

RUCH

PEDAGOGICZNY

1



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Rok LXXXVII Warszawa 2017

SKŁAD REDAKCJI

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (Język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi ([Università Cattolica del Sacro Cuore](#) w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweđa (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR NAUKOWY

ks. prof. Marian Walerian Nowak

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Jacek Bogucki

RECENZENCI

Lista recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2017 zostanie opublikowana w numerze 4/2017.

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Michał H. Chruszczewski - Nuda w Polsce: adaptacja kanadyjskiej skali do pomiaru nudy.....	5
Michał H. Chruszczewski – Nuda w Polsce: socjodemograficzne wyznaczniki stanu nudy.....	25

STUDIA I OPINIE

Janina Florczykiewicz, Wiktor Boruta – Stymulowanie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością w działaniu arteterapeutycznym i animaloterapeutycznym – implikacje dla praktyki rewalidacyjnej	39
Sylwester Bębas - Rodzice wobec zagrożeń i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni.....	49
Joanna Juszczyk-Rygallo - Rozwijanie potencjału edukacyjnego uczniów.....	59
Katarzyna Tomaszek – Uczeń z syndromem wypalenia w środowisku szkolnym – psychologiczna charakterystyka zjawiska.....	77
Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik – Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego	91

RECENZJE

Milosz Mólka – Ks. Zbigniew Marek SJ: Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 332	105
Sławomir Pasikowski - Opór w perspektywie badania autoekspresji. Dyskusja wokół niektórych zagadnień w zaprezentowanej książce: Anny Babickiej-Wirkus, <i>Uczeń (nie) biega (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży</i> , Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2015, ss. 201	111

CONTENT

ARTICLES

- Michał H. Chruszczewski – Boredom in Poland: the adaptation of the Canadian scale to measure a boredom 24
- Michał H. Chruszczewski** – Boredom in Poland : the sociodemographical determinant of the boredom-state 37

STUDY AND OPINIONS

- Janina Florczykiewicz, Wiktor Boruta** – Stimulating the development of a child with intellectual disabilities in the operation of art therapy and animal assisted therapy - implications for revalidation practice 48
- Sylwester Bębas** - Parents respect to the risks and safety of children and youth in cyberspace 57
- Joanna Juszyk-Rygallo** - Developing pupils' educational potential 74
- Katarzyna Tomaszek** – School environment and school burnout among students- psychological characteristic of the phenomenon 90
- Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik** – Middle-aged schoolchildren resilience and risk of social maladjustment 103

REVIEWS

- Miłosz Mólka** – Ks. Zbigniew Marek SJ: Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 332. 105
- Sławomir Pasikowski** - Opór w perspektywie badania autoekspresji. Dyskusja wokół wybranych zagadnień w kontekście prezentacji książki: Anna Babicka-Wirkus, *Uczeń (nie) biega (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2015, ss. 201 111

Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Domagała-Zyśk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Tomasz Knopik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

ZASOBY ODPORNOŚCIOWE UCZNIÓW W ŚRODKOWYM WIEKU SZKOLNYM A RYZYKO NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Wprowadzenie

Edukacja jako proces złożonych oddziaływań zorientowanych na osobie ucznia nie może zostać zredukowana jedynie do kształcenia, a więc zdobywania nowej wiedzy i umiejętności o charakterze poznawczym. Jej obligatoryjnym komponentem jest wychowanie ukierunkowane na wspierania ucznia w samorealizacji w poszanowaniu praw innych (zgodnie z imperatywem kategorycznym Kanta). W pełni określił to Robert Sternberg w koncepcji mądrości jako równowagi: *zastosowanie (...) wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych (...)* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133). Za kluczowy obszar oddziaływań wychowawczych należy uznać kompetencje emocjonalno-społeczne, stanowiące bazę do podejmowania większości czynności przez ucznia, ich kontynuowanie i ustosunkowanie się do nich jako przejawów własnego sprawstwa (Hamachek, 1988; Schaffer, 2006). Brak wypracowania autorskich strategii radzenia sobie z niepowodzeniami powoduje frustracje, które przy braku odpowiednich czynników ochronnych wewnętrznych oraz napływających z otoczenia, zwiększają ryzyko niedostosowania społecznego, przejawiającego się w postaci tzw. zachowań trudnych, naruszających obowiązujące normy grupowe i lekceważących zadania rozwojowe (Pytka, 2005). Zachowania te mogą zostać uogólnione jako typowa reakcja ucznia na wymagania otoczenia i przy dodatkowym działaniu niesprzyjających czynników życiowych przybrać postać pełnego niedostosowania społecznego. Warto zatem przyrzeć się szczegółowo różnym modelom kształtowania zasobów odpornościowych uczniów w wieku 9-13 lat w celu podjęcia odpowiednich działań pomocowych nastawionych na minimalizowanie ryzyka wystąpienia i utrwalenia zachowań aspołecznych. Ten okres życia jest szczególnie ważny z racji dynamicznego procesu usamodzielniania się dzieci i wkraczania w fazę kryzysu tożsamości, którego pozytywne rozwiązanie uwarunkowane jest właśnie stopniem przygotowania kompetencji emocjonalno-społecznych.

Wyzwania rozwojowe środkowego wieku szkolnego

Okres między 9. a 13. rokiem życia przypadający w Polsce na naukę w klasach IV-VI (tzw. II etap edukacyjny przed reformą systemu oświaty w 2016 r.) nazywany jest

przez niektórych badaczy środkowym wiekiem szkolnym (Rękosiewicz, Jankowski, 2014). Nazwa ta trafnie oddaje przejściowy charakter tego etapu rozwojowego: powolne wieńczenie dzieciństwa i wkraczanie w okres dojrzewania, a więc wprowadzanie w dorosłość. Dlatego też w literaturze można spotkać włączanie tego etapu do późnego dzieciństwa lub też wczesnej fazy dorastania (Blume, Zembar, 2007). Większość opanowanych umiejętności ma charakter niepełny – charakterystyczne jest raczej testowanie i wdrażanie się, niż utrwalone lub zautomatyzowane działania. Przejściowość faz rozwojowych skutkuje znacznym zróżnicowaniem poszczególnych kompetencji między uczniami: to, co zostało już włączone do repertuaru zachowań przez jednych, przez drugich znajduje się dopiero w strefie najbliższego rozwoju. Należy pamiętać o tym międzyosobniczym zróżnicowaniu, operując pojęciem normy rozwojowej i kwalifikując czynności podejmowane przez ucznia jako zgodne z nią lub nie.

