

Iwona Grzegorzewska

Odporność psychiczna dzieci i młodzieży - wyzwanie dla współczesnej edukacji

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (53), 37-51

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

IWONA GRZEGORZEWSKA

Uniwersytet Zielonogórski

Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji

W ostatnich trzech dekadach, zarówno wśród praktyków, jak i naukowców, wzrasta zainteresowanie procesem wzmacniającym pozytywną adaptację dzieci doświadczających traumy lub wychowujących się w rodzinach problemowych. Proces ten, zwany *resilience*, odnosi się do dynamicznego zjawiska obejmującego dobre przystosowanie w kontekście znaczących, niesprzyjających okoliczności życiowych. Dotychczasowe spojrzenie na dzieci z rodzin z trudnościami (z problemem alkoholowym, niewydolnych wychowawczo, z chorym psychicznie rodzicem) koncentrowało się na modelach ryzyka. Takie spojrzenie zdominowało programy edukacyjne, wychowawcze, profilaktyczne i terapeutyczne. W wielu współczesnych szkołach funkcjonujących w oparciu o ten model podkreśla się charakterystyczne cechy funkcjonowania uczniów zagrożonych niedostosowaniem: trudności w uczeniu się, wzrastająca liczba negatywnych zachowań, agresja, nadużywanie alkoholu i narkotyków, przestępczość (Bell, Bell 1993). W literaturze pojawia się coraz więcej czynników ryzyka, które są odpowiedzialne za nieprawidłowy rozwój dzieci i młodzieży (Brown, Horowitz 1993). Teoretycznie, im większa liczba zidentyfikowanych czynników ryzyka i im więcej osób pasujących do odpowiednich kategorii, tym bardziej skuteczne stają się oddziaływania do nich kierowane. Prowadzone na gruncie amerykańskim badania nad skutecznością programów opartych na identyfikacji czynników ryzyka wskazują na obniżoną skuteczność tego typu modeli. Na przykład w badaniach J.H. Browna i M. D'Emidio-Caston (1995) nad efektywnością szeroko zakrojonych programów edukacyjnych skierowanych bezpośrednio do zagrożonej młodzieży wykazano, że właśnie ta grupa uczniów była najczęściej relegowana ze szkoły z powodu aresztowania lub zawieszenia w prawach ucznia.

W opozycji do modelu ryzyka lub jako jego uzupełnienie pojawił się model oparty na czynnikach ochronnych, podkreślający znaczenie pozytywnej adaptacji i odporności psychicznej dzieci i młodzieży. Wielu współczesnych badaczy sugeruje, że oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne oparte na perspektywie czynników ochronnych stwarzają większe szanse na skuteczność programów niż modele oparte na ryzyku (Brown 2001). Długoterminowe badania dotyczące analizy przebiegu rozwoju młodzieży uzyskują zmienne dane, niemniej wskazują, że od 30 do 70% młodych ludzi wychowujących się w niesprzyjającym środowisku lub doświadczających wielokrotnej traumy wykazuje znaczną odporność (Brown, D'Emidio-Caston, Bernard 2000).

Dla nauczycieli i wychowawców wiedza na temat zjawiska odporności psychicznej (*resilience*) jest niezwykle ważna. Pomaga im uzyskać dobry wgląd i szersze spojrzenie na możliwość zmiany środowiska tych uczniów, którzy doświadczają stresu życiowego. Nowa perspektywa istotnie wpływa na ich pracę wychowawczą. Znajomość czynników ochronnych wskazuje, w jaki sposób nauczyciel może wzmacniać dzieci i ich rodziny w uczeniu się nowych umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami losu. Zastosowanie modelu czynników ochronnych w edukacji zmienia perspektywę nauczania i wychowania z myślenia „co jest potrzebne” na myślenie „co można zrobić”. Prezentowany artykuł stanowi próbę teoretycznego ujęcia zjawiska *resilience* oraz umiejscowienia go w kontekście edukacji i wychowania.

Podłoże teoretyczne zjawiska odporności

Zaobserwowana w ostatnich latach zmiana w myśleniu i podejściu naukowym: od modelu deficytów w kierunku modelu zasobów (na przykład, w ujęciu medycznym od koncepcji „patogenezy” choroby i zaburzeń do „salutogenezy” skupiającej się na siłach warunkujących zdrowie), pociąga za sobą badania nad odpornością (*resilience*) dzieci i młodzieży oraz nad czynnikami ochrony (*protective factors*), które wzmacniają tę odporność. Wychowywanie się w środowisku zwiększonego ryzyka może (ale nie musi) prowadzić do zachowań przestępczych, uzależnień lub innych problemów behawioralnych i emocjonalnych. Stwierdzono bowiem, że ryzyko – podobnie jak kryzysy – może sprzyjać rozwojowi i zdrowiu (Sęk 2004).

Koncepcje odporności i czynników ochrony są ze sobą ściśle powiązane. Inicjatorem i jednym z pionierów badań w tej dziedzinie jest N. Garmezy (1985). Podczas badań nad identyfikacją czynników ryzyka chorób psychicznych odkrył on, że istnieje grupa dzieci, które stosunkowo dobrze radzą sobie w życiu, mimo niesprzyjających warunków rozwoju. Dzieci te demonstrowały znacznie mniej problemów psychicznych i dość dobrze adaptowały się do wymagań i oczekiwań społecznych. To odkrycie zainicjowało poszukiwanie mechanizmów i czynników sprzyjających dobremu przy-

stosowaniu, mimo ekspozycji na nasilone ryzyko i przewlekły stres życiowy. Wiele klasycznych już badań nad czynnikami ochrony dotyczyło analizy rozwoju dzieci chorych psychicznie rodziców (Rutter 1979), dzieci doświadczających stałego konfliktu w rodzinie (Wallerstein, Kelly 1980), zmagających się z przewlekłymi chorobami fizycznymi (Ceretto, Travis 1984), a także dzieci pochodzących z dysfunkcyjnych rodzin o dużym nasileniu psychopatologii rodziców (Werner, Smith 1982). We wszystkich tych badaniach identyfikowano czynniki ochrony, analogicznie do „tarczy ochronnej” przed stresem, które zapobiegają negatywnym skutkom rozwojowym. Dzieci zdiagnozowane jako odporne, mimo niesprzyjających okoliczności, prawidłowo funkcjonowały w swoim środowisku.

