

Marek Smulczyk

Evidence Institute, e-mail: ms@evidenceinstitute.pl

Problematyka *academic resilience* – teoria, badania i praktyczne zastosowanie*

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2016.078>

Academic Resilience – Theory, Research and Practical Application

Abstract

Psychological construct of resilience is defined as a person's ability to successfully adapt to life tasks in the face of socially disadvantageous situation or very unfavourable conditions (Masten, 2001). *Academic resilience* is one of the dimensions of resilience aimed at students who, despite experiencing difficulties, show a high level of academic achievements. The article presents theoretical findings of the phenomenon of academic resilience, combining them with an overview of empirical research. It also shows the state of knowledge on the practical aspects of strengthening the resilience of students.

Keywords: resilience, academic resilience, academic buoyancy, school achievement, socio-economic status.

* Artykuł powstał w ramach przygotowań do pracy doktorskiej „W poszukiwaniu teorii *academic resilience*, czyli o przezwyciężaniu statusowej determinacji osiągnięć szkolnych”. Autor pragnie podziękować promotorowi dr. hab. Romanowi Dolacie, prof. UW oraz promotorowi pomocniczemu dr. Arturowi Pokropkowi za wsparcie i inspirację w badaniu zjawiska *resilience* w kontekście edukacyjnym.

Wstęp

Od kilku lat wzrasta zainteresowanie problematyką *resilience*. Związane jest ono z rozwijającym się nurtem psychologii pozytywnej i nie koncentruje się jedynie na zjawiskach w obszarze psychopatologii. Dotyczy zagadnień związanych z codziennym funkcjonowaniem, coraz częściej też rozpatrywane jest w kontekście procesów edukacyjnych. Koncepcja *resilience* łączy wiedzę z zakresu wielu dziedzin: nauk biologicznych i pedagogicznych, psychologii rozwojowej i społecznej czy psychologii zdrowia. Anna Borucka pisze (2011, s. 11), że celem poszukiwań badawczych poświęconych fenomenowi *resilience* jest „znalezienie sposobu na aktywne wspieranie pozytywnego psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży, szczególnie z grup podwyższonego ryzyka”. Właśnie dlatego *resilience* jest określane jako fenomen pozytywnej adaptacji.

Krzysztof Ostaszewski (2008) uważa, że określenie „pozytywna adaptacja” jest najbliższe merytorycznego sensu angielskiego oryginału, gdyż wskazuje na pozytywny proces, w którym jednostka uczestniczy, nie przesądzając przy tym komu lub czemu przypisujemy największy udział w tym procesie. Termin ten nie sugeruje, że mamy do czynienia z cechą osobniczą, jak w przypadku określeń typu „odporność psychiczna” czy „sprężystość psychiczna”. Pozytywna adaptacja świadczy o pokonaniu przeciwności losu. Jednym z kryteriów pozytywnej adaptacji jest kryterium odnoszące się do zadań rozwojowych. Konkretnie zadania stoją przed dzieckiem w wieku kilku lat (np. stworzenie więzi z rodzicami), a inne przed dzieckiem w wieku szkolnym (np. uzyskiwanie dobrych osiągnięć w nauce). Dlatego w sytuacjach trudnych doświadczanych przed jednostką na każdym etapie rozwoju pomyślna realizacja zadań jest przykładem pozytywnej adaptacji.

Ostaszewski (2014, s. 74) podkreśla również, że w naukach społecznych termin *resilience* jest swoistą metaforą wielu procesów, które składają się na fenomen prawidłowego funkcjonowania jednostki, mimo obiektywnie niekorzystnych warunków do rozwoju i do życia. „Ubóstwo, stres, traumatyczne wydarzenia i inne niekorzystne warunki zewnętrzne są odpowiednikami sił zewnętrznych, natomiast procesy adaptacyjne, w których człowiek uruchamia wewnętrzne i zewnętrzne zasoby, odpowiadają siłom sprężystości. *Resilience* jest więc metaforą zmieniających się w czasie procesów równoważenia lub neutralizowania niekorzystnych warunków życia poprzez zasoby wewnętrzne i zewnętrzne dostępne człowiekowi” (Ostaszewski, 2014, s. 74). Ten metaforyczny charakter pojęcia *resilience* jest jednocześnie wadą i zaletą. Obserwujemy przejście od akcentu położonego na podwyższone ryzyko negatywnych

konsekwencji dla rozwoju dziecka związanego głównie z chorobami psychicznymi rodziców do zastosowania tego konstrukt w badaniach dzieci wychowujących się w warunkach niosących ze sobą znaczne ryzyko dla normalnego rozwoju.

Od wielu lat wśród badaczy toczy się dyskusja dotycząca problemów definicyjnych, trudności związanych z operacjonalizacją i pomiarem *resilience*. Jak uważa Ostaszewski (2014), wynikać to może z tego, że naukowcy posługujący się tym terminem mają szeroki zakres zainteresowań badawczych, przez co konstrukt ten jest rodzajem szerokiego „parasola”, pod którym spotykają się przedstawiciele różnych dziedzin nauki. W krytycznych analizach rzadko jednak wskazuje się na to, że trudności te mogą wynikać z metaforycznego charakteru tego terminu (Norris i wsp., 2008). Samo pojęcie pochodzi od czasownika *salire* (łac.), co oznacza „sprężynować, powstawać”, jak również *resiliare* (łac.), co tłumaczymy jako „odskakiwać, powracać do poprzedniego stanu”. Taka etymologia może powodować wątpliwości terminologiczne.

W środowisku polskich naukowców zajmujących się tym obszarem badawczym brakuje jednomyślności co do terminologii. W polskich publikacjach występuje różnorodne tłumaczenie terminu *resilience*: odporność psychiczna, odporność na zranienie, prężność, sprężystość czy rezyliencja, co jest efektem osobistych preferencji badawczych autorów tych tłumaczeń (por. Ostaszewski, 2014). Wioletta Junik (2011) postuluje, by w języku polskim posługiwać się oryginalnym terminem *resilience* lub jego spolszczoną wersją – rezyliencja. To powoduje ujmowanie *resilience* w kategoriach dynamicznego procesu, który umożliwia jednostce pokonanie przeciwności losu. W niniejszym artykule pozostaniemy przy używaniu oryginalnego, angielskiego terminu. Podobnie Ostaszewski (2014) w monografii poświęconej zachowaniom ryzykownym młodzieży w perspektywie procesów *resilience* pozostał przy nazwie anglojęzycznej.

Od *resilience* do *academic resilience*, czyli zastosowanie teorii w badaniach edukacyjnych

Psychologiczny konstrukt *resilience* jest definiowany jako zdolność osoby do skutecznego dostosowania się do zadań życiowych w obliczu niekorzystnej sytuacji społecznej lub bardzo niekorzystnych warunkach (Masten, 2001). *Academic resilience* to jeden z wymiarów *resilience* przeznaczony dla uczniów, którzy mimo pochodzenia z grup defaworyzowanych, wykazują wysoki poziom osiągnięć szkolnych (Finn i Rock, 1997; Rouse, 2001; Waxman i Huang, 1996). W literaturze naukowej określa się tych uczniów jako *resilient* (zdolnych do

przewyciężeń), ponieważ cechuje ich zdolność do przewyciężania trudności w osiąganiu sukcesów w nauce.

Resilience, jako metafora dobrych efektów osiągniętych w trudnych warunkach, jest bardzo atrakcyjna dla badaczy edukacji. W pracy dydaktycznej i wychowawczej, a także profilaktycznej i terapeutycznej z dziećmi i młodzieżą, kluczowe okazują się działania mające na celu rozwijanie pozytywnych zasobów uczniów i ich rodzin. Dzięki temu młodzi ludzie stają się bardziej odporni na działanie czynników ryzyka, a w konsekwencji lepiej przygotowani do funkcjonowania w świecie realnych zagrożeń (Borucka i Ostaszewski, 2008).

Uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (SES) żyją i uczą się w innym środowisku w porównaniu do ich bardziej uprzywilejowanych społecznie i ekonomicznie rówieśników, którzy wywodzą się z rodzin o wysokim SES. To implikuje ich dość specyficzne potrzeby edukacyjne. Choć w literaturze jest dobrze udokumentowane, że uczniowie z rodzin o niskim SES mają tendencję do uzyskiwania gorszych wyników w nauce, w wielu badaniach wykazano, że istnieje grupa uczniów, którzy mają dobre osiągnięcia szkolne pomimo ich trudnej sytuacji rodzinnej (OECD, 2011; Silas Casillas, 2008; Borman i Overman, 2004; Martin i Marsh, 2006). Uczniowie ci są również określane w literaturze mianem *resilient*. W wielu badaniach dookreślono termin *resilience*, zawężając go do procesów związanych z funkcjonowaniem w rzeczywistości szkolnej i uzyskiwaniu dobrych wyników w nauce (osiągnięcia szkolne). Taka *resilience* w obszarze edukacyjnym odnosi się do procesów, które umożliwiają osiąganie dobrych wyników w nauce oraz kontynuowanie nauki w prestiżowej szkole, pomimo doświadczenia trudności wynikających z bycia członkiem rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Niski SES rodziny ucznia, a ściślej ujmując, wykształcenie rodziców jest tutaj czynnikiem ryzyka, który może mieć wpływ na osiągnięcia szkolne i ścieżkę edukacyjną (OECD, 2011; Marks, 2014).