Uczeń w tym wieku potrafi już kontrolować swoje stany emocjonalne, co objawia się zmianą formy ekspresji emocji z behawioralnej na werbalną lub symboliczną. Wzrost samokontroli uwidacznia się w umiejętności maskowania swoich prawdziwych stanów uczuciowych w sytuacji ekspozycji społecznej, kiedy daną reakcją emocjonalną podmiot uważa za niezgodną z obowiązującą normą. Może przejawiać się też wykorzystywaniem takiego repertuaru zachowań adekwatnych do odczuwanych emocji, który jednocześnie zyska aprobatę otoczenia (Jarymowicz, 2008). Wychodzenie z egocentrycznej perspektywy dziecka pozwala nie tylko dostosować swoje zachowania do standardu grupowego, ale również zrozumieć stany emocjonalne i zachowania innych osób, dając początek empatii (Jarymowicz, 1994). Zadania rozwojowe stojące przed uczniami w środkowym wieku szkolnym to przede wszystkim:

- *utrwalenie postawy pracy* związanej z samodzielnym planowaniem działań zorientowanych na realizację ważnego dla podmiotu celu z uwzględnieniem odpowiedzialności ponoszonej za skutki podjętych decyzji i zastosowanych rozwiązań; pojawienie się porażek może skutkować brakiem dostrzegania związków między własnymi staraniami a oczekiwanymi rezultatami (poczucie bezradności, zewnętrzne lokowanie kontroli zdarzeń, frustracja);
- *przynależność do grupy*, której wyrazem jest możliwie pełna akceptacja ze strony rówieśników, może być istotnym zagrożeniem rozwojowym dla podmiotu, gdy redukuje on swoje działania do tych, które są pożądane i wysoko oceniane przez innych kosztem samorealizacji i poczucia autonomii; pozycja socjometryczna stanowi kluczowe kryterium poczucia własnej wartości i uczniowie są w stanie podjąć nawet ryzykowne działania – często niezgodne z ich preferencjami i bezpośrednio im zagrażające – tak, aby zyskać uznane rówieśników;
- *osiągnięcia* – pojawienie się edukacji przedmiotowej i oceniania wyrażanego numerycznie orientuje spostrzeganie własnych umiejętności przez uczniów w perspektywie osiągnięć, w tym wysokich ocen; niskie osiągnięcia obniżają poczucie sprawstwa, co przekłada się na obniżenie samooceny i utratę motywacji do pracy; niebezpieczeństwo tkwi również w zredukowaniu procesu uczenia się do bycia ocenianym bez koncentracji na samym działaniu i przyjemności z niego płynącej (Filipiak, 2012).

Te trzy wyzwania można by podsumować klasyczną opozycją sformułowaną w koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1997; 2004) jako produktywność vs. poczucie niższości. Pozytywnym efektem poradzenia sobie z tym konfliktem jest poczucie kompetencji, stanowiące grunt do podejmowania przez podmiot zadań rozwojowych w poszanowaniu własnej tożsamości i autonomii, z jednoczesnym

silnym poczuciem przynależności do grupy. Poczucie kompetencji jest również kluczowym elementem budowania przez ucznia adekwatnej samooceny. Dzięki poznaniu mocnych i słabych stron może on stawiać sobie cele adekwatne do możliwości, co pozwala ustrzec się przed frustracją i silniej związać własne działania z poczuciem skuteczności. Brak adekwatnego obrazu siebie może doprowadzić do sytuacji realizowania zadań zbyt trudnych, co z jednej strony rodzi lęk (Csikszentmihalyi, 1997), z drugiej zaś wyzwala doświadczenie bezradności o silnych inklinacjach unifikujących – łatwość przenoszenia porażek z jednej dziedziny na całość działań podmiotu (por. Bandura, 1997, 2006). Niskie poczucie kompetencji, nieadekwatna samoocena oraz poczucie bezradności stanowią katalizatory podejmowania działań społecznych, które początkowo przybierają postać ryzyka niedostosowania społecznego, by w przypadku braku wsparcia ze strony otoczenia i ograniczonych zasobów odpornościowych, przekształcić się w niedostosowanie społeczne.

Charakterystyka uczniów z ryzykiem niedostosowania społecznego

Opisując trudności ucznia w obszarze zachowania, zazwyczaj używa się terminów „trudne zachowania”, „zaburzenia zachowania”, „niedostosowanie społeczne” czy też „ryzyko niedostosowania społecznego”. Z przeglądu literatury pedagogicznej wynika, że nie są one jednoznacznie definiowane. Nomenklatura ta funkcjonuje równolegle w dwóch dyskursach jednak w nieco odmiennych konstrukcjach: naukowym oraz prawnym – związanym z regulowaniem zasad poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Polsce. Utrudnia to zarówno diagnozowanie uczniów, jak i podejmowanie względem nich określonych działań wychowawczych. Jednocześnie poziom trudności w zachowaniu dzieci i młodzieży wzrasta – coraz większa liczba coraz młodszych dzieci wchodzi w konflikt z normami społecznymi i prawem (Kehle i in., 2004). Charakterystyka uczniów z poszczególnymi rodzajami dysfunkcji, dotyczyć będzie a) trudnych zachowań, b) ryzyka niedostosowania społecznego, c) syndromu niedostosowania społecznego.

Trudne zachowania. Trudne zachowania (*challenging behaviour*) mogą pojawiać się w każdym wieku u dzieci o prawidłowym wzorcu rozwojowym. Przejawiają się one odmową wykonania danej czynności, agresją lub innym zachowaniem trudnym dla samego dziecka lub/i jego otoczenia, ograniczającym jego prawidłowy rozwój oraz uczenie się nowych umiejętności. Trudne zachowania mogą towarzyszyć innym zaburzeniom, np. ze spektrum autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej czy ADHD, jednak przejawiają je także uczniowie bez dodatkowych trudności. W środkowym wieku szkolnym łączą się one z nasilaniem się u uczniów potrzeby samostanowienia i autonomii oraz naturalnym w tym wieku kwestionowaniem autorytetów rodzicielskich i szkolnych (Domagała-Zyśk, 2004).