Szczegółowa analiza literatury wskazuje, że nie ma wśród badaczy pełnej zgody w kwestii, czym jest odporność dzieci wychowywanych w niesprzyjających warunkach rozwojowych: cechą osobniczą, procesem czy pozytywnym efektem końcowym rozwoju (Werner, Smith 1982; Garnezy 1991). Większość badaczy skłania się jednak do traktowania tego pojęcia nie jako stałej cechy dziecka, lecz jako wieloczynnikowego procesu radzenia sobie z niekorzystnymi warunkami rozwoju i prowadzącego do pozytywnej adaptacji. W procesie tym indywidualne, rodzinne i pozarodzinne czynniki ochrony podlegają interakcji z czynnikami ryzyka, redukując lub kompensując ich negatywny wpływ. Powyższa definicja zakłada dwa konieczne warunki: (1) ekspozycje na niekorzystne zdarzenia życiowe oraz (2) osiągnięcie pozytywnych efektów rozwojowych, mimo poważnych zakłóceń procesu rozwojowego.

N. Garnezy (1991) określił powszechnie akceptowaną szeroką perspektywę rozumienia zjawiska odporności. Opierając się na przeszłych i aktualnych badaniach, wyróżnił trzy uniwersalne czynniki związane z odpornością. Są one powszechne zarówno we wszystkich ujęciach definicyjnych tego zjawiska, jak i w odniesieniu do różnych populacji (dzieci i dorosłych). Pierwszy czynnik odnosi się do indywidualnego potencjału jednostki i zawiera takie elementy, jak temperament czy poziom inteligencji. Drugi analizuje funkcjonowanie rodziny, szczególnie w zakresie udzielania dzieciom wsparcia. Trzeci czynnik odnosi się do zewnętrznych osób i instytucji, które towarzyszą dziecku lub rodzinie w pokonywaniu życiowych trudności.

Indywidualne czynniki ochronne

Indywidualne czynniki ochronne mają znaczący wpływ na kształtowanie się odporności dzieci i młodzieży. Jak już wcześniej wspomniano, należą do nich wysoki poziom inteligencji i dobra sprawność procesów poznawczych oraz pozytywny temperament (Cicchetti i in. 1993; Wolff 1995). Wysoki poziom sprawności intelektualnej dzieci doświadczających trudności życiowych pozwala im lepiej zrozu-

mieć, co się wydarzyło, rozróżnić to, co pozostaje pod ich kontrolą, a na co nie mają wpływu, wybrać efektywny sposób poradzenia sobie oraz skierować się ku bardziej wspierającemu otoczeniu. Teoretycznie wysoki wskaźnik inteligencji prowadzi do lepszych osiągnięć w szkole (lepsze oceny, lepsza pozycja w klasie, lepsze relacje z nauczycielami), a tym samym przyczynia się do lepszego przystosowania jednostki do warunków szkolnych. Pozytywne przystosowanie do społeczności klasowej zmniejsza ryzyko zachowań antyspołecznych i przestępczych (Kandel i in. 1988). Z drugiej strony wysoka inteligencja nie zawsze stanowi idealny czynnik ochronny. Proces intelektualnego radzenia sobie z traumatyczną sytuacją pociąga za sobą koszty osobiste. Dotyczy to zwiększonego poziomu napięcia emocjonalnego oraz nasilonych stanów depresyjnych (Luthar, Zigler 1991). S.J. Condly (2006) przyjmuje następujące wyjaśnienie tego zjawiska. Wysokie IQ czyni jednostkę bardziej wrażliwą na oddziaływanie środowiska, a tym samym naraża ją na doświadczanie większej liczby symptomów wewnętrznego napięcia. Tak więc, z jednej strony wysoka sprawność intelektualna pomaga dziecku znaleźć satysfakcjonujące rozwiązanie w sytuacji traumy, z drugiej zaś zwiększa podatność jednostki na emocjonalne zranienie i internalizację problemów.

Innym wymienianym w literaturze indywidualnym czynnikiem ochronnym jest pozytywny temperament. Temperament jest pewnego rodzaju dyspozycją, trwałą właściwością i jednocześnie jednym z mechanizmów regulujących zachowanie. Mechanizm ten, w porównaniu z innymi właściwościami psychicznymi, należy do zjawisk najbardziej stałych, może jednak ulegać zmianom pod wpływem dojrzewania oraz środowiska fizycznego i społecznego (Werner 1993). Przegląd licznych badań z dziedziny temperamentu potwierdza słuszność poglądu, że koncepcje temperamentu mogą być przydatne do wyjaśnienia genezy indywidualnych różnic w przebiegu rozwoju dzieci i młodzieży, zwłaszcza w zakresie przystosowania i realizacji zadań rozwojowych (Bates i in. 1991). Chociaż ilość precyzyjnych i jasno sformułowanych badań nie jest zbyt duża, oczywiste jest, że temperament i przystosowanie pozostają w empirycznej zależności. Używając określenia „przystosowanie”, naukowcy zazwyczaj odnoszą je do szeroko pojętego funkcjonowania, włączając w to zarówno pozytywne zachowania, jak i objawy psychopatologii. Przeważa liczba badań dotyczących negatywnych form przystosowania, począwszy od eksternalizacji i internalizacji problemów w wieku szkolnym, po zaburzenia psychiatryczne i uzależnienia w wieku dorosłym.