W kontekście edukacyjnym *resilience* jest definiowana jako „zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, mimo doświadczenia przeciwności spowodowanych przez wrodzone cechy jednostki, jej warunki życiowe oraz doświadczenia” (Wang, Haertal, i Walberg, 1994, s. 46). Uczniowie określane jako *resilient* „utrzymują wysoki poziom motywacji osiągnięć wyników, pomimo obecności stresujących warunków i wydarzeń w trakcie nauki szkolnej, które mogą zwiększać ryzyko uzyskiwania niskich rezultatów, czy mogą skutkować porzuceniem nauki” (Alva, 1991, s. 19).

Kluczowe pojęcia związane z procesami *resilience* mogą być aplikowalne do rzeczywistości edukacyjnej. Skoro ustalono (Garmezy, 1991; Greenberg,

2006; Rutter, 2000; Masten 2007; Ogińska-Bulik i Juczyński, 2011), że procesy *resilience* są nierozłącznie związane z wystąpieniem przeciwności losu (które stanowią zagrożenie dla prawidłowego psychofizycznego rozwoju jednostki) oraz jednocześnie związane są z dobrym funkcjonowaniem (pokonanie tych przeciwności losu i pozytywna adaptacja), to takie założenie o dwóch współwystępujących czynnikach pozwala jednoznacznie wskazać przykłady w toku ścieżki edukacyjnej jednostki.

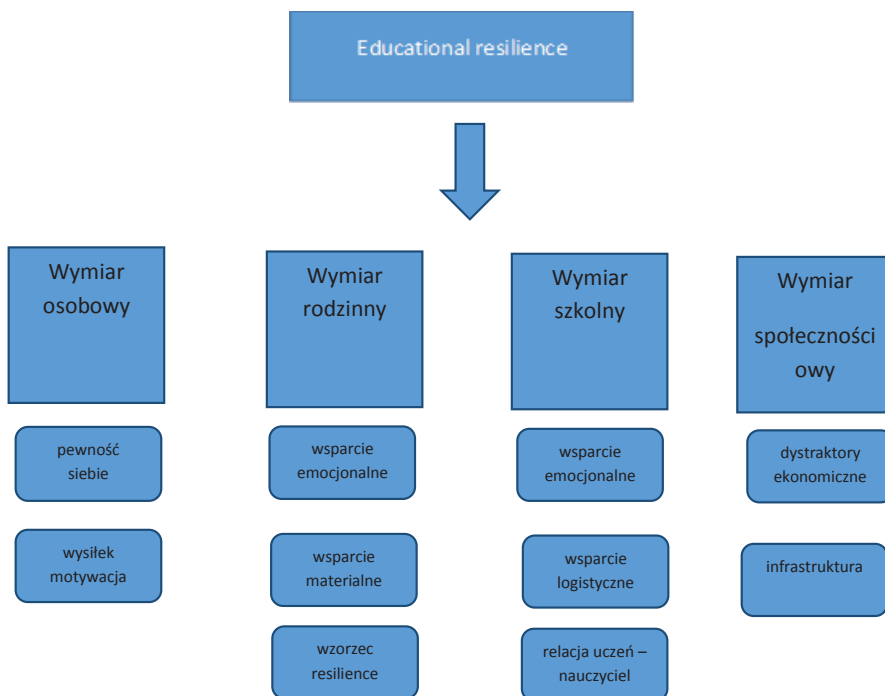
Model educational resilience

Dotychczasowe badania, ujmujące wymiary psychologiczne i edukacyjne, odnoszą się do ogólnego zjawiska *resilience* (Masten i Coatsworth, 1998). Potrzeba zbadania tego ogólnego konstruktu w kategoriach funkcjonowania jednostki w procesie edukacyjnym związana jest również z klimatem klasy i szkoły. Badania, w których eksplorowano skuteczność stawiania celów edukacyjnych dla całej klasy wykazały, że są one związane z zachowaniami odnoszącymi się do procesów *resilience* oraz wpływają na tworzenie się odpowiednich społecznych reprezentacji w umyśle ucznia (Urduan, Midgley i Anderman, 1998).

Perspektywa różnic indywidualnych w zakresie *academic resilience* jest dyskusyjna. Kwestia ta dotyczy zakresu, w jakim uczniowie są świadomi swojej orientacji wobec poszczególnych wymiarów życia szkolnego. Prawdopodobnie nie wszyscy uczniowie są w równym stopniu świadomi swojej *academic resilience* lub nie mają możliwości uzyskania dostępu do swoich czynników chroniących (autorefleksyjna ocena dostępnych pozytywnych zasobów), które pozwalają im nabrać przekonania, że radzą sobie dość dobrze z wyzwaniami i problemami szkolnymi.

W pracy Andreasa Sandoval-Hernandeza i Diego Cortesa (2012) przedstawiono model *educational resilience* opracowany na podstawie teorii *Ecological Systems Theory*, autorstwa Urie Bronfenbrennera (1979). Jak twierdzą autorzy, teoria ta dostarcza wiedzy potrzebnej do zrozumienia i wyjaśnienia zjawiska *resilience* w środowisku edukacyjnym. Pewien kłopot może sprawić użycie określenia *educational resilience*, ale w naszym rozumieniu traktujemy ten termin na równi z terminem *academic resilience*. Model wsparty jest koncepcją opracowaną przez Silas Casillas (2008) w kontekście badań mechanizmów *resilience* w edukacji podstawowej w Meksyku. Casillas (2008) badał czynniki odpowiedzialne za utrzymanie się w systemie edukacji po zakończeniu obowiązkowego kształcenia w grupie uczniów, którzy pochodzili z obszarów o najwyższych wskaźnikach marginalizacji. W modelu zaproponował, by procesy

zostały pogrupowane analogicznie do wymiarów w modelu Bronfenbrennera, w wymiar osobisty, rodzinny, szkolny i społecznościowy. Poniższy rysunek przedstawia graficzną reprezentację modelu Silas Casillas (2008).



Rys. 1. Model *educational resilience* w ujęciu Silas Casillas (2008).

Pierwszy wymiar - osobowy, ma zasadnicze znaczenie dla procesów *resilience*. Oznacza to, że nawet jeśli pozostałe trzy wymiary odgrywają istotną rolę, procesy *educational resilience* nie zadziałają bez przejawionego zaangażowania czy determinacji ucznia. Ponadto ustalono, że ten osobisty wymiar jest jedynym, który wyjaśnia silne wpływy wymiaru rodzinnego na procesy *resilience*. Jak przedstawiono na rysunku powyżej, wymiar osobowy składa się z dwóch elementów: pewności siebie oraz wysiłku (motywacji). Pierwszy element, tj. pewność siebie, jest związany ze sposobami, przez które uczeń wzmacnia obraz siebie jako osoby typu *resilient* w edukacji. Jest uwarunkowany wcześniejszymi doświadczeniami szkolnymi i może być wyrażone poprzez subiektywne przekonania dotyczące osiągnięcia szczegółowych celów

edukacyjnych. Drugi element, dotyczący motywacji i wytrwałości, jest oparty na wartościach, które uczeń łączy z edukacją i zwykle przejawia się w zaangażowaniu i wytrwałości w poszczególnych działaniach, które są oceniane jako te, które prowadzą do sukcesu edukacyjnego. Bardziej szczegółowo może być to związane z wagą, jaką uczeń przypisuje działaniom związanym z nauką oraz czasowi, jakim im poświęca.

Drugi wymiar czynników związanych z *educational resilience* stanowią czynniki rodzinne. Na wymiar ten składają się trzy główne elementy, a mianowicie: wsparcie emocjonalne, materialne oraz wzorce *resilience*. Te trzy obszary zostały zdefiniowane jako wpływowe i zdeterminowane przez właściwości osobowe, gdyż uczeń posiadający pewność siebie, gdy jest zaangażowany wytrwale w osiąganie celów edukacyjnych będzie szukał wsparcia i przykładu płynącego od członków bliższej lub dalszej rodziny. Wsparcie emocjonalne jest najczęściej zmienną, która odgrywa rolę w potwierdzaniu pewności siebie oraz motywacji do nauki. Zazwyczaj przyjmuje ono formę uznania osiągnięć edukacyjnych, komunikatów zachęcających do uczenia się i rozwoju, uwagi poświęconej przez dorosłych dotyczącej osobistych i szkolnych działań ucznia lub czasu, który osoby dorosłe spędzają z dziećmi na działaniach, które mogą wspierać rozwój umiejętności przydatnych w edukacji. Wsparcie ekonomiczne lub logistyczne związane jest ze świadczeniem materialnych zasobów niezbędnych jednostce, aby wykonywała dobrze zadania w szkole. To wsparcie zawiera szereg skomplikowanych interakcji oraz negocjacji prowadzonych wśród członków rodziny. Na przykład może to przyjąć bezpośrednio formę zasobów ekonomicznych zapewnianych przez rodziców lub starsze rodzeństwo. W innym wypadku dotyczy to form wyposażenia gospodarstwa domowego, które mogą ułatwić uczniom podejmowanie działań edukacyjnych (np. wsparcie w pracach domowych, zachęcanie do rozwoju umiejętności czytania poprzez dostępność książek czy codziennych gazet).