Zachowania trudne w szkole mogą przejawiać się w wielu zakresach. Może to więc być *nadmierna i przeszkadzająca innym osobom aktywność ruchowa*, która nie jest przerywana nawet po zwróceniu dziecku uwagi przez nauczyciela lub inne osoby. Zachowania takie to np. bujanie się na krześle, chodzenie po klasie w czasie lekcji, rozśmieszanie klasy, natarczywe zabieranie głosu, popychanie, przepychanie się i poszturchywanie innych. Czasem trudne zachowania przybierają formę *zachowań sabotujących* inne osoby, są to np. opóźnianie, ociąganie się, obrażanie się, zapomnianie. Niektóre z zachowań trudnych podejmowane są z intencją *świadomego uprzykrzenia innym życia*, są to np. przezywanie, wyśmiewanie, plotkowanie, rozpowszechnianie obraźliwych informacji, zdjęć czy filmików, wykluczanie innych z grup i paczek

w przestrzeni realnej lub wirtualnej, zastraszenie. Zachowania te mogą mieć formę jawną lub ukrytą (szczególnie wtedy, kiedy podejmowane są w cyberprzestrzeni). Inną formą trudnych zachowań są związane z *wycofywaniem się z życia społecznego*, takie jak chroniczny smutek, bierność, uległość, wycofywanie się z działań grupowych, odmowa współpracy, niechęć do kontaktów społecznych, niechęć do dzielenia się z innymi swoimi myślami i opiniami. Klasycznymi zachowaniami trudnymi są *zachowania buntownicze*: kłamstwa, oszukiwanie, nieprzestrzeganie kontraktów i umów, wybuchy złości, przeklinanie, zachowania wulgarne, wagary, agresja wobec siebie i innych osób, a także zwierząt i przedmiotów.

Ryzyko niedostosowania społecznego. Kategoria ta jest sama w sobie wieloznaczna. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym jest postrzegane dwojako: z jednej strony jako sytuacja, w której dzieci i młodzież wychowują się w środowiskach niekorzystnych dla ich rozwoju psychospołecznego (Pytka, 2000), co może – choć nie musi – skutkować pojawianiem się w ich funkcjonowaniu niekorzystnych zachowań, z drugiej zaś – jako stan, w którym w zachowaniu dziecka zaczynają pojawiać się zachowania niepożądane/trudne. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym jest to więc sytuacja, kiedy dziecko przejawia trudne zachowania, które nie są skutecznie korygowane przez rodziców, wychowawców czy rówieśników. Ryzyko niedostosowania społecznego może przerodzić się w niedostosowanie społeczne, czyli brak umiejętności funkcjonowania w rodzinie, grupie rówieśniczej i szkole w taki sposób, aby możliwe było równoległe realizowanie własnych potrzeb podmiotu, jak i potrzeb i celów otoczenia. Charakterystyczną cechą uczniów zagrożonych niedostosowaniem jest przekonanie, że ustalone normy społeczne ich nie obowiązują, że mają oni prawo do wprowadzania własnych zasad i narzucania ich innym. Nie żałują swojego zachowania, a nawet są z niego dumni. Jednocześnie ich zachowania mają charakter wolicjonalny i mogą zostać zmienione, jeśli tylko dana osoba podejmie taką decyzję. Ten ostatni czynnik różnicuje grupę uczniów z ryzykiem niedostosowania od tych z zaburzeniami emocjonalnymi o charakterze konstytucjonalnym, którzy mają trudności z zapanowaniem nad swoimi zachowaniami ze względu na czynniki biologiczne (Theodore, Akin-Little, Little, 2004).

Syndrom niedostosowania społecznego. Brak wsparcia w dorosłych osobach znaczących oraz niewłaściwa reakcja otoczenia na zachowania trudne nasilają ich zakres i głębokość. Mogą one stanowić pierwsze symptomy niedostosowania społecznego, które może być diagnozowane w czterech perspektywach (Pytka, 1995):

- oceny zachowania (definicje objawowe),
- oceny zachowania w kontekście teorii wychowania, z uwzględnieniem czynników takich, jak motywacja, postawy, role społeczne, normy, standardy idealne, internalizacja wartości norm, poziom lęku, sumienie i inne (definicje teoretyczne);
- oceny zachowania w kontekście norm i standardów wyznaczanych przez narzędzia pomiarowe (definicje operacyjne);
- oceny zachowania w kontekście środowiska wychowawczego oraz działań administracyjnych i wychowawczych, które należy podjąć w kontekście zaburzeń zachowania ucznia (definicje utylitarne).

Niedostosowanie społeczne rozumiane jest więc jako *taki stan osoby, w którym na skutek zaburzeń o charakterze endogennym lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone, powtarzające się zaburzenia w zachowaniu* (Pytka, 2000, s. 90). Podobnie zaburzenie to definiowane jest w literaturze zagranicznej – jako

celowe angażowanie się ucznia w działania o charakterze antyspołecznym, destrukcyjnym i przestępczym (por. Merrell, Walker, 2004).

W *Rozporządzeniu MEN z 09.08.2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej* wymienione są trzy kategorie uczniów wymagających wsparcia ze względu na trudności w zachowaniu. Są to uczniowie (par. 2 pkt 2): a) uczniowie z trudnościami wynikającymi z zaburzeń zachowania lub emocji, b) zagrożeni niedostosowaniem społecznym, c) uczniowie niedostosowani społecznie.

Warto w tym kontekście pamiętać, że w badaniach edukacyjnych od lat te dwa rodzaje zaburzeń (zachowania lub emocji) stanowią oddzielne kategorie. Toczą się dyskusje nad ich definicjami, także w kontekście określenia syndromu niedostosowania społecznego. Pojęcie zaburzeń emocjonalnych uznaje się za specyficzne dla przepisów oświatowych (Becker i in., 2011). W USA szkoły zobowiązane są do udzielania pomocy uczniom z zaburzeniami zachowania (*emotional disturbance* – ED; Office of Special Education Child With Disability Rule, 2012), ale niedostosowanie społeczne (*social maladjustment* – SM) nie jest podstawą do udzielenia uczniowi pomocy przez szkołę (Disabilities Education Act of 2004 (2013), Miller, Williams, McCoy 2004), zajmują się tym inne agendy.

Aktywizacja zasobów odpornościowych – zjawisko rezyliencji

Mimo iż zjawisko rezyliencji ma długoletnią tradycję na gruncie nauk społecznych (zostało po raz pierwszy opisane w latach 70. ubiegłego wieku), jednak nadal nie ma jednomyślności w zakresie definicji i szczegółowej charakterystyki tego konstruktów, na co zwraca uwagę wielu autorów (por. Luthar i in., 2000; Masten, 2001; Ungar, 2004; Windle, 2010; Munoz i in., 2016). W dawniejszych opracowaniach zasoby odpornościowe definiowano jako stabilne cechy, zdolności adaptacyjne posiadane przez jednostkę i pozwalające jej na pozytywny rozwój w warunkach długotrwałego albo nasilonego stresu. W toku licznych analiz prowadzonych na temat konfrontacji założeń teoretycznych z realiami praktyki (Windle, 2010; Zhang i in., 2016), zaczęto ujmować zdolność do rezyliencji jako proces, zasilany i wspomagany triadą czynników ochraniających (Grant i in., 2007; Harris, 2015):

- a) *osobistych*: typ układu nerwowego i koleraty neurobiologiczne (Bonanno, 2004; Dennison i in., 2014), orientacja na cel, elastyczność (Breslin, 2005),
- b) *społecznych rodzinnych*: wspierający rodzice, gruntowne wychowanie, bezpieczny styl przywiązania, zadowalające warunki ekonomiczne rodziny (Grant i in., 2007; Grey i in., 2015),
- c) *społecznych poza – rodzinnych*: wsparcie szerszej sieci społecznej – szkoła, nauczyciel, mentor, grupa rówieśnicza, organizacja młodzieżowa (Hills i in., 2017).