Analiza relacji między temperamentem a przystosowaniem wymaga uwzględnienia wielu kontekstów rozwoju dziecka. Sposób funkcjonowania jednostki w danym kontekście może ulegać zmianie, ale ogólny poziom jej przystosowania będzie zależny od jakości danego kontekstu oraz społecznych relacji, rodzinnych i środowiskowych. H. Lyton (za: Rothbart, Bates 1998) dokonując analizy wyników badań nad czynnikami prognozującymi zaburzenia w przystosowaniu i przestępczość wśród młodzieży, wskazał na dziecięcy temperament jako zmienną o dużej mocy przewidywania. Korzystne cechy temperamentu, które przyczyniają się do zwiększenia odporności psy-

chicznej jednostki, to pozytywny, umiarkowany nastrój, dobra kontrola i hamowanie, sumienność, umiejętności adaptacyjne (Rothbart i in. 2001).

Podsumowując znaczenie indywidualnych czynników ochronnych, należy podkreślić, że ponadprzeciętna inteligencja i pozytywny temperament ułatwiają dzieciom pozytywną adaptację, pomimo niekorzystnej sytuacji życiowej. Tylko wysoki IQ nie wystarczy do wykształcenia odporności psychicznej; wzrastająca świadomość napotykanych trudności lub doświadczanej traumy może pogarszać samopoczucie jednostki. Natomiast pozytywny temperament wykształca u jednostki stan podobny do „pokrytej aksamitem stali”: miękkość w kontaktach na zewnątrz, a twardość i siła w odniesieniu do wewnętrznego „Ja” (Condly 2006). Stan ten prowadzi do osobistego wzmocnienia i przyczynia się do dobrego rozumienia sytuacji, poszukiwania efektywnych mechanizmów radzenia sobie, braku poczucia winy za zaistniałą sytuację.

Środowiskowe rodzinne źródła odporności

Innym obszarem, w którym można poszukiwać źródeł odporności psychicznej jest środowisko rodzinne. Bierze się pod uwagę dwa istotne elementy: przywiązanie i ciepło w relacjach z rodzicami we wcześniejszych okresach rozwojowych (Gribble i in. 1993) oraz sposób funkcjonowania rodziny (Walsh 2003). W koncepcji F. Walsh (2003) wpływy rodzinne odpowiedzialne za odporność dzieci i młodzieży można opisać za pomocą trzech głównych dymensji: rodzinne systemy przekonań i wartości (*family believe systems*), wzorce organizacji życia domowego (*organization patterns*) oraz sprawowanie funkcji rodzicielskich (*parenting*). Rodzinne systemy przekonań organizują procesy rodzinne oraz kształtują podejście do kryzysowych sytuacji. Wpływają one na spojrzenie członków rodziny, krytyczne doświadczenia i na cierpienie. W obliczu osobistej tragedii niesprzyjające okoliczności wywołują kryzys i potencjalnie prowadzą do przerwania integracji i dobrego funkcjonowania. Możliwe jest zmniejszenie i złagodzenie tych negatywnych skutków poprzez ukształtowane przekonania, rozszerzające różne możliwości działania, rozwiązania problemu czy osiągnięcia zdrowia. Rodziny te mają „ewolucyjne” poczucie czasu i świadomość bycia w ciągłym procesie wzrostu i zmian w cyklu życia i pokoleń (Beavers, Hampson 1990). To poczucie rodzinnego trwania w cyklu życia pozwala członkom rodziny zrobić milowy krok w kierunku dobrego funkcjonowania i przerwać szkodliwe transakcje pokoleniowe. W celu normalizacji zaistniałego kryzysu członkowie rodziny mogą pogłębiać perspektywę patrzenia na trudności i postrzegać swoje reakcje na te trudności jako możliwe do zrozumienia – mimo cierpienia i bólu. Skłonność do wstydu, winy czy innych negatywnych emocji jest redukowana poprzez wgląd we własne skomplikowane

uczucia i dylematy oraz uznanie ich za normalne (wspólne i spodziewane) wśród członków rodziny będących w podobnej sytuacji.

Współczesne rodziny w rozmaity sposób muszą radzić sobie z wyzwaniami życia. Odporność młodych ludzi jest kształtowana także poprzez organizacyjne wzorce funkcjonowania rodziny, na które składają się: elastyczna struktura, spójność oraz zasoby społeczne i ekonomiczne. Po przejściach związanych z kryzysowymi wydarzeniami rodzina nie może tak po prostu wrócić do „normalnego” życia, czyli funkcjonowania sprzed kryzysu (Walsh 2003). Często potrzebuje pomocy w poruszaniu się w pokryzysowej sytuacji, związanej z nowymi wyzwaniami i oczekiwaniami, które często wymagają strukturalnej reorganizacji. W obliczu takich doświadczeń, jak niezdolność rodzica do pracy, rozwód czy powtórne małżeństwo, rodzina musi stworzyć nowe poczucie normalności poprzez odnowienie relacji i reorganizację wzorców funkcjonowania, tak by pasowały do nowych warunków. Rodzina potrzebuje również przeciwwagi wobec niszczących zmian – w postaci zachowania ciągłości i przywrócenia stabilności (Olson, Russel, Sprenkle 1989). W tej kategorii rodzinnych czynników ochronnych znajdują się również te elementy struktury rodziny, które dotyczą utrzymania zasad i rytuałów rodzinnych, jasnego podziału i zakresu obowiązków domowych, wyraźnych ról i struktury prowadzenia gospodarstwa domowego. Rytuały rodzinne odgrywają istotną rolę w organizowaniu życia rodziny, a w okresach silnego stresu i gwałtownych zmian wzmacniają jej stabilność. Prezentowane we współczesnej literaturze rozważania oraz wyniki badań dowodzą, iż rytuały mają ogromne znaczenie dla procesu zapobiegania patologiom funkcjonowania rodziny, gdyż należą do najbardziej stabilnych elementów systemu rodzinnego (Wolin, Benett 1984).