Trzeci wymiar, związany ze szkołą, składa się z trzech elementów, które są bardzo podobne do tych zawartych w wymiarze rodzinnym i w wielu przypadkach działać mogą jako substytut lub uzupełnienie tej płaszczyzny. Te elementy są identyfikowane przy użyciu tych samych określeń, co w płaszczyźnie rodzinnej, a mianowicie są to: wsparcie emocjonalne, wsparcie logistyczne oraz wzorce *resilience*. Źródłem wsparcia emocjonalnego są nauczyciele i rówieśnicy. Ma ono tę samą funkcję, jak dostarczane przez rodziny, ale również polega na zapewnianiu ucznia o tym, w czym jest szczególnie dobry. Ponadto może wyrażać się poprzez promowanie jego osiągnięć wśród innych nauczycieli i rówieśników, co skutkuje tym, że uczeń czuje się komfortowo w szkole i czuje

się akceptowany. Wsparcie logistyczne, odpowiednik wsparcia materialnego w wymiarze rodzinnym, związane jest z sytuacją uczniów w relacji do warunków materialnych szkoły, jej infrastruktury i wyposażenia. Ponadto dotyczy powiązania szkoły z rodzicami. To, co to jest szczególnie ważne, to subiektywne postrzeganie tych wszystkich zasobów przez ucznia. Ocena infrastruktury i warunków lokalowych szkoły i sal lekcyjnych zależy od osobistych warunków bytowych uczniów. Postrzeganie relacji szkoła – rodzice może być ważnym uzupełnieniem oddziaływania płaszczyzny rodzinnej na kształtowanie się właściwości *academic resilience*. Trzeci składnik, dotyczący wzorca *resilience*, odnosi się do nauczycieli, którzy w wielu przypadkach są dobrymi wzorcami *resilience*. Nauczyciele wzbudzają uznanie u uczniów pochodzących ze środowisk społecznie i ekonomicznie upośledzonych, między innymi dzięki posiadaniu wyższego wykształcenia oraz wyższego statusu społeczno-ekonomicznego.

Ostatnim składnikiem tworzącym *academic resilience*, proponowanym w modelu Silas Casillas (2008), jest wymiar społecznościowy. Ma on dwie główne składowe. Pierwsza z nich to dystraktory ekonomiczne, które mogą zmienić postrzeganie korzyści z kontynuowania nauki na rzecz przedkładania korzyści z podjęcia pracy bez osiągnięcia stosownego wykształcenia. Drugi element odnosi się do infrastruktury fizycznej i organizacyjnej wspólnoty, które mogą ułatwić lub wpłynąć na dostęp do szkoły (np. sieć dróg, transport publiczny, oświetlenie ulic) lub środki publiczne dostępne w społeczności, które mogą mieć wpływ na wyniki w nauce uczniów (np. dostęp do różnych opcji formalnej i nieformalnej edukacji, możliwość uczenia się „przez całe życie”, dostęp do bibliotek publicznych, służby zdrowia, mass mediów, komunikacji).

Academic resilience a academic buoyancy

Nowym konstruktem, który staje się dość popularny w zachodnich badaniach poświęconych uwarunkowaniom osiągnięć szkolnych, jest *academic buoyancy*. Termin ten, tłumaczony w polskiej literaturze również jako elastyczność lub sprężystość akademicka, jest konstruktem, który też odzwierciedla zjawisko *academic resilience* w ramach psychologii pozytywnej. Definiowany jest jako zdolność ucznia do skutecznego radzenia sobie ze szkolnymi niepowodzeniami i wyzwaniem, które są typowe dla codziennego funkcjonowania szkolnego (np. słabe oceny, nadmiar obowiązków szkolnych, stres egzaminacyjny, trudności szkolne). *Academic buoyancy* różni się od *academic resilience* tym, że dotyczy „codziennych kłopotów” a nie radzenie sobie z dużymi, przewlekłymi trudnościami, mającymi niezależny od jednostki charakter. Dlatego bardzo

często *academic buoyancy* określane jest jako „codzienna *resilience*” (Martin i Marsh, 2006). Tradycyjne rozumienie terminu *resilience* nie odnosi się do dużej grupy ludzi mających do czynienia z niepowodzeniami, wyzwaniem i presją, które są częścią codziennego życia. Koncepcja *academic buoyancy* próbuje odpowiedzieć na to zapotrzebowanie, kładąc nacisk na istotę psychologicznego rozwoju i poprawę dobrobytu psychicznego (Fredrickson, 2001). Występuje tu koncentracja na budowaniu na zasobach pozytywnych oraz podkreślenie bardziej proaktywnego niż reaktywnego podejścia do niepowodzeń i wyzwań. Wyróżniono również „katalizatory” polepszania efektów edukacyjnych, które obejmują „zdrowe” środowisko szkolne, adaptacyjne czynniki intrapersonalne oraz pozytywną motywację i zaangażowanie w naukę. Innymi słowy, *academic buoyancy* może być „pozytywną wersją” *resilience* (por. Martin i Marsh, 2006). Poniższa tabela prezentuje różnice pomiędzy omawianymi konstruktami.

Tabela 1. Rozróżnienie pomiędzy korelatami *academic resilience* oraz *academic buoyancy*. Opracowanie własne na podstawie Martin i Marsh (2006).

Analizowany aspekt	Academic resilience	Academic buoyancy
Adresaci koncepcji	Uczniowie, którzy doświadczają ostrych, przewlekłych, intensywnych i trwałych przeciwności	Koncepcja adresowana do wszystkich uczniów
Rodzaj sytuacji trudnych	Przewlekłe, trwałe niepowodzenia	Doświadczanie pojedynczych słabych ocen i okresowych słabych wyników
Rodzaj doświadczanych emocji	Przytłaczające, obezwładniające uczucia niepokoju	„Typowy” poziom stresu i codziennej presji
Konsekwencje występowania czynnika zagrożenia	Przewlekłe osłabienie w obliczu doświadczania nieustannych porażek w szkole lub odczuwania lęku	Zagrożenie dla pewności siebie jako rezultatu słabych wyników w nauce
Przewlekłe stany emocjonalne	Kliniczne stany, takie jak lęk i depresja	Podwyższony poziom stresu i niższe poczucie pewności siebie
Postawy wobec szkoły i nauki	Całkowita niechęć wobec szkoły	Motywacja i zaangażowanie w naukę
Typowe zachowania	Kompleksowa i spójna alienacja, sprzeciw wobec nauczycieli	Radzenie sobie z negatywnymi informacjami dotyczącymi nabywania umiejętności podczas zajęć szkolnych

Academic buoyancy jest „warunkiem wstępnym” dla *academic resilience*. Oznacza to, że uczniowie typu *resilient* mogą być również opisywani w kategoriach *academic buoyancy*. Rodzi to rodzaj specyficznej hierarchii dla tych konstruktów. Tak więc, w ułatwianiu adaptacji uczniów do bardziej dramatycz-

nych czy niekorzystnych warunków szkolnych i wydarzeń życiowych, ważne jest, aby pomóc im radzić sobie z bieżącymi wyzwaniami i wymaganiami, które przed nimi stoją. Tego właśnie dotyczy *academic buoyancy*, podczas gdy rozwijanie *academic resilience* jest w części związane z pomocą osobie w zredukowaniu i pokonaniu doświadczanego ryzyka. Wzmacnianie *academic buoyancy* może stanowić pierwszą część tego procesu (Martin i Marsh, 2006).

Koncepcja i konstrukt *academic buoyancy* są istotne dla kapitału edukacyjnego, który uczniowie wnoszą do życia szkolnego. Na przykład zdolności, uprzednie osiągnięcia szkolne, SES, pochodzenie etniczne, wcześniejsze niekorzystne doświadczenia (edukacyjne lub inne) mogą być istotnymi kwestiami, szczególnie biorąc pod uwagę liczne badania (por. Masten, 2001), dotyczące ogólnego konstrukt *resilience*, które identyfikują te czynniki jako powiązane z procesami *resilience*.

Badania nad *academic resilience*

Uczniowie typu *resilient* są ze swej statystycznej natury mniejszością w szkole (por. OECD, 2013; Smulczyk i Jakubowski, 2016), ale badania ich funkcjonowania w edukacji mogą odgrywać ważną rolę w zwiększaniu wiedzy na temat czynników i warunków, które mogłyby spowodować pozytywną zmianę w życiu osób wywodzących się z rodzin o niskim statusie rodzinnym. Zrozumienie procesów zachodzących w *academic resilience* może stanowić podstawę do wdrażania polityki mającej na celu złamanie międzypokoleniowego dziedziczenia złych osiągnięć szkolnych, złych perspektyw zatrudnienia i dziedziczenia ubóstwa. Poniżej przedstawimy stan badań nad *academic resilience*, prezentując przykłady różnych studiów empirycznych, zarówno dedykowanych zjawisku *resilience* oraz specyficznej jego formie, czyli *academic resilience*.

Analizy Martina i Marsha (2006) wykazały, że pięć czynników może być dość istotnymi predyktorami *resilience*. Zaliczono do nich: poczucie własnej skuteczności, samokontrolę, umiejętność planowania, niski lęk i zaangażowanie. Analiza ścieżek w projekcie badawczym wspominanych badaczy wykazała także, że zmienna *academic resilience* przewiduje trzy edukacyjne i psychologiczne efekty: radość ze szkoły, zaangażowanie w życie klasy oraz wzrost poczucia własnej wartości. Te ustalenia są ważne z punktu widzenia pedagogiki i praktyki psychologicznej, gdyż określają konkretne aspekty psychologiczne, leżące u podstaw *academic resilience*. Umożliwia to bardziej ukierunkowane interwencje i wsparcie w celu wzmocnienia zdolności uczniów do radzenia sobie z wyzwaniami i problemami doświadczanymi w środowisku szkolnym

w toku codziennej nauki. Owe strategie, które praktycy mogą aplikować w celu zwiększenia skuteczności szkolnej uczniów, dotyczą umiejętności samokontroli, planowania i wytrwałości oraz redukcji doświadczanego lęku. Dla przykładu przytoczymy kilka interwencji, które mogą zwiększyć poczucie własnej skuteczności, które jest jednym z ważniejszych predyktorów *academic resilience*, a jego rozwój może obejmować naukę dostosowaną do możliwości, potrzeb i zainteresowań ucznia tak, aby zmaksymalizować szanse na sukces szkolny. Można to osiągnąć poprzez indywidualizację zadań (Schunk i Miller, 2002) czy redukcję negatywnych przekonań o sobie i swoich zdolnościach akademickich (Bandura, 1997). Poczucie własnej skuteczności jest związane też z rozwojem umiejętności skutecznego wyznaczania celów (Locke i Latham, 2002).