Pojęcia zbliżone semantycznie i merytorycznie, odwołujące się do zasobów odpornościowych i konstruktów rezyliencji obejmują zjawisko wzrostu pourazowego (*posttraumatic growth* – Zhang i in., 2016) oraz odporności, twardości i zahartowania jako cech charakteru (*hardiness, hardness* – Ledesma, 2014; Sandler i in., 2015). W anglojęzycznej literaturze określeniami stosowanymi w charakterystyce rezyliencji są: oporność (*resistance* – O’Leary, 1998), nieustępliwość (*toughness* – Richardson i in., 1990), determinacja (*robustness* – Luthar i in., 2000), wytrzymałość (*stamina* – Dennison i in., 2016), odporność (*immunity* – Mathew, Nair, 2017), wytrwałość (*endurance* – Masten, 2001). Podkreśla się, że stanowią one przykłady cech w ujęciu statycznym i mogą być istotnymi komponentami osobistych zasobów odpornościowych jednostki.

Nie oddają jednak istoty współcześnie pojmowanego pojęcia rezyliencji jako konstruktu, oznaczającego proces dynamicznej zdolności, kształtowanej w czasie, podatnej na oddziaływanie pomocowe oraz zmiany pod wpływem indywidualnych doświadczeń życiowych (Munoz i in., 2016). Należy zatem włączyć je w dyskurs nad rezyliencją z dużą ostrożnością.

W kontekście zasobów odpornościowych *rezyliencja* oznacza dynamiczny proces, wzajemnego oddziaływania, pozostających w zmieniającej się interakcji, czynników biologicznych, psychologicznych, społecznych i środowiskowych, umożliwiających jednostce na każdym etapie życia rozwijanie, utrzymywanie i odzyskiwanie dobrostanu psychicznego, mimo doświadczanych przeciwności o dużym nasileniu (Luthar i in., 2000; Masten, 2001). Jej istotę stanowi współwystępowanie dwóch krytycznych elementów: a) doświadczanie poważnych trudności, b) utrzymywanie pozytywnej adaptacji i dążenia do rozwoju, mimo niesprzyjających warunków (Munoz i in., 2016).

Dynamiczne modele zasobów odpornościowych u dzieci i młodzieży

Przegląd literatury ukazuje bogactwo wielości modeli rezyliencji, konstruowanych zarówno na gruncie teoretycznym, jak i w efekcie empirycznych eksploracji. Podkreślenia wymaga, że większa ich część powstała na fundamencie badań nad dorosłymi (Windle, 2010; Ledesma, 2014), a następnie została poddana weryfikacji na grupach dzieci i modyfikowana pod wpływem dalszych analiz. Może stanowić to poważne ograniczenie w implementacji takich rozwiązań na grunt praktyki pedagogicznej. W rzadszych przypadkach modele rezyliencji są konstruowane bezpośrednio na podstawie badań prowadzonych w populacji dzieci i młodzieży (Richardson i in., 1990). Ten rodzaj podejścia jest zawsze bardziej wiarygodny i bezpieczny, jednak w wielu sytuacjach trudniejszych w realizacji (Oszwa, 2007).

Analiza literatury przedmiotu w zakresie prezentacji modeli rezyliencji pozwala na uporządkowanie ich w klasyfikację o zróżnicowanych kryteriach. Ze względu na kryterium funkcji, można wyróżnić trzy grupy modeli rezyliencji: a) modele kompensacyjne (*compensatory models*), b) modele mobilizacyjne (*challenge models*), oraz c) modele czynników ryzyka i ochrony (*risk and protective factors models*).

Kompensacyjne modele rezyliencji. W tym ujęciu rezyliencja przedstawiana jest jako zasoby odpornościowe uruchamiane w podczas ekspozycji na działanie zagrożenia. Czynniki ryzyka oraz kompensacji uczestniczą niezależnie od siebie w procesie tworzenia zasobów. Czynniki kompensacyjne to zadaniowe podejście do problemu, spostrzeganie okoliczności w pozytywnym świetle, zdolność pozyskiwania ludzi z pozytywną energią, nadzieja na dobry rezultat (Windle, 2010; Ledesma, 2014).

Modele mobilizacyjne. Zakładają one, że czynniki ryzyka zagrożenia mogą aktywizować jednostkę do podejmowania działania w obliczu spostrzegania przeciwności losu jako wyzwania, a nie serii przytrafiających się nieszczęść z katastroficznym skutkiem. Autorzy takich modeli stoją na stanowisku, że doświadczanie trudności wyposaża jednostkę do stawienia czoła kolejnym problemom (O'Leary, 1998; Ungar, 2004).

Modele czynników ryzyka i ochrony. Podkreślana jest w nich interakcja między obiema grupami czynników (ryzyka oraz ochrony), łagodząca negatywny wpływ zagrożeń na rozwój i stan psychiczny jednostki. Z jednej strony, czynniki chroniące, takie jak zasoby osobiste (neurobiologiczne, osobowościowe) i społeczne (pozytywna sieć wsparcia emocjonalnego i poznawczego w grupie odniesienia) moderują efekt

negatywnego wpływu czynników zagrażających. Z drugiej strony, pozwalają one na utrzymanie i rozwój zdrowej psychiki mimo niekorzystnych warunków życiowych (Bonnano, 2004; Ungar, 2004; Ledesma, 2014; Hills i in., 2016). Nie tylko zatem chodzi o ochronę przed niedostosowaniem społecznym, ale także jak najbardziej optymalne wielokierunkowe funkcjonowanie.