Osobnym czynnikiem odgrywającym główną rolę w procesie odporności dzieci są zamierzone działania rodzica, określane mianem sposobów sprawowania funkcji rodzicielskich. Sposób wypełniania roli rodzica jest wyznaczany przez określone wymiary i ich wzajemną konfigurację. Wysoka jakość sprawowania funkcji rodzicielskich przyczynia się do jasności w sytuacjach kryzysowych poprzez wyraźną, otwartą komunikację, wyrażanie własnych uczuć, utrzymanie więzi, jasne stawianie wymagań (dyscyplina) oraz umiejętne rozwiązywanie problemów.

Podsumowując rodzinne uwarunkowania odporności dzieci i młodzieży, należy podkreślić, że są one budowane na tzw. rozwojowej sile rodziny do przewyciężania trudności. Zgodnie z najnowszą tendencją można zaobserwować w literaturze powolne odchodzenie od stosowania negatywnych określeń, typu: „dysfunkcyjna rodzina” czy „dziecko alkoholika” (COAs). To podejście wzmacnia w rodzinie będącej w chronicznym kryzysie szacunek i współczucie dla własnych trudności, utwierdza potencjalne zdolności do odnowy oraz uwypukla ich najlepsze możliwości. Wysiłki rodziny sprzyjające odporności dążą do uniknięcia lub redukcji dysfunkcji, a także do zwiększenia efektywności funkcjonowania oraz dobrostanu poszczególnych członków rodziny (Luthar i in. 2000).

Środowiskowe pozarodzinne czynniki ochronne

Nurt badań nad odpornością psychiczną dzieci i młodzieży zwraca uwagę na ochronne znaczenie zasobów środowiska lokalnego dla prawidłowego przebiegu rozwoju.

Szczególną rolę odgrywają tutaj rówieśnicy oraz dorośli opiekunowie i doradcy młodzieży, którzy w naturalny sposób towarzyszą młodzieży w okresie dorastania. Należą do nich: instruktorzy harcerscy, księża, nauczyciele, trenerzy sportowi, członkowie dalszej rodziny itp. Ich obecność w życiu dorastających stanowi podporę procesów pozytywnej adaptacji. Również dobra jakość relacji rówieśniczych stanowi źródło odporności młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną; odporność tę wzmacniają konstruktywni rówieśnicy: akceptujący normy społeczne, aktywni, dobrze uczący się, prospołeczni. Jak wskazują badania E.E. Wenera (1989), dzieci które oparły się niesprzyjającym czynnikom życiowym, posiadały bliskiego przyjaciela, udzielającego im wsparcia w sytuacjach kryzysowych.

Do innych czynników środowiskowych zaliczyć można zaangażowanie w konstruktywną działalność, dostępną w społeczności lokalnej, jak wolontariat, harcerstwo, wspólnoty religijne, świetlice środowiskowe, dobry klimat szkoły i wsparcie nauczycieli oraz dostęp do miejsc rekreacji i twórczych sposobów spędzania wolnego czasu (tzw. przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo). Dużą rolę odgrywa również dostępność opieki specjalistycznej, możliwość korzystania z pomocy psychologicznej, lekarskiej, bliskość ośrodków interwencji kryzysowej.

Zjawisko odporności psychicznej w kontekście edukacji

Nie ulega wątpliwości, że uczniowie spędzają w szkole bardzo dużo czasu. Jeśli jakość szkoły jest słaba, kwalifikacje nauczycieli niskie, a środowisko rówieśnicze niebezpieczne, istnieje zwiększone ryzyko trudności w kształtowaniu odporności psychicznej dzieci i młodzieży. Jednocześnie, ze względu na ilość spędzonego tam czasu, jest to idealne miejsce do realizacji programów skierowanych na wsparcie dzieci z grup ryzyka i pomoc im w przetrwaniu życiowego stresu (Ross i in. 1995). S.J. Condly (2006) wskazuje, że szkoła w kontekście budowania odporności psychicznej stanowi wyjątkowy obszar. Jest unikalna, gdyż uczniowie spędzają w niej wiele lat, podlegając wpływowi poznawczym, moralnym i zdrowotnym. Zazwyczaj tworzą też mniej lub bardziej silną wspólnotę ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb psychicznych i na realizację osobistych celów.

Analizując proces kształtowania odporności psychicznej uczniów z grup ryzyka, należy wziąć pod uwagę dwie rzeczy: (1) czynniki ochronne mają większe znaczenie

dla rozwoju niż czynniki ryzyka; (2) odporność nie jest procesem, który działa na wszystkich i w jednakowym stopniu. C. Knight (2007) przyjmuje dwie uniwersalne perspektywy rozumienia zjawiska odporności w kontekście edukacji. Perspektywa pierwsza dotyczy empirycznego i teoretycznego uzasadnienia zajmowania się problemem odporności w środowisku szkolnym; druga uwzględnia praktyczne aspekty odporności psychicznej dzieci w kontekście nauki i wychowania w szkole.