W badaniach edukacyjnych nad *resilience* uwzględnia się zmienną *kapitał społeczny*, aby badać znaczenie relacji społecznych w szkole. Zgodnie z definicją Banku Światowego kapitał społeczny obejmuje instytucje, relacje, postawy i wartości, które określają interakcje między osobami i które przyczyniają się do rozwoju ekonomicznego i społecznego. W sposób bardziej zwięzły OECD (2001, za: Rabczuk, 2013), w raporcie pt. *O dobrobycie narodów: rola kapitału ludzkiego i społecznego* stwierdza, że kapitał społeczny obejmuje sieci, normy, wartości oraz wzajemne zrozumienie, które ułatwiają współpracę w ramach grup lub między grupami. Kapitał społeczny jest czynnikiem, który może chronić uczniów wystawionych na ryzyko w rzeczywistości edukacyjnej (Rabczuk, 2013).

Koncepcja *resilience* i kapitału społecznego znalazła zastosowanie w wyjaśnianiu procesów pozytywnej adaptacji szkolnej i społecznej w grupie uczniów wywodzących się z rodzin imigranckich. Szwajcarskie badaczki Dina Bader i Rosita Fibbi (2012) zaliczają do najważniejszych czynników, które warunkują przebieg kariery szkolnej ucznia imigranta: kontekst migracyjny, środowisko społeczne i szkolne, kapitał społeczny oraz zasoby psychospołeczne. Te czynniki są traktowane jako edukacyjne *input* (sytuację wejściową). Uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły jest wskaźnikiem edukacyjnego *outcome* (sytuacja wyjściowa). Autorki badań wyłączają z analiz specyficzne zdolności jednostki oraz cechy osobowości. Koncentrują się na czynnikach strukturalnych, relacyjnych i kontekstowych, które determinują i wyznaczają obszar możliwości tych dzieci.

Natomiast wspomniany powyżej Wiktor Rabczuk (2013), analizując zjawisko *resilience* i kapitału społecznego w grupie uczniów emigrantów, dochodzi do wniosków, że możliwe jest zwiększenie szans edukacyjnych dzieci imigrantów wywodzących się ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekono-

micznym, jeśli uwzględni się wielorakie uwarunkowania ich kondycji imigranta w kraju przyjmującym. Badacz zwraca uwagę na kontekstualny charakter czynników chroniących, który pozwala wyodrębnić istotne aspekty trajektorii szkolnej dzieci imigrantów.

Wioletta Junik twierdzi (2012), że szkoła jest szczególnym miejscem wzmacniania *resilience* uczniów. Pierwsze osiągnięcia i porażki są nie tylko informacją o poziomie zrealizowania celów kształcenia, ale także elementami procesu w zakresie kształtowania się tożsamości społecznej jednostki. Tożsamość ta jest ważnym wyznacznikiem podejmowania decyzji, które wpływają na osiągnięcia szkolne. To nauczyciele i pedagodzy (kiedy nie jest to możliwe w rodzinie ucznia) powinni rozbudzać potencjał uczniów, tworzyć uczniom odpowiednie warunki rozwoju umiejętności do konstruktywnego pokonywania problemów oraz budowania adekwatnego poczucia tożsamości. Jednym z głównych zadań szkoły jest budowanie kompetencji społecznych szkolnych i zawodowych, które są niezbędne do radzenia sobie w życiu.

Anna Rustecka-Krawczyk (2012) przedstawiła charakterystykę wychowanków warszawskich młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych (MOS), poszukując determinantów odporności, wytrzymałości i elastyczności młodych ludzi, czyli ich *resilience*. Badaczka wyróżniła grupę dzieci, która dobrze funkcjonuje pomimo trudnych doświadczeń czy codziennych dotkliwych problemów. Autorka konkluduje, że nawet to, co trudne może wzmacniać, a nawet pomagać jednostce w dobrym przystosowaniu.

Nina Ogińska-Bulik oraz Magdalena Zadworna-Cieślak (2014) w badaniach nad rolą prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym odwołują się do dwóch terminów: *resilience* i *resiliency*. Podczas gdy *resilience* jest utożsamiane z procesem skutecznego przezwycięzania negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych, to *resiliency* oznacza właściwość osobowości czy względnie trwałe zasób jednostki i określane jest jako prężność psychiczna. Autorki podkreślają, że prężność jako proces odnosi się do dynamicznej, pozytywnej adaptacji wobec przeciwności oraz utrzymania możliwości i kompetencji pozwalających na poradzenie sobie z nimi (za: Luthar i in. 2000). Częściej jednak prężność rozumiana jako właściwość osobowości, względnie trwałe dyspozycja, determinująca proces elastycznej adaptacji do zmieniających się wymagań życiowych. Owa cecha osobowościowa, w literaturze określana również jako *ego-resiliency* ma kluczowe znaczenie w procesie zmagania się z różnorodnymi zdarzeniami występującymi w życiu codziennym.

W polskiej literaturze takie rozumienie zjawiska prezentują Zenon Uchnast (1997) i Piotr Oleś (2000), stosując określenie „prężność-ego”. *Resilience* jako podmiotowa właściwość człowieka była charakteryzowana przez Barbarę Fredrickson (2001) jako trwały zasób jednostki. Natomiast Nina Ogińska-Bulik i Zygryd Juczyński (2008) traktują prężność jako mechanizm samoregulacji, obejmujący elementy poznawcze, emocjonalne i behawioralne. Anna Turkiewicz-Maligranda (2014) twierdzi, że jest to szerszy konstrukt, który pełni nadrzędną rolę wobec innych zasobów jednostkowych. Pojęcie to obejmuje bowiem zarówno elementy poznawcze (np. przekonania i oczekiwania dotyczące m.in. spostrzegania rzeczywistości w kategoriach wyzwania oraz świadomość własnych kompetencji), emocjonalne (tendencja do aktywowania pozytywnych emocji, afekt pozytywny i stabilność emocjonalną), jak i behawioralne (podejmowanie działania w nowych sytuacjach, poszukiwanie nowych doświadczeń oraz podejmowanie różnorodnych i skutecznych strategii radzenia sobie z problemami).

Wymienione charakterystyki osobowościowe i funkcjonowania społecznego bardzo dobrze korespondują z badaniami na temat wyznaczników skuteczności szkolnej. Odnosząc się bezpośrednio do charakterystyki uczniów typu *resilient*, ustalono, że są oni bardziej pilni, uważni, zdolni do koncentracji, pomocni i skłonni do współpracy (Torgersen, Vollrath, 2006). Wysoki poziom *resilience* okazał się czynnikiem pełniącym funkcję chroniącą nastolatków przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i szkodliwych dla zdrowia (Ogińska-Bulik, 2010). W badaniach japońskich (Oshio i in., 2013) wykazano, że *resilience* u adolescentów wiąże się pozytywnie z poczuciem własnej wartości oraz lepszym stanem zdrowia psychicznego i funkcjonowaniem szkolnym.

Resilience jako przezwycięzenie wpływu statusu socjoekonomicznego

W 2011 r. ukazał się dość obszerny raport OECD poświęcony zjawisku *resilience* tylko w kontekście szkolnym. Raport *Against the odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School* (OECD, 2011) dotyczy zjawiska *academic resilience*. Grupę badawczą stanowili uczniowie, którzy „pokonali przeciwności” w trakcie nauki szkolnej, pomimo posiadania niskiego statusu społeczno-ekonomicznego. Wyrazem tego był ich sukces w postaci wysokich osiągnięć szkolnych. Celem opracowania było ustalenie i zaproponowanie na poziomie oddziaływań systemowych rozwiązań dla uczniów z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomiczno-społecznej. Ważnym celem raportu było

również zidentyfikowanie sposobów wpływania na poprawę osiągnięć szkolnych, czyli zwiększania odsetka „przewyciężeń statusowych” w populacji uczniów.

Wymienione powyżej dwa pojęcia: *resilience* i „przewyciężenia” wymagają wyjaśnienia. OECD używa terminu „przewyciężenia” jako odpowiednika angielskiego terminu *resilience*. Termin ten służy określeniu specyficznej frakcji uczniów, którzy właśnie „przewyciężyli” niekorzystne warunki socjo-ekonomiczne i mają nadspodziewanie dobre wyniki w nauce. Oznacza to, że wyniki tych uczniów były inne niż można byłoby szacować na podstawie ich statusu socjo-ekonomicznego.

W raporcie analizowane są czynniki i warunki, które mogą ułatwić uczniom odniesienie sukcesu w szkole pomimo ich ograniczeń statusowych. Dane pochodzą z badania PISA 2006 (*Programme for International Students Assessment*). Analizy wskazują, że we wszystkich 57. krajach uczestniczących w tej edycji badania PISA uczniowie z rodzin „upośledzonych ekonomicznie” wykazują potencjał, by pokonać przeszkody związane z niskim statusem i osiągnąć wyniki w nauce na poziomie zbliżonym do swoich rówieśników z rodzin bardziej uprzywilejowanych społeczno-ekonomicznie. Choć rodzaj zbieranych danych nie pozwala na wnioskowanie przyczynowe, wyniki analiz pokazały znaczne różnice między uczniami, którzy pokonali ograniczenia wynikające z ich statusu a tymi uczniami, którzy tego nie dokonali.