Innym kryterium wyróżniania modeli rezyliencji jest jej zakres. Większość współczesnych autorów modeli rezyliencji i zasobów odpornościowych (Ungar, 2004; Luthar i in., 2000; Windle, 2010) zwraca uwagę na trzy ich współwystępujące komponenty, pozostające we wzajemnej, dynamicznej współzależności. Znajdują się one na poziomie a) jednostki (czynniki osobowe), b) rodziny (czynniki społeczne) oraz c) szerszej społeczności (czynniki środowiskowe) (por. Grant i in., 2007). Badania Gordona Granta, Paula Ramcharana i Margaret Flynn (2017) prezentują empiryczną weryfikację psycho-społecznego modelu rezyliencji z uwzględnieniem tych trzech poziomów. Na poziomie *zasobów osobistych* obejmuje on następujące składniki:

- 1) pozytywna postawa, pozwalająca zachować optymizm wobec trudności,
- 2) umiarkowanie pozytywny obraz siebie, przejawiający się w monologu wewnętrznym, wyrażającym przychylne myśli na swój temat (samowiedza) oraz objawiającym sympatię do samego siebie (samoocena),
- 3) niezależność i poczucie autonomii w codziennym funkcjonowaniu, wyrażane w wewnętrznym poczuciu kontroli oraz asertywności (por. Domagała-Zyśk i in., 2017),
- 4) entuzjazm, ujawniany w spontaniczności i zdolności do przeżywania radości, nawet z błahych powodów,
- 5) motywacja, stymulowana ciekawością życia, otwartością poznawczą oraz orientacją na osiągnięcie celów,
- 6) umiarkowany poziom napięcia, manifestowany jako dreszcz emocji, dający sposobność do mobilizacji, niesienia odpowiedzialności i podejmowania wyzwań,
- 7) poczucie sprawczości, czyli przekonania o własnej skuteczności i możliwości osiągnięcia sukcesu przy odpowiedniej determinacji;
- 8) potrzeba poszukiwania celu, sensu i znaczenia (por. Harris, 2015).

Na *poziomie rodzinne* uwzględniane są:

- 9) zadowolające relacje rodzinne, pozwalające na wyrażanie empatii, przeżywanie pozytywnych emocji społecznych (por. Oszwa, 2007a,b,c),
- 10) świadomość miłości i wsparcia od rodzica/rodzeństwa/opiekuna w sytuacji trudnej (por. de Terte i in., 2014; Gray i in., 2015).

Poziom środowiskowy dotyczy takich zmiennych, jak:

- 11) świadomość potencjalnej gotowości do pomocy osób z dalszego otoczenia,
- 12) realna możliwość zwrócenia się o pomoc do osób spoza rodziny w obliczu trudności,
- 13) poczucie przynależności do grupy odniesienia, na której członków można liczyć (por. de Terte i in., 2014).

W innym modelu trójskładnikowym wyodrębniane są komponenty: a) poznawczy (samoocena, znajomość strategii radzenia sobie), b) behawioralny (podejmowanie działań), c) społeczny (możliwość wsparcia od otoczenia) (por. de Terte i in., 2014). Wymieniane są także modele ekologiczne, akcentujące środowiskowy komponent rezyliencji oraz jej prorozwojowy charakter (Ungar, 2004). Model rezyliencji opracowany w latach 90. (Richardson i in., 1990) jako jeden z pierwszych ukazał zjawisko

gromadzenia zasobów odpornościowych w postaci sześciofazowego procesu, na który składają się kolejno:

- a) działanie czynników ryzyka, uruchamiających zasoby organizmu,
- b) umieszczenie stresora w kontekście, nadanie mu znaczenia i poszukiwanie czynników ochrony,
- c) uruchomienie aktywności w ramach interakcji jednostka – środowisko społeczne,
- d) pozyskiwanie wewnętrznych czynników chroniących w relacjach społecznych,
- e) zdobywanie doświadczenia w poznawaniu i stosowaniu skutecznych strategii radzenia sobie, umożliwiających adaptację i pozytywny rozwój mimo przeciwności,
- f) uodpornienie w dzięki zdolności do zachowania równowagi, przeżywania dobrostanu psychicznego i dalszego rozwoju, ujawniane w kolejnych sytuacjach doświadczanie trudności.

Zwraca uwagę, że prezentowane modele mają charakter transakcyjny i relacyjny, uwzględniający szeroki kontekst zmiennych, uczestniczących w procesie rezyliencji oraz gromadzenia zasobów odpornościowych w ciągu życia. Mogą one zachodzić zarówno u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym i budowania odporności, jak i u dorosłych, wskutek doświadczania przeciwności losu. Wiek kształtowania rezyliencji determinuje kierunek wzajemnych zależności. W okresie rozwojowym silniejszy akcent położony jest na profilaktykę i tworzenie odporności na sytuacje trudne. W przypadku ludzi dorosłych częściej jest to odwoływanie się do uśpionych zasobów i uruchamianie ich w sytuacji interwencyjnej. Oba kierunki mogą także występować w odmiennych układach, jako profilaktyka u dorosłych oraz interwencja u dzieci, doświadczonych a) jednostkowo (zaburzenia, cierpienie spowodowane chorobą), b) lokalnie (warunkami ekonomicznymi) c) globalnie (wojnami, klęskami żywiołowymi itd).

Wieloaspektowy pomiar rezyliencji jako cechy i procesu

Pomiar rezyliencji uwzględnia zarówno zmienne wewnętrzne, intrapsychiczne, jak i zewnętrzne, interpersonalne. Do zmiennych intrapsychicznych zalicza się: zdolność radzenia sobie, poczucie koherencji, zdolność wykorzystywania osobistych zasobów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, pozytywną samoocenę, poczucie sprawczości i autonomii (Ungar, 2004), optymizm, empatię, wgląd, determinację, wytrwałość (Ledesma, 2014). Zmienne interpersonalne obejmują: posiadanie sieci społecznej osób sprawdzonych w trudnościach, darzonych zaufaniem, zarówno w rodzinie (rodzic, opiekun, rodzeństwo), jak i poza nią (przyjaciół, autorytet, nauczyciel).

Przegląd skal i narzędzi pomiaru zasobów odpornościowych, ze szczególnym uwzględnieniem rezyliencji, u osób w okresie rozwojowym, ukazuje wiekookierunkowe możliwości oceny tej zmiennej w aspekcie badania:

- a) dzieci w ramach dynamicznej diagnozy funkcjonalnej (Stoiber, Gettinger, 201),
- b) młodzieży, za pomocą samoopisowych kwestionariuszy (Govender i in., 2017);
- c) zasobów rodziców/opiekunów/nauczycieli w odniesieniu do dzieci z grup ryzyka (por. Suzuki i in., 2015; także: Domagała-Zyśk i in., 2017),
- d) rodziny jako systemu i tkwiącego w niej potencjału (Panoi, Turliuc, 2016).