W pierwszym przypadku podkreśla się ogromne znaczenie, jakie niosą zmiany w okolicznościach życiowych uczniów dla ich funkcjonowania w szkole. Jak wiadomo, nie wszyscy młodzi ludzie wychowują się w łagodnych i sprzyjających rozwojowi okolicznościach. Jak wskazują dotychczasowe badania, wiele dzieci ze względu na doświadczane traumy wymagają szczególnego wsparcia (Knight 2007). Dotyczy to zarówno trudności wynikających z indywidualnej charakterystyki dziecka (np. przewlekła choroba, depresja dziecięca), jak i zaburzeń w jego środowisku rodzinnym (problem alkoholowy, przemoc, rozwód). Traumatyczne doświadczenia oraz objawy psychopatologiczne stanowią podwyższone ryzyko zaburzeń, takich jak nadużywanie substancji psychoaktywnych czy próby samobójcze. Wychowawcy mają świadomość, że różne zmiany dokonujące się w życiu uczniów mogą mieć niszczący wpływ na ich życie. Ten destrukcyjny wpływ został zresztą potwierdzony badaniami naukowymi (tamże). Zmiany wywołujące negatywny wpływ to: śmierć rodzica, dziadków lub innych znaczących osób, rozwód, wychowywanie się w rodzinie, w której jedno z rodziców jest poważnie chore lub uzależnione, zmiana pozycji społecznej rodziny, utrata pracy. Dzieci doświadczające takich trudności powinny być w kręgu szczególnego zainteresowania pedagogów. Zwłaszcza, że efektywne poradzenie sobie z tymi traumami jest utrudnione z powodu obserwowanej w ostatnich latach zmiany struktury rodziny i tradycyjnego podziału ról społecznych. Obserwowane także przez nauczycieli zmiany dotyczą takich aspektów, jak niestabilność struktury rodziny, niewłaściwy podział ról rodzinnych, odwrócona hierarchia, brak norm i zasad rodzinnych lub brak konsekwencji w ich egzekwowaniu (tamże). Zmiany w strukturze rodziny prowadzą często do obniżenia jakości sprawowania funkcji rodzicielskich. Zarówno matki, jak i ojcowie mają coraz mniej czasu na kontakty ze swoimi dziećmi. Stają się teraz coraz bardziej bezradni w obliczu ich zachowań. Dotyczy to niestety coraz młodszych uczniów. Rodzice mają kłopot zarówno z utrzymaniem dobrych relacji z dorastającymi dziećmi, jak i w sprawowaniu rzetelnej kontroli nad ich zachowaniem i aktywnością. Brak dyscypliny jest jednym z najważniejszych czynników warunkujących niedostosowanie u chłopców (Patterson i in. 1992). Analizując ten problem z pozycji szkoły, pojawiają się nowe zadania dla pedagogów. Oprócz nauczania istotnym elementem szeroko pojętej edukacji powinno być wspieranie rodziny w pełnieniu funkcji wychowawczej. Konieczna jest zmiana sposobu myślenia o kontaktach z rodzicami. Wzywanie rodziców na rozmowę nie powinno stanowić specyficznej formy skarżenia na dziecko (wytykanie złego zachowania), a jednocześnie też wyrazem oskarżania rodziców o nieudolność wychowawczą (wzbudza po-

czucie winy, złość i bezradność). Celem takich spotkań powinna być wspólna rozmowa ukierunkowana na szukanie efektywnych rozwiązań, wspieranie rodziców w ich oddziaływaniach wychowawczych, wzmacnianie zasobów dziecka i rodziny, wprowadzanie alternatywnych (dla przemocy, zaniedbania i bezradności) form sprawowania funkcji rodzicielskich. Z tej perspektywy nauczyciel to wysoko wykwalifikowany specjalista w zakresie nie tylko swojego przedmiotu, ale także szeroko pojętej pedagogiki i nauk o wychowaniu.

Kolejnym ważnym aspektem jest analiza czynników wyznaczających proces odporności psychicznej w kontekście edukacji i nauki szkolnej. Dotychczasowe ustalenia pokazują, że zjawisko odporności psychicznej dzieci i młodzieży znajduje swoje uzasadnione miejsce w edukacji. Niemniej ważne jest ustalenie, jak należy kształtować i wzmacniać to zjawisko w warunkach szkolnych. C. Knight (2007) wskazuje na dwa najważniejsze aspekty tego zagadnienia: (1) odporność psychiczna jako stan (wyjaśnienie, czym jest odporność i czym charakteryzują się dzieci odporne); (2) odporność jako specyficzny układ warunków życiowych jednostki (pozwala na wyjaśnienie, jakie konkretnie działania może podjąć nauczyciel).

Odporność jako stan jest wyznaczana przez charakterystykę jednostki dokonaną na podstawie prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Korzystając ze współczesnej wiedzy, można wyznaczyć trzy główne symptomy odporności psychicznej uczniów: kompetencje emocjonalne, umiejętności społeczne i orientacja na przyszłość (Bernard 1991; Wolin, Wolin 1993; Knight 2007). Do kompetencji emocjonalnych zaliczyć możemy pozytywną samoocenę, wewnętrzne poczucie kontroli, autonomię oraz poczucie humoru. Podłużne badania A. Mastena i Powell (2003) wskazują, że dzieci skutecznie opierające się negatywnej sile traumatycznych doświadczeń korzystają ze swoich wewnętrznych zasobów. Powodzenie i sukces w rozwoju w życiu dorosłym ma swoje korzenie we wczesnodziecięcych kompetencjach emocjonalnych. Osoby z silnym poczuciem niezależności i dobrą samooceną od wczesnego dzieciństwa potrafią lepiej radzić sobie w obliczu niekorzystnych zdarzeń życiowych. Jednostki odporne wykazują też wyższy poziom umiejętności społecznych, takich jak komunikatywność, dobre relacje z innymi, empatia. Szczególnie istotne znaczenie mają wspierające relacje z dorosłymi. Rodzice i nauczyciele wskazywani są jako znaczące źródło budowania odporności psychicznej i kształtowania umiejętności prozdrowotnych, w tym unikania podejmowania zachowań ryzykownych. Jak wskazują badania, poczucie przynależności oraz silna więź ucznia z rówieśnikami, rodzicami i szkołą mogą minimalizować negatywne oddziaływania czynników ryzyka (Bernard 1991).