Raport koncentruje się na dwóch grupach uczniów: *resilient* oraz *disadvantaged non-resilient student*. OECD definiuje ucznia typu *resilient student* jako tego, który wyprzedza swoich rówieśników w zakresie osiągnięć szkolnych, dzieląc podobny, niski status społeczno-ekonomiczny. *Disadvantaged non-resilient student* to taki uczeń, który ma niskie osiągnięcia szkolne i zalicza się do grupy uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (OECD, 2011).

Operacjonalizacja dla tych dwóch grup wygląda następująco. W ramach perspektywy danego kraju określono uczniów typu *resilient* jako tych, którzy należą zarówno do grupy $\frac{1}{3}$ osób o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym, a jednocześnie ich wyniki w teście PISA 2006 lokują się w przedziale $\frac{1}{3}$ najwyższych wyników w danym kraju. Grupą porównawczą dla tych uczniów są ich rówieśnicy, którzy dzielają to samo społeczno-ekonomiczne tło jak „sprężyści uczniowie”, a których wyniki mieszczą się w przedziale $\frac{1}{3}$ najniższych wyników testu PISA w ich kraju (*disadvantaged non-resilient students*).

Analizy porównawcze dotyczą tych grup w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych. Można wymienić następujące wnioski z przeprowadzonych analiz. Po pierwsze, autorzy podkreślają, że sukces szkolny jest możliwy

w grupie uczniów cechujących się niskim statusem społeczno-ekonomicznym. Jednym z korelatów osiągnięć w dziedzinie nauk przyrodniczych jest czas spędzony na nauce przedmiotów przyrodniczych. Efekt czasu poświęconego na naukę jest widoczny szczególnie w tej grupie uczniów. Ta zmienna jest również jednym z najsilniejszych predyktorów *resilience*, nawet po uwzględnieniu cech demograficznych ucznia, charakterystyki jego szkoły czy innych czynników uważanych za ściśle związane z osiągnięciami szkolnymi. Analizy pokazują, że dodatkowa godzina regularnych zajęć z przedmiotów przyrodniczych zwiększa prawdopodobieństwo bycia uczniem typu *resilient* niemalże we wszystkich krajach OECD (z wyjątkiem: Danii, Islandii, Portugalii i Meksyku).

Po drugie, pozytywne podejście do uczenia się przedmiotów przyrodniczych oraz pewność siebie w zakresie możliwości szkolnych jest czynnikiem *resilience*. Jeśli przeciętnego ucznia, który pochodzi z rodziny o niskim statusie, cechuje pewność siebie, to ustalono, że ten uczeń 1,95 razy częściej wykazuje się cechami funkcjonowania *resilience* niż jego kolega o podobnym statusie społecznym, który nie jest tak pewny siebie. Innymi słowy uczniowie *resilient* to zaangażowani uczniowie, którzy są świadomi swoich szkolnych możliwości. To uczniowie, którzy są bardziej zaangażowani w naukę i bardziej przekonani o swoich możliwościach niż ich rówieśnicy, których cechuje podobne pochodzenie społeczne, ale niskie osiągnięcia szkolne. Analizy wykazały, że jedno standardowe odchylenie różnicy w skali pewności siebie lub w skali zainteresowania przedmiotami przyrodniczymi wiąże się ze zmianą wyniku ogólnego w teście PISA co najmniej o 20 punktów w większości krajów OECD.

Po trzecie, z wystąpieniem *resilience* u uczniów związana jest motywacja wewnętrzna. W wielu krajach zaobserwowano statystycznie istotny związek między tymi zmiennymi, choć okazał się on słabszy niż omawiane powyżej zależności. Uczniowie, którzy są zmotywowani, zazwyczaj osiągają lepsze wyniki w pomiarze PISA w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych.

Implikacje autorów raportu *Against the odds...* (OECD, 2011) koncentrują się wokół założenia, że promowanie doskonałości szkolnej wśród młodych ludzi ze środowisk upośledzonych społeczno-ekonomicznie może być sposobem na niwelowanie nierówności edukacyjnych. Jeśli szkoły mają być katalizatorem ruchliwości społecznej, powinny zapewnić uczniom z rodzin o niskim statusie społecznym warunki do rozwoju ich motywacji do nauki oraz wzrostu pewności siebie oraz świadomości wiedzy i kompetencji związanych z naukami przyrodniczymi. Autorzy raportu twierdzą, że należy promować działania uświadamiające uczniom istotność i przydatność nauk przyrodniczych w dalszym rozwoju zawodowym. Warto pokazywać, że nauka odnosi się do codziennego

życia, a posiadanie odpowiedniej wiedzy pomaga odnosić sukcesy w dziedzinach zawodowych pokrewnych naukom przyrodniczym. Ekspozycja takich treści podczas procesu nauczania może sprawić, że uczniowie z rodzin o niskim statusie mogą poprawiać swoje osiągnięcia.

W analizach z kolejnej edycji badania PISA 2009 (MEN, 2010) pokazano wpływ statusu socjo-ekonomicznego na wyniki w zakresie matematyki dla każdego kraju. W tej edycji to właśnie matematyka była główną dziedziną testową. W Polsce wpływ statusu socjoekonomicznego na wyniki osiągnięć jest na poziomie średnim w porównaniu z wynikami innych krajów OECD. Podobnie jest z różnicą w wynikach z matematyki pomiędzy uczniami o wysokim i niskim statusie socjo-ekonomicznym. Trend ten utrzymuje się bez istotnych zmian i jest na poziomie średniej OECD. Natomiast jeśli chodzi o przewyżczenia, czyli frakcje uczniów, którzy przewyżczyli niekorzystne warunki socjo-ekonomiczne i mają nadspodziewanie dobre wyniki z matematyki, to rezultaty dla Polski są wyższe niż średnia OECD. Autorzy raportu stwierdzają istotną poprawę w tym obszarze w porównaniu z wynikami z poprzednich edycji badania PISA.

W raporcie z edycji PISA 2012 podkreślono, że ok 6,5% uczniów we wszystkich gospodarkach OECD uzyskało wyniki znacznie powyżej oczekiwań, przewyżczając swoją niekorzystną sytuację socjo-ekonomiczną. W gospodarkach wschodniej Azji liczba uczniów o dobrych wynikach pomimo niekorzystnej sytuacji socjo-ekonomicznej jest jeszcze wyższa. Zalicza się do niej nawet połowa uczniów. Wyniki dla Polski były również zaskakujące i optymistyczne. Okazało się, że nastąpiła poprawa w zakresie tej frakcji uczniów, którzy mają lepsze wyniki z matematyki, niż można byłoby szacować na podstawie ich statusu socjoekonomicznego. Odnotowano wzrost w zakresie przewyżczeń. Wyniki dla Polski są wyższe niż średnia OECD¹.

Jak pokazują dane z raportu OECD z 2010 r., średnio we wszystkich gospodarkach OECD 31% uczniów w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej wykazuje cechy typu *resilience*. Międzynarodowe analizy porównawcze pokazały, że ponad połowa wszystkich uczniów w Korei może być uznana za *resilient*. W gospodarkach partnerskich Szanghaj-Chiny i Hongkong-Chiny odsetek uczniów w niekorzystnej sytuacji, którzy wykazują się cechami *resilience* jest wyższy niż 70%. Wyniki powyżej średniej zanotowały: Finlandia, Japonia, Turcja, Kanada, Portugalia, Polska, Nowa Zelandia, Hiszpania oraz kraje partnerskie takie, jak Singapur i Liechtenstein (OECD, 2010).

¹ Na podstawie: <http://www.compareyourcountry.org/>

W jednych z ostatnich analiz, przy zastosowaniu podobnej metodologii wyróżniającej uczniów cechujących się *academic resilience*, Smulczyk i Pokropek (2016) sprawdzili jak tacy uczniowie radzą sobie przy przejściu na wyższe etapy edukacji oraz przy wejściu na rynek pracy. Okazało się, że prawie połowa uczniów *academic resilient* kontynuuje kształcenie w szkole wyższej i jedynie niewielka ich część nie znajduje pracy bezpośrednio lub w trakcie studiów (wskaźnik bezrobocia wyniósł ok. 12%).

Podobną metodologię zastosowano w innym badaniu, którego dane pochodziły z dużego, międzynarodowego projektu komparatystycznego. W badaniu Sandoval – Hernandez i Cortesa (2012) zmienną niezależną był indeks SES ucznia. Zastosowano analizę głównych składowych (PCA), by zsumować sześć zmiennych wchodzących w skład indeksu SES: poziom wykształcenia matki, poziom wykształcenia ojca, status zawodowy matki, status zawodowy ojca, status finansowy rodziny, wskaźnik zasobów domowych. W badaniu wykorzystano dane dostępne z badania PIRLS 2006 (*The Progress in International Reading Literacy Study*). Uczniowie, którzy uzyskali „sukces w nauce” zostali określani jako ci, którzy, przy kontroli SES osiągnęli wynik w skali czytania na poziomie lub powyżej 20. percentyla w swoim kraju. Oznacza to, że są to uczniowie, którzy uzyskali ogólny wynik ze skali czytania wśród co najmniej 20% najlepszych, niż wynikałoby to z przewidywań, biorąc pod uwagę ich status społeczno-ekonomiczny.

Zgodnie z teoretycznymi założeniami zmienne związane z wymiarem osobowym były najbardziej istotne w przewidywaniu *academic resilience*. Pewność siebie w zakresie czytania i motywacja do czytania wykazują pozytywny i spójny związek z prawdopodobieństwem ujawnienia się *resilience* w procesie edukacyjnym. Wyniki te sugerują, że pozytywny stosunek i wysoka motywacja do czytania, razem z odpowiednimi zasobami finansowymi rodziny, bezpiecznym środowiskiem szkolnym i korzystnymi warunkami środowiska społecznego, prowadzą uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym do wyższego prawdopodobieństwa bycia *resilient*.