Diagnoza funkcjonalna dziecka obejmuje ocenę jego kompetencji emocjonalno-społecznych w kontekście radzenia sobie z trudnościami ze szczególnym uwzględnieniem roli środowiska. Równolegle realizowany jest program pozytywnego wsparcia w celu zachęcania do stosowania technik wspomagających zdolność rezyliencji. Następnie ocenia się poziom umiejętności i porównuje z jego poziomem wyjściowym

(Stoiber, Gettinger, 2011). Taki kompleksowy model diagnozy funkcjonalnej z zestawem narzędzi zarówno do identyfikacji kompetencji emocjonalno-społecznych, ich rozwijania oraz walidacji efektywności procesu wsparcia, wdrażany jest od niedawna w polskich poradniach psychologiczno-pedagogicznych (por. model TROS-KA, Domagała-Zyśk i in., 2017). Adresowana do grupy wiekowej 9 - 13 lat, najbardziej narażonej na zagrożenie niedostosowaniem społecznym, bateria TROS-KA składa się z czterech skal pomiarowych, umożliwiających psychologom i pedagogom ocenę sposobów radzenia sobie ucznia z trudnościami (T), jego relacji społecznych jako potencjału wsparcia (R), obrazu siebie (O) oraz sprawczości (S). Dodatkowo skala kontroli afektu (KA) daje możliwość kompleksowej oceny tych zasobów nauczycielowi. Pakiet TROS-KA jest jedynym, zaprojektowanym i znormalizowanym na polskiej próbie (n=1266), tak kompleksowym zestawem narzędzi do diagnozy funkcjonalnej kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w tej grupie wiekowej.

Kwestionariuszowe badanie młodzieży dotyczy samodzielnie dokonywanej przez ucznia na skali typu Likerta oceny wielu zmiennych, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, mogących pełnić rolę w kształtowaniu rezyliencji (Govender i in., 2017).

Ocena zasobów opiekunów (rodziców, nauczycieli) oparta jest zwykle na usystematyzowanym zestawie obszarów rezyliencji. Obejmuje ona: 1) czas potrzebny na powrót do normalnego życia, 2) rodzaje reakcji na negatywne wydarzenie, 3) odbiór czynników ryzyka, 4) postrzeganie wpływu wcześniejszych zdarzeń na aktualne funkcjonowanie, 5) sposób definiowania trudności/problemu, 6) nadzieja/poczucie poradzenia sobie w przyszłości, 7) otwartość na doświadczenie i elastyczność (por. Mathew, Nair, 2017).

Badania rodziny jako systemu nie są zbyt popularne, gdyż narzędzia do ich stosowania są w początkowej fazie konstruowania (Panoi, Turliuc, 2016). Zwraca uwagę interesujący model teoretyczny, stanowiący punkt wyjścia budowy skali. Jest on oparty na typologii rodzin, w którym za kryterium przyjęto zestaw atrybutów rodzinnych i dominujących zachowania w kontekście przeciwności życiowych. Klasyfikacja rodzin obejmuje cztery ich rodzaje: a) rodzinę odradzającą się (*regenerative family*), którą cechuje wytrwałość i odporność, b) rodzinę rytmiczną (*rhythmic family*), charakteryzującą się dobrą organizacją czasu w rutynie czynności codziennych, c) rodzinę wielozadaniową (*versatile family*), którą cechuje elastyczność i silne więzi między członkami, d) rodzinę tradycyjną (*traditionalist family*), z dużym akcentem na przestrzeganie i kultywowanie tradycji. Każdy typ rodziny ma inne możliwości w zakresie wspierania zasobów odpornościowych.

Modele rezyliencji jako punkt wyjścia programów profilaktycznych

Z analizy literatury (Oszwa, 2008; Sandler i in, 2015; Harris, 2015; Allen i in., 2016; Ohye i in., 2016; Ager, Metzler, 2017; Padhy, Kumar, 2017; Vindevogel, 2017) wyłaniają się trzy kierunki oddziaływań, widoczne zarówno w programach zorientowanych na kształtowanie rezyliencji oraz gromadzenie zasobów odpornościowych u uczniów, jak i w działaniach interwencyjnych. Obejmują one:

- a) strategię skoncentrowaną na czynnikach ryzykach (*risk-focused*) – dotyczą poradnictwa w zakresie umiejętności wczesnego rozpoznawania zagrożenia, świadomości trudności związanych z zaburzeniem rozwojowym czy niekorzystnymi warunkami życia oraz otoczenia opieką w celu identyfikacji przejawów zagrożenia (Allen i in., 2016);

- b) techniki akcentujące zyski i korzyści płynące z pojawiania się przeciwności (*asset-focused*) - ogniskują się na tworzeniu grup wsparcia, wczesnego i łatwego dostępu do pomocy, budowania zaplecza społecznego poza środowiskiem zagrażającym (Harris, 2015).
- c) strategię zorientowane na proces (*process-focused*) – obejmują psychoedukację, wczesne wyposażanie osób z grupy ryzyka w skuteczne techniki radzenia sobie z trudnościami, umiejętność budowania wiary w siebie, uruchamiania zdolności do samomotywacji i determinacji w pokonywaniu przeszkód i rozwiązywania problemów (Oszwa, 2007a).

W programach prewencyjnych i interwencyjnych znaczną rolę przyznaje się też duchowości dziecka, pojmowanej szeroko (por. Harris, 2015), jako zdolność nadawania zdarzeniom znaczenia, poszukiwanie sensu w podejmowanych działaniach oraz przyczyn wystąpienia konstelacji okoliczności zewnętrznych. W tym kontekście wyróżniane są cztery komponenty, wzmagające gotowość do rezyliencji (Breslin, 2005): 1) wzrost świadomości i wrażliwości sensorycznej dziecka, 2) wyzwania i udział w aktywnościach, pełen znaczenia, z nadawaniem poczucia sensu temu, co się robi, 3) pomoc w rozwijaniu zainteresowań i pasji oraz odkrywania talentów i zdolności, 4) rozwijanie poczucia humoru i dystansu do siebie i innych oraz ujmowania zjawisk z wielu perspektyw, z zastosowaniem sztuki plastycznej, dramy, literatury etc.

Działania terapeutyczne w pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym mogą mieć charakter profilaktyczny lub resocjalizujący (Wach, 2012) i powinny służyć uruchomieniu osobistych zasobów odpornościowych ucznia. Pierwszy typ oddziaływań zorientowany jest na zapobieganie pojawianiu się niekorzystnych zjawisk (np. profilaktyka nadmiernego korzystania z internetu, wykorzystanie sportu w pracy wychowawczej, zaangażowanie uczniów w działania wolontariackie), lub też charakter resocjalizujący, kiedy dochodzi do poważnego naruszenia norm społecznych. Współczesne działania profilaktyczne powinny mieć charakter profilaktyki pozytywnej (Wach 2012) – unika się w niej strategii awersyjnych (np. straszenia konsekwencjami zdrowotnymi zachowań trudnych), ponieważ często odnosiło to skutek przeciwny i uczniowie chętniej podejmowali zachowania zakazane, przeciwne zaleceniom rodziców i wychowawców.