Kolejnym znaczącym zasobem osobistym wpływającym na proces budowania odporności jest orientacja na przyszłość, która oznacza jasno sprecyzowane cele, poczucie sensu życia, optymizm, zdolność do myślenia krytycznego, umiejętność rozwiązywania problemów oraz elastyczność i umiejętność adaptacji do nowych warunków

życiowych. Z perspektywy edukacji niezwykle istotne okazuje się więc uczenie młodych ludzi krytycznego myślenia, refleksji i umiejętności rozwiązywania problemów. Nauczyciele powinni zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie u uczniów wiary w siebie i w możliwość wpływania na swoją przyszłość. Zadaniem szkoły staje się rozwijanie u młodzieży poczucia możliwości i wpływu w granicach własnych zdolności do bycia twórczym oraz radzenia sobie z przeciwnościami losu, trudnościami i zmianami. Powinno się zachęcać wychowawców do kształtowania u dzieci i młodzieży strategii rozwiązywania problemów. W sytuacji traumy lub doświadczania przewlekłego stresu dobra orientacja na przyszłość pozwala przeżyć trudne chwile i zachować zdrowie psychiczne.

Koncepcja odporności psychicznej jako specyficznego układu warunków życiowych jednostki jest oparta na założeniu o istnieniu okazji i sposobności do minimalizowania czynników ryzyka poprzez wzmacnianie czynników ochronnych. Idea ta odnosi się do zjawiska odporności psychicznej dzieci i młodzieży raczej jako procesu wzajemnej interakcji między jednostką a środowiskiem niż ukrytej cesze, którą jednostka posiada lub nie. W tej konwencji negatywny wpływ czynników ryzyka jest minimalizowany poprzez obecność czynników ochronnych. Oznacza to, że poziom odporności psychicznej w znacznej mierze jest wyznaczany przez rolę rodziny i społeczny kontekst rozwoju jednostki. Niektórzy autorzy podkreślają, że wsparcie społeczne odgrywa większą rolę w budowaniu odporności niż cechy indywidualne (Knight 2007). Jak wskazują dotychczasowe badania źródłem czynników ochronnych może być rodzina, szkoła i/lub rówieśnicy (Martin, Jackson 2002; Wyle i in. 2004). W tym kontekście znaczącym zadaniem nauczycieli i wychowawców staje się budowanie takiej atmosfery w szkole, która będzie sprzyjała dzieciom i młodzieży. Szkoła powinna stworzyć troskliwe i oparte na osobistych relacjach środowisko. Fundamentem tych relacji są nauczyciele, którzy posiadając odpowiednie umiejętności, świadomie wspierają rozwój uczniów wychowujących się w niesprzyjających warunkach życiowych lub doświadczających traumy. Praca nauczycieli powinna iść w dwóch kierunkach: wzmacniania czynników wewnętrznych i wzmacniania czynników zewnętrznych odpowiadających za pozytywną adaptację. Wzmacnianie czynników wewnętrznych polega na rozwijaniu omówionych wcześniej aspektów indywidualnych jednostki: kompetencji emocjonalnych, umiejętności społecznych i pozytywnej orientacji na przyszłość. W tym kontekście nauczyciel może świadomie pomóc uczniom w rozwijaniu ich samoświadomości, refleksji nad konsekwencjami własnych działań, umiejętności rozwiązywania konfliktów, kształtowaniu poczucia własnej skuteczności, rozwijaniu nadziei na lepszą przyszłość. W efekcie tych oddziaływań uczeń z grupy ryzyka powinien lepiej radzić sobie z odraczaniem gratyfikacji, kontrolować swoje impulsy, mieć wpływ na nastrój, być wytrwałym w dążeniu do celu, mieć tendencję do pozytywnego wyjaśniania zdarzeń (Bernard 1997).

Do pozytywnych strategii nauczyciela, które wzmacniają zewnętrzne czynniki ochronne, zaliczyć natomiast można: udzielanie wsparcia dzieciom i ich rodzinom, kształtowanie wysokich oczekiwań, budowanie troskliwych relacji uczeń – nauczyciel oraz profesjonalny rozwój nauczyciela. Wspieranie dziecka i jego rodziny jest wskazywane jako jeden z ważniejszych czynników zewnętrznych odpowiedzialnych za proces odporności, niemniej jednak wsparcie musi być celowe, przemyślane i odpowiednie do specyfiki rodziny (Condly 2006). Nauczyciele mogą udzielać dzieciom autentycznego wsparcia poprzez słuchanie ich, akceptację ich uczuć, okazywanie życzliwości, współczucia i szacunku. Ważnym zadaniem nauczyciela w tym obszarze jest niebranie zachowań ucznia osobiście przeciwko sobie, lecz uznanie, że w danym momencie uczeń zachowuje się najlepiej, jak potrafi. Oznacza to przyjęcie pewnego „metapoziumu”, czyli wzniesienie się ponad zwykle, często urazowe odbieranie rzeczywistości. W wymiarze postaw oznacza to uznanie przekonania, że za każdym zachowaniem ucznia kryją się pozytywne intencje (Bernard 1997). Wysokie oczekiwania nauczyciela wobec ucznia nadają zachowaniom dzieci i młodzieży pewną strukturę oraz umacniają ich w przekonaniu, że mogą osiągać wyznaczone cele (Delpit 1996). Zadaniem nauczyciela jest wzmacnianie mocnych stron wszystkich uczniów oraz towarzyszenie tym z nich, którzy są dyskryminowani w szkole lub przytłoczeni sytuacją domową. Nauczyciel powinien pomagać uczniom uznać niesprzyjające okoliczności życiowe jako coś nietrwałego, coś, co można zmieniać, a porażki traktować jako przemijające i możliwe do zmiany. Innym efektywnym sposobem rozwijania czynników ochronnych jest profesjonalny rozwój nauczyciela. W literaturze przedmiotu wskazuje się na konieczność ustawicznego podnoszenia kwalifikacji przez pedagogów i edukatorów. Dotyczy to zarówno zdolności merytorycznych i metodycznych, jak i psychologicznych (Grzegorzewska 2004). Szczególną uwagę (w kontekście wspierania odporności) kieruje się na umiejętność wykorzystywania informacji zwrotnych w procesie nauczania (Waxman, Gray, Padron 2003). Na tę umiejętność składa się rzetelna obserwacja ucznia pod kątem jego mocnych i słabych stron. Odkrywanie uczniowskich zasobów i poznawanie deficytów stwarza dla nauczyciela okazję do refleksji nad skutecznością poszczególnych procedur nauczania w odniesieniu do konkretnej osoby i pozwala wybrać najbardziej skuteczny sposób postępowania. Jakość nauczycielskiego rozwoju zawodowego jest jednym z kluczowych aspektów budowania pozytywnej atmosfery w klasie i w szkole. Takiej atmosfery, która sprzyja uczeniu się i rozwijaniu mocnych stron ucznia.