Autorzy raportu konkludują, że *academic resilience* może być promowane w ramach polityki publicznej w zakresie edukacji poprzez rozwój programów, które propagują mechanizmy takie, jak wysokie oczekiwania związane z osiągnięciami szkolnymi oraz motywację do uczenia się w grupie uczniów o niekorzystnej sytuacji społecznej. Istotne jest również, by pracować nad rozwojem i utrzymaniem pozytywnego środowiska szkolnego, w którym uczniowie czują się bezpiecznie i gdzie nauczyciele mają wysokie oczekiwania co do ich osiągnięć w nauce.

Również jedna z ostatnich publikacji organizacji IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) dotyczy studium nad uczniami typu *resilient*. Raport przygotowano w oparciu o dane z badania TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*. Analizę przeprowadzono na danych z badania z edycji 2011 (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan i Preuschoff, 2009).

Podobnie jak w badaniu PISA, uczniowie *resilient* zostali zdefiniowani jako odnoszący sukcesy w nauce i jednocześnie będący w grupie o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym. Za wysokie wyniki uznano rezultat w badaniu umiejętności matematycznych powyżej 475 punktów, odnoszący się do średniego poziomu w porównaniach międzynarodowych dla 49 krajów uczestniczących w badaniu (przy skali standardowej o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100). Definicję uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oparto na wskaźniku *Home Educational Resources* (HER), który zawiera w sobie informacje o wykształceniu rodziców, zasobach książek w domu oraz warunkach do uczenia się. Uczniowie, którzy raportowali, że mieli mniej niż 25 książek w domu nie posiadali warunków do uczenia się (np. brak własnego pokoju czy połączenia internetowego) oraz ich rodzice ukończyli edukację poniżej poziomu średniego (por. Erberber i inni, 2015).

Wyniki pokazały, że uczniowie *resilient* odnoszą sukcesy w matematyce i jednocześnie są w grupie uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Odsetek uczniów o niskim statusie jest bardzo zróżnicowany w krajach uczestniczących w badaniu – waha się od 4% w Republice Korei do 62% w Ghanie. Natomiast odsetek uczniów typu *resilient* waha się od 4% w Ghanie do 55% w Japonii. Ogólnie stwierdzono, że systemy edukacyjne z niskim procentem uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym mają wyższy odsetek uczniów typu *resilient*.

Jak podają autorzy raportu, uczniowie, których cechuje *academic resilience*, stanowią ważną grupę badawczą, umożliwiającą identyfikację czynników sukcesu edukacyjnego w sytuacji doświadczania socjo-ekonomicznych trudności. Stworzenie warunków, w których tacy uczniowie zwiększają swoje szanse na podniesienie wyników w nauce będzie korzystne nie tylko dla samych uczniów, ale też dla ich rówieśników i całego systemu edukacyjnego. Wysokie aspiracje edukacyjne uczniów wydają się być najsilniejszym i najbardziej spójnym predyktorem *academic resilience*. Inne czynniki, takie jak wartościowanie matematyki przez uczniów oraz mniejsze doświadczanie przemocy w szkole, wydają się dobrymi predyktorami w wielu z 49 badanych systemach edukacyjnych.

Ponadto, choć nie tak konsekwentnie jak czynniki osobowe, w przewidywaniu *resilience* u uczniów dużą rolę odgrywają czynniki szkolne. Ustalono, że trzy czynniki są pozytywnie związane z *academic resilience*: (1) zaufanie nauczycieli wobec uczniów w aspekcie raportowania przez uczniów radzenia sobie z trudnymi zadaniami matematycznymi; (2) nacisk dyrektora na sukcesy szkolne (i identyfikowany przez wysokie oczekiwania nauczycieli w zakresie osiągnięć uczniów, efektywność nauczycieli, dążenie uczniów do osiągania sukcesów w nauce i wsparcie ze strony rodziców) oraz (3) niski odsetek studentów w szkole będących w trudnej sytuacji ekonomicznej.

Prezentowane badania posiadają kilka ograniczeń, które należy wziąć pod uwagę przy interpretacji wyników. Ograniczenia te, mimo że są nieuniknione, wyznaczają kierunek i rozwój dalszych badań. Dane uzyskane w badaniu mają charakter informacji typu *self-report*, czyli pochodzą bezpośrednio od uczniów, którzy uczestniczyli w projekcie. Mimo, że taka metodologia jest niezwykle popularna i zapewnia akceptowalny obraz badanej rzeczywistości, należy podkreślić, że użycie danych na temat procesów *resilience* i zmiennych z nimi związanych, które pochodzą z innych źródeł, czyli na przykład bezpośrednio od dyrekcji, nauczycieli i rodziców, mogłoby wzbogacić i uzupełnić wnioski z tego typu badań.

Academic resilience a praktyka szkolna

Znaczącym wkładem koncepcji *resilience* w rozwój wiedzy na temat mechanizmów przystosowania człowieka jest skupienie się na czynnikach i mechanizmach chroniących. W najnowszych badaniach rozszerza się kontekst poszukiwań, który dotyczy interakcji czynników biologicznych, społecznych, psychologicznych i środowiskowych związanych nie tylko z nieprawidłowym rozwojem, ale także z mechanizmami adaptacyjnymi (Rutter, 2000). Wyróżniona na potrzeby procesów edukacyjnych *academic resilience* odnosi się do mechanizmów funkcjonowania, które umożliwiają osiągnięcie dobrych wyników w nauce, pomimo doświadczania trudności wynikających z bycia członkiem rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Niski SES rodziny ucznia (operacjonalizowany najczęściej przez wykształcenie rodziców) jest więc permanentnym czynnikiem ryzyka, który może mieć wpływ na osiągnięcia szkolne. Wiedza na temat procesów *resilience* doskonale wspomaga funkcjonowanie dzieci z rodzin obciążonych niskim statusem w procesie edukacji.

Poznanie czynników i mechanizmów chroniących stanowi podstawę opracowania strategii skutecznej pomocy, mimo że niektórzy badacze twierdzą, że

procesy i mechanizmy *resilience* są czymś naturalnym i powszechnym. Używając sformułowania Ann Masten (2011), moglibyśmy powiedzieć, że ta „codzienna magia jest warta odkrycia i zgłębienia”. *Resilience* nie jest remedium na trudne, niesprawiedliwe warunki rozwoju jednostki, która może doświadczać wielu czynników ryzyka. W budowaniu *resilience* u młodych ludzi nie tylko należy koncentrować się na wzmacnianiu ich potencjału osobowego. Jean Brooks (2006) twierdzi, że działania na rzecz zmniejszenia ubóstwa, zwiększenie możliwości zatrudnienia i tworzenia wspólnot, które promują pozytywną jakość życia dla wszystkich, mogą tworzyć środowisko rozwojowe przyjazne dla jednostki i przeciwdziałające negatywnym konsekwencjom doświadczania sytuacji trudnych. Natomiast szczególnie w kontekście środowiska edukacyjnego wydaje się być bardzo potrzebne zidentyfikowanie tych mechanizmów i czynników, które odpowiadają za sukces szkolny ucznia w przypadku, gdy doświadcza on różnych trudności wynikających z bycia członkiem rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Wychodząc z takiego założenia, postanowiono zbadać fenomen zjawiska *resilience* w kontekście osiągnięć edukacyjnych, definiując sytuację trudną jako posiadanie niskiego statusu społeczno-ekonomicznego przez ucznia.

Przedstawiony przegląd różnych aspektów i sposobów rozumienia *resilience* wskazuje, że właściwość ta jest ważnym zasobem natury podmiotowej. Może mieć szczególne znaczenie w radzeniu sobie z przeciwnościami, będąc pewnego rodzaju metazasobem wpływającym na spostrzeganie i wykorzystywanie innych zasobów. Niezwykle istotne wydaje się więc rozwijanie tej właściwości wśród uczniów. Oddziaływania te powinny się skupić na trzech aspektach psychicznego funkcjonowania: poznawczego (praca nad spostrzeganiem rzeczywistości jako wyzwania), emocjonalnego (rozwój umiejętności radzenia sobie z każdym rodzajem emocji) i behawioralnego (zachęcanie do eksperymentowania z nowymi zachowaniami). Oddziaływania te według Agnieszki Turkiewicz-Maligranda (2014) byłyby promocją zarówno fizycznego, jak i psychicznego zdrowia. Problematyka *resilience* może pomóc w eliminowaniu zagrożeń – zalicza się do tego działania związane z tak zwaną profilaktyką pozytywną. W tym przypadku akcent położony jest przede wszystkim na wzmacnianie zasobów jednostki i potencjałów w jej otoczeniu.

Mechanizm *resilience* doskonale nadaje się do wdrażania w środowisku edukacyjnym. Założenie o uczniowskiej *resilience* pozwala na wyjaśnienie przyczyn osiągnięć szkolnych uczniów w sytuacjach, kiedy takie osiągnięcia nie są oczekiwane, a wręcz spodziewany jest brak osiągnięć ze względu na tendencyjne spostrzeganie ucznia o niskim SES i jego możliwości.