W schemacie działań nowej profilaktyki przedstawionym przez Tomasza Wacha (2012) wyróżnia się cztery kroki, które są spójne ze strategiami wypracowanymi w ramach zaprezentowanych modeli rezyliencji:

- Przekazywanie uczniom wiedzy na temat zagrożeń, bez epatowania złymi zachowaniami, podawanie przykładów zachowań trudnych.
- Uczenie i modelowanie zachowania się w sytuacjach trudnych emocjonalnie. Dotyczy to np. konieczności racjonalnego odmawiania (np. *nie pójdę na wagar, bo chcę nauczyć się matematyki i zdobyć dobry zawód*), radzenia sobie w sytuacji ekspozycji społecznej (np. mam swój system wartości i on jest dla mnie ważniejszy niż opinia grupy) oraz szukanie sojuszników – osób i grup, z którymi młody człowiek może dzielić swoje przekonania i wartości
- Dostarczanie argumentacji, pozwalającej uczniom dokonać racjonalizacji ich zachowania (np. *nie piję alkoholu, ponieważ alkohol przeszkadza w osiągnięciu dobrych wyników w sporcie*). Ważne jest także – podobnie jak na wcześniejszym etapie rozwoju – uczenie odraczania gratyfikacji (np. *jest mi nieprzyjemnie, kiedy odmawiam kolegom i oni się ze mnie śmieją, ale potem będę z siebie dumny*).

- Wspieranie zachowań prozdrowotnych i prospołecznych, angażowanie dzieci i młodzieży w działania grup o pozytywnym systemie wartości, np. grupy harcerskie czy wolontariat, angażowanie w działania sportowe, turystyczne i rekreacyjne. Istotne jest także poszukiwanie sojuszników w przestrzeni wirtualnej, na portalach odwiedzanych przez dzieci i młodzież.

Zakończenie

Środkowy wiek szkolny to czas wyzwań charakterystycznych dla osoby wkraczającej w fazę dojrzewania. Czynności zabawowe ustępują postawie pracy, której zakres i jakość uzależnione są od poczucia kompetencji. Nieodłączne w przypadku wdrażania się do nowych zadań rozwojowych doświadczanie licznych trudności, przy jeszcze niestabilnej samoocenie, bez wsparcia zewnętrznego, może przekraczać wydolność ucznia i rodzic frustrację, manifestującą się poprzez zachowania trudne. Uczynienie jednak z rozwijania zasobów odpornościowych uczniów jednego z kluczowych zadań wychowawczych szkoły pozwala zmniejszyć ryzyko pojawiania się i utrwalania zachowań aspołecznych i co więcej generuje transferowalne kompetencje do wykorzystania zarówno aktualnie, jak i w życiu dorosłym.

Literatura

- Ager A., Metzler J. (2017): *Where there is no intervention: Insights into processes of resilience supporting war-affected children*. „Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology” 28, 1, 67-75.
- Allen S., Pfefferbaum B., Nitiema P., Pfefferbaum R., Houston B., McCarter G., Ryan Gray S. (2016): *Resilience and coping intervention with children and adolescents in at-risk neighbourhoods*. „Journal of Loss and Trauma” 21, 2, 85-98
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman, New York
- Bonanno G. (2004): *Loss, trauma, and human resilience*. „American Psychologist” 59, 20-28.
- Breslin D. (2005): *Children's capacity to develop resiliency: How to nurture it*. „Young Children”, 60, 1, 47-52.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Finding flow*. Basic Books. New York
- de Terte I., Stephens Ch., Huddlestone L. (2014): *The development of a three part model of psychological resilience*. „Stress and Health”, 30, 416-424.
- Dennison M., Sheridan M., Busso D., Jenness J., Peverill M. (2016): *Neurobehavioral markers of resilience to depression amongst adolescents exposed to child abuse*. „Journal of Abnormal Psychology”, 25, 8, 1201-1212.
- Domagała-Zyśk E. (2004): *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017): *Diagnoza funkcjonalna kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w wieku 9-13 lat*. ORE, Warszawa
- Erikson E. (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Rebis, Poznań
- Erikson E. (2004): *Tożsamość a cykl życia*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Filipiak E. (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. GWP, Gdańsk
- Govender K., Cowden R., Oppong Asante K., George G., Reardon C. (2017): *Validation of the child and youth resilience measure among South African adolescents*. „PLOS one”, 12, 10, 1-13.
- Grant G., Rachmaran P., Flynn M. (2007): *Resilience in families with children and adult members with intellectual disabilities: Tracing elements of a psycho-social model*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 20, 563-575.
- Gray S., Forbes D., Briggs-Gowan, Carter A. (2015): *Caregiver insightfulness and young children's violence exposure: testing a relational model of risk and resilience*. „Attachment and Human Development”, 17, 6, 615-634.
- Hamachek, D. E. (1988): *Evaluating self-concept and ego-development within Erikson's psychosocial framework: a formulation*. „Journal of Counseling and Development”, 66 (8), 354-360.
- Harris K. (2015): *Children's spirituality and inclusion: Strengthening a child's spirit with community, resilience and joy*. „International Journal of Children's Spirituality”, 20, 3-4, 161-177.