Innym solidnym narzędziem ochrony dzieci i młodzieży przed negatywnymi skutkami traumatycznych zdarzeń mogą stać się programy edukacyjne i wychowawcze promujące kształtowanie odporności psychicznej uczniów. Programy te powinny wzmacniać zarówno indywidualne zasoby jednostki jak i budować sieć wsparcia w środowisku lokalnym. Powinny koncentrować się raczej na poszukiwaniu ochrony i źródeł odporności niż na redukowaniu ryzyka. W ogólnym zarysie cele tych programów powinny być następujące: radzenie sobie z emocjami, rozwój optymizmu,

ochrona przed przemocą, rozwój umiejętności społecznych, promocja zdrowego stylu życia, rozpoznawanie i radzenie sobie z problemami młodości. Programy mogą być skierowane do wszystkich uczniów albo specyficznym do osób, które doświadczyły traumy, straty lub zmiany. Cele tych programów są specjalnie dostosowane do pracy z osobami po traumie i skupiają się na odreagowaniu napięcia, poprawie umiejętności porozumiewania się z innymi (w tym wyrażania swoich emocji i potrzeb), nauce rozwiązywania problemów oraz poszukiwania wsparcia i pomocy w sytuacji zderzenia z problemami. W efekcie ich skuteczność powinna opierać się na zmniejszeniu poczucia izolacji i samotności oraz normalizacji ich dotychczasowych traumatycznych doświadczeń.

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu zagadnienia dotyczące roli szkoły w kształtowaniu procesów odporności są dość rzadko poruszane. Wiadomo jednak, że środowisko szkolne może sprzyjać rozwijaniu zarówno mechanizmów ryzyka, jak i czynników ochronnych. Istotną rolę w kształtowaniu właściwej atmosfery szkolnej odgrywają nauczyciele. Znaczenie i istota ogromnej roli nauczycieli w promowaniu odporności uczniów jest bardzo niedoceniana, również przez samych nauczycieli i wychowawców. Silne nastawienie poznawcze do uczenia przedmiotów często przesłania szerszy i głębszy kontekst edukacji, jakim jest praca nad wychowaniem i wzmacnianiem osobistych zasobów uczniowskich. Podsumowując, należy jednak podkreślić, że indywidualny potencjał jednostki w interakcji ze sprzyjającym bliższym i dalszym środowiskiem, w tym rodziną, rówieśnikami, personelem szkolnym stwarza warunki do pozytywnego wzrostu i rozwoju. Wiedza na temat zjawiska odporności oraz jego edukacyjnego kontekstu pozwala na świadome kreowanie środowiska szkolnego na bardziej sprzyjające tym, których życie doświadczyło stratą, traumą lub negatywnymi zmianami.

Dotychczasowe wysiłki i starania związane z budowaniem w szkołach odporności psychicznej dzieci i młodzieży, jakkolwiek wspaniałe i godne podziwu, napotykają na wiele trudności. Jednym z nich są warunki finansowe, lokalowe i personalne do budowania solidnych programów edukacyjnych i wychowawczych, nastawionych na wzmacnianie czynników ochronnych. Inna trudność dotyczy samej specyfiki zjawiska odporności. Jak wiadomo, wspierają ją pozytywne cechy jednostki, takie jak dobry temperament i wysoka inteligencja. Tym samym skuteczność oddziaływań zewnętrznych wobec osób o cechach przeciwnych jest zdecydowanie mniejsza. Istnieje pewna grupa dzieci i młodzieży, wobec których świadoma i nawet najlepiej przemyślana interwencja okazuje się nieskuteczna. Nie mogą one jednak stanowić funda-

mentu oceny pracy szkoły i nauczycieli. Wobec najtrudniejszych uczniów nauczyciel powinien użyć swoich najlepszych strategii i umiejętności, ale nie może oczekiwać zmiany. Z tymi uczniami należy przetrwać, nie można na ich (tragicznych często) losach oceniać swoich umiejętności i możliwości szkoły w zakresie świadomego promowania zjawiska odporności psychicznej.