W Polsce realizuje się programy, które łączą rozwój emocjonalny i społeczny z działaniami zmierzającymi do poprawy osiągnięć szkolnych. Znaczącymi czynnikami chroniącymi jest dobra adaptacja do wymagań szkolnych oraz sukcesy w nauce. Jednym z bardziej trafnych pomysłów w zakresie profilaktyki jest poszukiwanie zestawu umiejętności, który będzie łączył dobre przystosowanie w szkole i rozwijanie umiejętności życiowych. Podejście takie jest oparte na adekwatnych do etapu rozwojowego działaniach, które mają na celu rozwijanie głównych pięciu kluczowych kompetencji, uznanych za ważne dla osiągnięć szkolnych, rozwoju społecznego i emocjonalnego. Zalicza się do nich radzenie sobie z emocjami, dostrzeganie perspektywy innych ludzi, podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, stawianie sobie pozytywnych celów oraz radzenie sobie w kontaktach interpersonalnych.

Teoria i praktyka związana z *resilience* zapewniają użyteczne ramy dla interwencji zapobiegających negatywnym skutkom doświadczania trudnych sytuacji w młodości oraz promują pozytywny rozwój młodzieży (Brooks, 2006). W Polsce uznanymi programami profilaktycznymi są „Spójrz inaczej” Andrzeja Kołodziejczyka (1993) oraz program „Nasze spotkania” Marii Król-Fijewskiej i Piotra Fijewskiego (1994). Beth Doll i Mark Lyon (1998) uważają, że szkoły mogą wzmocnić *resilience* uczniów poprzez rozwój ich kompetencji społecznych, zwiększenie więzi pomiędzy dziećmi i dorosłymi, czy komunikowanie wysokich oczekiwań co do wyników w nauce i społecznego funkcjonowania uczniów. Ponadto, zwiększanie szans na angażowanie uczniów w działania na rzecz środowiska szkolnego i promowanie *resilience* wśród nauczycieli i pracowników szkoły oraz tworzenie partnerstwa z rodzinami i lokalną społecznością może pomóc we wzmacnianiu *resilience* u uczniów, którzy doświadczają trudności życiowych.

Bez interwencji wzrasta prawdopodobieństwo tego, że młodzież w obliczu doświadczania przeciwności będzie napotykała problemy, które mogą wpłynąć na kształtowanie się ścieżek rozwojowych, edukacyjnych i zawodowych. Kluczowym założeniem zaplanowanych oddziaływań jest to, że interwencja powinna dotyczyć rozwoju zasobów i środków wykorzystanych w sytuacji narażenia na ryzyko, a nie koncentrowania się na złagodzeniu ryzyka (Fergus i Zimmerman, 2005; Yates, Egelang i Sroufe, 2003). Ponadto strategie interwencyjne muszą być dostosowane do poziomu rozwoju młodego człowieka (Noam i Hermann, 2002). Poziomy indywidualnego, rodzinnego oraz społecznego oddziaływania interwencyjnego w zakresie budowania i wzmacniania *resilience* są przedstawione w Tabeli 2. Wydają się one ważne również w dyskusji nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczniów.

Tabela 2. Poziomy interwencji (za: Zalkolski, Bullock, 2012)

Poziom indywidualny	Poziom rodzinny	Środowisko społeczne
Diagnoza przed kryzysem umiejętności społeczne własna skuteczność umiejętności szkolne zajęcia dodatkowe	Podstawowa pomoc dla młodzieży styl przywiązania rodzic-dziecko ciepło rodzinne spójności rodziny opieka w ramach rodziny	Wspierający rówieśnicy pozytywne wpływy nauczycieli możliwości odnoszenia sukcesów wyniki w nauce

Niewątpliwie wyniki dotychczasowych badań wskazują, że procesy i mechanizmy związane z *resilience* zależą głównie od relacji z innymi osobami. Relacje oparte na pozytywnych interakcjach, zapewniających poczucie przynależności i bezpieczeństwa, są fundamentem dla indywidualnego rozwoju i adaptacji, mimo występowania trudnych sytuacji. Takie relacje, szczególnie między uczniem i nauczycielem, mogą przyczynić się do poprawy osiągnięć szkolnych (por. Hattie, 2009).

Aneta Skuza i Aneta Pierścińska-Marszewska (2014) wyodrębniają trzy nurty działania w zakresie kluczowych dla profilaktyki w szkole obszarów związanych z budowaniem *resilience* wśród uczniów. Pierwszy z nich dotyczy wspomaganie dziecka w radzeniu sobie z trudnościami stanowiącymi zagrożenie dla jego prawidłowego rozwoju. Drugi obejmuje ograniczanie i likwidację czynników ryzyka zaburzających prawidłowy rozwój. Trzeci natomiast obejmuje inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi. Ponadto dodają, że oddziaływanie profilaktyczne nie powinno koncentrować się jedynie na zachowaniach uczniów, ale równie ważne jest objęcie interwencją profilaktyczną źródła czynników ryzyka i czynników chroniących oraz stymulowanie rozwoju kompetencji psychospołecznych uczniów pozwalających na konstruktywne zaspokajanie własnych potrzeb. Autorki podkreślają, że pozytywny klimat społeczny szkoły jest jednym z czynników chroniących, wzmacniających oddziaływanie profilaktyczne w kontekście koncepcji *resilience*.

Niezwykle istotne wydaje się rozwijanie właściwości *academic resilience* wśród uczniów. Henderson i Milstein (2003) prezentują sześciostopniową skalę budowania *resilience*, którą kreślili kołem *resilience* (ang. *The Resilience Wheel*). Proponują, by przeciwstawianie trudnościom obejmowało kolejno: rozwijanie więzi emocjonalnych, ustanawianie spójnych granic oraz kształtowanie umiejętności życiowych uczniów, a także zapewnienie im opieki i wsparcia, ustanawianie i komunikowanie wysokich wymagań czy dostarczanie możliwości do zaangażowania się w jakąś prospołeczną działalność. Idea ta znajduje odzwierciedlenie w różnorodnych projektach edukacyjnych. Jednym z nich jest

TRUST, finansowany przez amerykański Narodowy Instytut Zdrowia. Projekt kładzie nacisk przede wszystkim na relację ucznia z nauczycielem oraz rozwój umiejętności komunikacyjnych². Z badań w ramach projektu wynika, że uczniowie pochodzący z rodzin, w których występują problemy, którzy mają pozytywną relację z nauczycielami i szkołą, są w stanie uzyskać lepsze stopnie (Smulczyk, 2016).

Małgorzata Michel (2014, s. 108) opracowała, na podstawie wytycznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, propozycję strategii budowanie *resilience* do wprowadzenia do szkolnych programów profilaktycznych:

10 ways to build resilience:

1. Utrzymywanie dobrych relacji z dorosłymi członkami rodziny, z przyjaciółmi i nauczycielami, którzy są otwarci i z którymi można tworzyć więź;
2. Unikanie patrzenia na sytuacje kryzysowe i stresowe jako na niemożliwe do rozwiązania;
3. Akceptowanie niekorzystnych okoliczności jako okazji do zmiany oraz jako sytuacji, które są przejściowe;
4. Stawianie sobie realnych celów i dążenie do nich;
5. Traktowanie przeciwności losu jako sytuacji zwrotnych i decydujących w życiu, których rozstrzygnięcie zależy od nas;
6. Traktowanie własnych doświadczeń zmagania się z losem jako nowych możliwości;
7. Rozwój zaufania do siebie i swoich możliwości;
8. Posiadanie szerszej perspektywy czasowej i patrzenie na swoje sytuacje kryzysowe w szerszym kontekście sytuacyjno-czasowym;
9. Posiadanie nadziei, szukanie dobrych stron w wydarzeniach oraz posiadanie marzeń;
10. Dbanie o swoje zdrowie psychofizyczne, regularne ćwiczenia, korzystanie z czasu wolnego oraz realizowanie swoich pasji”.

Michel (2014) twierdzi, że koncepcja *resilience* jest aplikowalna do praktyki pedagogicznej – co oznacza, że na podstawie programu *10 ways to build resilience* można konstruować szkolne programy profilaktyczne dostosowane do potrzeb i oczekiwań uczniów. Doniesienia z innych badań (za: Alva, 1991) sugerują, że interwencje skierowane wobec uczniów typu *resilience* powinny być związane z kształtowaniem poczucia skuteczności, kontroli, wzmacniania

² Źródło: www.healthdisparities.umn.edu/research-studies/project-trust/project-trust-news-letter.

wytrwałości, umiejętności planowania oraz redukcji lęku. Krótko omówimy kilka możliwych kierunków interwencji i wsparcia, jako istotnych dla konkretnych aspektów leżących u podstaw *resilience* uczniów.

Poczucie własnej skuteczności w obszarze uczenia się jest znaczącym wskaźnikiem *resilience*, a jego rozwój może wymagać restrukturyzacji sposobu nauki, tak aby zmaksymalizować szanse na sukces, na przykład poprzez indywidualizację zadań (Schunk i Miller, 2002). Kierowanie i wzmocnienie u uczniów pozytywnych przekonań o sobie i swoich zdolnościach szkolnych (Bandura, 1997) oraz rozwijanie umiejętności skutecznego wyznaczania celów (Locke i Latham, 2002) mogą prowadzić do sukcesów szkolnych, które stanowią podstawę do poprawy poczucia własnej skuteczności.

Oddziaływanie na zdolności do samoregulacji uczniów i umiejętności ustanawiania celów jest podstawą do wzmocnienia planowania i wytrwałości, które są według Locke i Latham (2002) kluczowe dla wzmocnienia *academic resilience*. Zachęcanie uczniów do ustanowienia efektywnych celów (oraz instruowanie ich jak osiągać te cele są ważnymi sposobami zwiększenia wytrwałości, szczególnie, gdy uczniowie mają trudne zadania do wykonania lub gdy rozwiązania bieżących problemów nie jest natychmiastowe).