- Hills F., Meyer-Weitz A., Oppong Asante K. (2016): *The lived experiences of street children in Durban, South Africa: Violence, substance use, and resilience*. „*International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*”, 11, 1-16.
- Jarymowicz, M. (red.) (1994): *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Jarymowicz, M. (2008): *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Kehle T.J., Bray M.A., Theodore L.A., Zhou Z., McCoach D.B. (2004): *Emotional disturbance/social maladjustment: why is the incidence increasing?* „*Psychology in the Schools*”, vol. 41(8), 861-865.
- Ledesma J. (2014): *Conceptual framework and research models on resilience in leadership*. „*Sage Open*”, 1, 1-8.
- Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. (2000): *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. „*Child Development*”, 71, 543–562.
- Luthar S., Sawyer J., Brown P. (2006): *Conceptual issues in studies of resilience: past, present, and future research*. „*Annals of the New York Academy Sciences*”, 1094, 105-115.
- Masten A. (2001): *Defining resilience*. „*American Psychologist*”, 56, 227-238.
- Mathew R., Nair B. (2017): *Quality of life and resilience in relation to perceived social support among mothers of children with learning disability*. „*Indian Journal of Health and Wellbeing*”, 8, 7, 665-667.
- Merrell K., Walker H. (2004): *Deconstructing a definition: social maladjustment versus emotional disturbance and moving the EBD field forward*. „*Psychology in the schools*”, Vol. 41(8), 899-910.
- Miller J.A., Williams S.J., McCoey E.L.B. (2004): *Using multimodal functional behavioral assessment to inform treatment selection for children with either emotional disturbance or social maladjustment*. „*Psychology in the schools*”, Vol. 41(8), 867-877.
- Munoz R., Brady S., Brown V. (2016): *The psychology of resilience: A model of the relationship of locus of control to hope among survivors of intimate partner violence*. „*Traumatology*”, 23, 1, 102-111.
- Ohye B., Kelly H., Chen Y., Zakarian R., Simon N. (2016): *Staying strong with schools: A civilian school-based intervention to promote resilience for military-connected children*. „*Military Medicine*”, 181, 8, 872-892.
- O'Leary V. (1998): *Strength in the face of adversity: Individual and social thriving*. „*Journal of Social Issues*”, 54, 425-446.
- Oszwa U. (2007a): *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*. OW Impuls, Kraków
- Oszwa U. (2007b): *Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych*. „*Annales UMCS*”, J, XX, 189-202.
- Oszwa U. (2007c): *Neuropsychological consequences of child abuse and neglect*. „*Acta Neuropsychologica*”, 5, 1-2, 60-66.
- Oszwa U. (2008): *Patient with cerebro-vascular accident in British hospital - main directions of rehabilitation*. „*Acta Neuropsychologica*”, 3, 6, 293-302.
- Padhy P., Kumar N. (2017): *Understanding resilience in chronically ill children: Parental perspectives on strengths, difficulties and fostering resilience in children with thalassemia major*. „*Indian Journal of Health and Wellbeing*”, 8, 7, 588-593.
- Panoi E., Turliuc M. (2016): *Construction and validation of family resilience scale*. „*Review in Psychology*”, 62, 4, 285-294.
- Pytko L. (1995): *Wyd. Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa
- Pytko L. (2000): *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo APS, Warszawa
- Reznitskaya A., Sternberg R., (2007): *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. A. Linley, S. Joseph. PWN, Warszawa
- Rękosiewicz M., Jankowski P. (2014): *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, cz. IV. Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*. IBE, Warszawa
- Richardson G., Neiger B., Jensen S., Kumpfer K. (1990): *The resiliency model*. „*Journal of Health Education*”, 21, 6, 33-39.
- Sandler I., Ingram A., Wolchik S., Tein J-Y., Winslow E. (2015): *Long-term effects of parenting-focused preventive interventions to promote resilience of children and adolescents*. „*Child development perspectives*”, 9, 3, 164-171.
- Schaffer H. (2006): *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo UJ, Kraków
- Stoiber K., Gettinger M. (2011): *Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children*. „*Psychology in the Schools*”, 48, 7, 686-694.
- Sullivan A.L., Sadeh S.S. (2014): *Differentiating Social Maladjustment From Emotional Disturbance: An Analysis of Case Law School*. „*Psychology Review*”, Volume 43, No. 4, 450-471

- Suzuki K., Kobayashi T., Moriyama K., Kaga M., Hiratani M., Watanabe K., Yamashita Y., Inagaki M. (2015): *Development and evaluation of a Parenting Resilience Elements Questionnaire (PREQ). Measuring resiliency in rearing children with developmental disorders.* „PLOS one”, 10, 12, 1-12.
- Theodore L. A., Akin-Little A., Little S. G. (2004): *Evaluating the differential treatment of emotional disturbance and social maladjustment.* „Psychology in the schools”, 41, 879-886
- Ungar M. (2004): *A constructionist discourse on resilience.* „Youth and Society”, 35, 341-365.
- Vindevogel S. (2017): *Resilience in the context of war: A critical analysis of contemporary conceptions and interventions to promote resilience among war-affected children and their surroundings.* „Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology”, 1, 76-84.
- Wach T. (2012): *Trudności wychowawcze w okresie adolescencji – diagnoza, oddziaływania, efekty.* W: (red.) *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku równieścym.* Lublin: Wydawnictwo KUL, E. Domagała-Zyśk
- Windle G. (2010): *What is resilience? A review and concept analysis.* „Reviews in Clinical Gerontology”, 21, 152-169.
- Zhang W., Wang A., Yaho S., Luo Y., Li Z., Huang F., Li H., Yin Y., Zhang J. (2016): *Latent profiles of posttraumatic growth and their relation to differences in resilience among only-child-lost people in China.* „PLOS one”, 11, 12, 1-13.

Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego

Celem artykułu jest zaprezentowanie roli zasobów odpornościowych w radzeniu sobie przez uczniów w wieku 9-13 lat z wyzwaniem rozwojowym, takimi jak: poczucie kompetencji, postawa pracy, przynależność do grupy, potrzeba osiągnięć. Omawiane zasoby, identyfikowane głównie jako kompetencje emocjonalno-społeczne, podlegają treningowi. Pozwala to traktować je jako obszary do rozwoju, w przeciwieństwie do cech, które mają status właściwości względnie trwałych. Proces wspierania tych zasobów można zatem uznać za działalność profilaktyczną w obszarze ryzyka niedostosowania społecznego. Takie podejście prezentuje większość ujęć strategii radzenia sobie ludzi z trudnościami, określanymi jako modele rezyliencji. Ich odniesienie do specyfiki rozwojowej osób w środkowym wieku szkolnym pozwala wyznaczyć kierunki efektywnego wspierania uczniów w zakresie rozumienia i kontroli emocji, a także kształtowania satysfakcjonujących relacji społecznych.

Słowa kluczowe: zasoby odpornościowe, ryzyko niedostosowania społecznego, kompetencje społeczno-emocjonalne, uczniowie szkoły podstawowej

Middle-aged schoolchildren resilience and risk of social maladjustment

The aim of this article is to present the role of resilience in the process of coping with developmental challenges, such as sense of competence, attitude towards work and need for achievement of students aged 9-13. Resilience, identified primarily as emotional and social competencies, is a subject to training. This allows to treat it as an area for development, as opposed to features that have relatively permanent status. The process of supporting resilience can therefore be considered as a preventive action in the area of the risk of social maladjustment. This approach is presented by most of the approaches of coping with difficulties, which are referred to as models of resilience. Their reference to the developmental characteristics of middle-aged schoolchildren enables them to determine the direction of effective support for students in understanding and controlling emotions, as well as shaping satisfactory social relationships.

Keywords: resilience, risk of social maladjustment, social and emotional competencies, primary school students