Bibliografia

- BATES J.E., BAYLES K., BENNETT D.S., RIDGE B., BROWN M.M., 1991, *Origins of externalizing behaviour problems at eight years of age*, [in:] D. Pepler, K. Rubin (eds.), *Development and treatment of childhood aggression*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- BEAVERS W.R., HAMPSON R.B., 1990, *Successful families: Assessment and intervention*, W.W. Norton, New York.
- BELL N.J., BELL R.W., 1993, *Adolescent risk taking*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, Newbury Park, CA.
- BERNARD B., 1991, *Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*, Western Center Drug-Free Schools and Communities, Portland, OR.
- BERNARD B., 1997, *Turning it around for all youth: From risk to resilience*, New York, ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- BROWN J.H., 2001, *Systemic reform concerning resilience in education*, Association for Educational Communications and Technology, 45(4).
- BROWN J.H., D'EMIDIO-CASTON M., 1995, *On becoming "at-risk" through drug education*, Evaluation Review 19 (4).
- BROWN J., D'EMIDIO-CASTON M., BERNARD B., 2000, *Resilience education*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- BROWN J.H., HOROWITZ J.E., 1993, *Deviance and deviants: Why adolescent substance use prevention programs do not work*, Evaluation Review, 17 (5).
- CERETTO M.C., TRAVIS L.B., 1984, *Implications of psychological and family factors in the treatment of diabetes*, Pediatric Clinics of North America, 31.
- CICCHETTI D., ROGOSCH F.A., LYNCH M., HOLT K.D., 1993, *Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcomes*, Development and Psychopathology, 5.
- CONDLY S.J., 2006, *Resilience in children: A review of literature with implications for educators*, Urban Education, 41.
- DELPIT L., 1996, *The politics of teaching literate discourse*, [in:] W. Ayers, P. Ford (eds.), *City kids, city teachers: Reports from the front row*, New Press, New York.
- GARMEZY N., 1985, *Stress-resistant children: the search for protective factors*, [in:] J. Stevenson (ed.), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press.
- GARMEZY N., 1991, *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*, Pediatrics, 20.
- GRIBBLE P.A., COWEN E.L., WYMAN P.A., WORK W.C., WANNON M., RAOOF A., 1993, *Parent and child views of the parent child relationship and resilient outcomes among urban children*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34.
- GRZEGORZEWSKA I., 2004, *Psychologiczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź.

- KANDEL E., MEDNICK S.A., KIRKEGAARD-SORENSEN L. et al., 1988, *IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56.
- KNIGHT C., 2007, *A resilience framework: perspectives for educators*, Health Education, 107 (6).
- LUTHAR S.S., CICCHETTI D., BECKER B., 2000, *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, Child Development, 71.
- LUTHAR S.S., ZIGLER E., 1991, *Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood*, American Journal of Orthopsychiatry, 61.
- MARTIN P., JACKSON S., 2002, *Educational success for children and young people in public care: advice from a group of high achievers*, Child and Family Social Work, t. 7.
- MASTEN A., POWELL J.L., 2003, *A resilience framework for research, policy and practice*, [in:] S. Luthar (ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*, University Press, Cambridge.
- OLSON D.H., RUSSEL C.S., SPRENKLE D.H., 1989), *Circumplex model: Systematic assessment and treatment of families*, Haworth, Binghamton, NY.
- PATTERSON G.R., REID J., DISHON T., 1992, *Antisocial Boys*, Castillia, Eugene, OR.
- ROSS S.M., SMITH L.J., CASEY J., SLAVIN R.E., 1995, *Increasing the academic success of disadvantaged children: An examination of alternative early intervention programs*, American Educational Research Journal, 32.
- ROTHBART M.K., AHADI S.A., HERSEY K.L., FISHER P., 2001, *Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire*, Child Development, t. 72.
- ROTHBART M.K., BATES J.E., 1998, *Temperament*, [in:] W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, t. 3, John Wiley & Sons, Inc., New York.
- RUTTER M., 1979, *Protective factors in children's response to stress and disadvantage*, [in] M.W. Kent, J.E. Rolf (eds.), *Primary prevention of psychopathology*, t. 3. *Social competence in children*, University Press of New England, N.H, Hanover.
- SĘK H., 2004, *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego człowieka i jego zaburzeń*, [w:] M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Poznań, Zakład Wydawniczy K. Domke.
- WALLERSTEIN J.S., KELLY J.B., 1980, *Surviving the breakup: How children and parents cope with the divorce*, New York, Basic Books.
- WALSH F., 2003, *Family resilience: a framework for clinical practice – Theory and Practice*, Family Process, 54(1).
- WAXMAN H., GRAY J., PADRON Y., 2003. *Review of research on educational resilience*, Center for Research on Education, Diversity, & Excellence, Research Report rr_11 (Berkeley, CA: Authors). Dostępne na stronie http://repositories.edlib.org/crede/rschrpts/tr_11.
- WERNER E.E., 1989, *High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth do 32 years*, American Journal of Orthopsychiatry, 59 (1).
- WERNER E.E., 1993, *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: lessons learned from the Kauai longitudinal study*, Learning Disabilities Research and Practice, 8(1).
- WERNER E.E., SMITH R.S., 1982, *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*, New York, McGraw-Hill.
- WOLFF S., 1995, *The concept of resilience*, Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 29(4).
- WOLIN S.J., BENNETT L.A., 1984, *Family Rituals*, Family Process, 23.
- WOLIN S., WOLIN S., 1993, *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*, Villard Books, New York.
- WYLE C., THOMPSON J., HODGEN E., FERRAL H., LYTHE C., FIJN T., 2004, *Competent Children at 12*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington.

Psychological resilience of children and youth – a challenge for modern education

Resilience – the ability to withstand and rebound from disruptive life challenges – has become an important concept in mental health theory and research over the past two decades. It involves dynamic processes fostering positive adaptation within the context of significant adversity. This article presents the protective factors that can impact an individual's success in school. This approach does not focus on attributes such as ability, but on several alterable factors in education (grades, school achievements, relations with a coach or a teacher) that have been found to influence resiliency in children.