W literaturze związanej z wzmocnianiem zasobów uczniowskich proponuje się również skupienie na rozwoju umiejętności samoregulacji u uczniów (Zimmerman, 2002). To jest ważny sposób zwiększania ich zdolności do planowania, zarządzania procesem uczenia się oraz pokonywania trudności pojawiających się w codziennej nauce. Może to obejmować między innymi bardziej efektywne wykorzystanie czasu, ustanawianie priorytetów, przejrzystość w oczekiwaniach co do wykonywania zadań oraz opracowanie strategii kontroli aktywności szkolnych.

Podstawowym czynnikiem, który jest związany z doświadczaniem trudnych sytuacji, jest lęk przed porażką (Covington, 1992; Martin i Marsh, 2006). Badania sugerują, że sposoby zmniejszania lęku u uczniów obejmują (I) promowanie przekonania, że zwiększony wysiłek i bardziej skuteczne strategie zwiększają wyniki w nauce i nie zależą od braku zdolności (Covington i Omelich, 1979, Dweck i Wortman, 1982); (II) wykazanie, że błędy dostarczają informacji na temat sposobów poprawy, co może być ważnym składnikiem dla przyszłego sukcesu, i nie oznacza, że działanie/uczenie jest pozbawione wartości (Covington, 1992); (III) zmniejszania znaczenia konkurencji między uczniami, przy jednoczesnym wspieraniu klimatu współpracy w klasie (Qin, Johnson i Johnson, 1995) oraz (IV) kształtowanie poglądów uczniów na sukces jako kategorii osobistego postępu (Covington, 1992).

Przedstawione powyżej strategie rozwoju lub budowania *academic resilience* wśród uczniów wbudowują się w misję edukacyjno-wychowawczą szkoły. Widzimy wyraźny związek ogólnych założeń teorii *resilience* z jego odmianą, czyli *academic resilience*. Według Sylvii Alva (1991) uczniowie *resilient* to tacy, którzy utrzymują wysoki poziom motywacji osiągnięć i wyników, pomimo obecności stresujących zdarzeń i warunków, które zwiększają ryzyko osiągnięcia złych wyników i ostatecznie porzucenia nauki. Dlatego tak ważne wydaje się tworzenie programów i rozwiązań, które będą wzmacniały uczniowskie zasoby i ochronią uczniów przez porażką edukacyjną. Przedstawione powyżej przykłady oddziaływań odpowiadają na to zapotrzebowanie, ale nie wyczerpują problemu.

Istnieje wyraźna potrzeba prowadzenia badań w tym obszarze, których celem byłoby ustalenie implikacji dla pedagogiki i praktyki psychologicznej w aspekcie określenia specyficznych aspektów leżących u podstaw *academic resilience*. Dzięki wiedzy na temat specyficznych uwarunkowań stawiania się uczniem typu *resilient* można zaplanować bardziej ukierunkowaną interwencję i wsparcie w celu zwiększenia zdolności uczniów do radzenia sobie z niepowodzeniami, wyzwaniem oraz trudnościami w szkolnym środowisku. Należy pamiętać, że *academic resilience* może być istotnym fenomenem dla wszystkich uczestniczących w edukacji. W wieloletnim procesie nauki szkolnej każdemu uczniowi mogą zdarzyć się doświadczenia niskiej wydajności, słabych wyników, przeciwności czy okazji do konfrontacji z problemami typowymi dla danego okresu rozwojowego.

Bibliografia

- Alva, S. A. (1991), *Academic invulnerability among Mexican-American students. The importance of protective resources and appraisals*, "Hispanic Journal of Behavioral Sciences", 13, 18–34.
- Bader, D., Fibbi R. (2012), *Les enfants de migrants, un veritable potentiel. Neuchâtel 2012, Forum Suisse pour l'Étude des Migrations et de la Population*, www.migration-population.ch, dostęp: 12.01.2013.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, New York, Freeman.
- Borman, G., Overman, L. (2004), *Academic resilience in mathematics among poor and minority students*, "Elementary School Journal", 104, s. 177–195.
- Borucka, A. (2011), *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, W. Junik (red.). *Resilience*, Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 11–28.

- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 12(2), s. 587–597.
- Brooks, J.E. (2006), *Strengthening resilience in children and youths, Maximizing opportunities in the schools*, “Children and Schools”, 28(2), s. 69–76.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Covington, M.V. Omelich, C.L. (1979), *Effort, The double-edged sword in school achievement*, “Journal of Educational Psychology”, 71(2), s. 169–182, DOI, 10.1037/0022-0663.71.2.169.
- Doll, B., Lyon, M.A. (1998), *Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools*, “School Psychology Review”, 27, s. 348–363.
- Dweck, C.S.; Wortman, C.B. (1982), *Learned helplessness, anxiety, and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses*, „Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety”, s. 93–125.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., Kroeger, T. (2015), Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: Examining academic resilience crossnationally, “IEA’s Policy Brief Series, No. 5”, Amsterdam, IEA, http://www.iea.nl/policy_briefs.html
- Fergus, S., Zimmerman, M.A. (2005), *Adolescent resilience, A framework for understanding healthy development in the face of risk*, “Annual Review of Public Health”, 26, s. 399–419, DOI, 10.1146/annurev.publichealth.26.021304.144357.
- Finn, J.D., Rock, D.A. (1997), *Academic success among students at risk for school failure*, “Journal of Applied Psychology”, 82(2), s. 221–234.
- Fredrickson, B.L. (2001), *The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions*, “American Psychologist”, 56, s. 218–226, DOI, 10.1037//0003-066X.56.3.218.
- Garmezy, N. (1991), *Resilience in children’s adaptation to negative life events and stressed environments*, “Pediatrics”, 20, s. 459–466.
- Greenberg, M.T. (2006), *Promoting Resilience in Children and Youth*, “Annals of the New York Academy of Sciences”, 1094, s. 139–150.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Rultedge, New York.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003), *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*, Thousand Oaks, Corwin Press, CA.

- Junik, W. (2011), *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne*, w: W. Junik (red.). *Resilience*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa, s. 47–66.
- Junik, W. (2012), *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów przez wzmacnianie ich rezyliencji*, „Chowanna”, 1(38), s. 207–222.
- Kołodziejczyk, A. (1993), *Spójrz inaczej*, Educatio, Starachowice.
- Król-Fijewska, M., Fijewski, P. (1994), *Przewodnik do realizacji zajęć psychologicznych „Nasze spotkania”*, PARPA, Warszawa.
- Locke, E.A., Latham, G.P. (2002), *Building practically useful theory of goal setting and task motivation*, „American Psychologist”, 57, s. 705–717.
- Luthar, S.S., Zigler, E. (1991), *Vulnerability and competence, A review of research on resilience in childhood*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 61, s. 6–22.
- Luthar, S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000), *The construct of resilience: critical evaluation and guidelines for future work*, „Child Development”, 71, s. 43–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164.
- Marks, G.N. (2014), *Education, Social Background and Cognitive Ability, The Decline of the Social*, Routledge, London and New York.
- Martin A.J., Marsh H.W. (2006), *Academic resilience and its psychological and educational correlates, a construct validity approach*, „Psychology in the Schools”, 43(3), s. 267–281.
- Masten, A.S. (2001), *Ordinary magic, Resilience processes in development*, „American Psychologist”, 56(3), s. 227–238.
- Masten, A.S. (2007), *Resilience in developing system, Progress and promise as the fourth waves rises*, „Development and Psychopathology”, 19, s. 921–930.
- Masten, A.S. (2011), *Resilience in children threatened by extreme adversity, Framework for research, practice, and translational synergy*, „Development and Psychopathology”, 23, s. 493–506.
- Masten, A.S., Coatsworth, J.D. (1998), *The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children*, *American Psychologist*, 53(2), s. 205–220.
- MEN (2010), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Michel, M. (2014), *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience*, „Resocjalizacja Polska”, 6, s. 101–120.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Ruddock, G.J., O’Sullivan, C.Y., Preuschoff, C. (2009), *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*, Chestnut Hill, Boston.
- Noam, G.G., Hermann, C.A. (2002), *Where education and mental health meet, Developmental prevention and early intervention in schools*, “Development and Psychopathology”, 14, s. 861–875.
- Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., Pfefferbaum, R.L. (2008), *Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness*, “American Journal of Community Psychology”, 41(1–2), s. 127–150. DOI: 10.1007/s10464-007-9156-6.
- OECD (2011), *Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*, (Volume II), OECD Publishing, Paris.
- Ogińska-Bulik, N. (2010), *Szkola jako środowisko kształtowania psychologicznych zasobów jednostki chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych – rola prężności*, w: D. Bilski (red.), *Szkola jako środowisko edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo WSE-ZiNS, Łódź, s. 21–34.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński Z. (2008), *Osobowość, stres a zdrowie*, Difin, Warszawa.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011), *Prężność u dzieci i młodzieży, charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 16, s. 7–28.
- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieślak, M. (2014), *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 19(2), s. 7–24, DOI, 10.12775/PBE.2014.019.
- Oleś, P. (2000), *Psychologia przełomu połowy życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Oshio, Ch.A., Kaneko, H., Nagamine, S., Nakaya, M. (2003), *Construct validity of the Adolescent Resilience Scale*, “Psychological Reports”, 93, s. 1217–1222, DOI. 10.2466/PR0.93.8.1217–1222.
- Ostaszewski, K. (2008), *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, w: J. Mazur (red.), *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC, 2006*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, s. 19–45.
- Ostaszewski, K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa.
- Qin, Z., Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1995), *Cooperative versus competitive efforts and problem solving*, “Review of Educational Research”, 65(2), s. 129–143.

- Rabczuk, W. (2013), *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*, „Edukacja Międzykulturowa”, 3, s. 38–56.
- Rouse, K.A. (2001), *Resilient students' goals and motivation*, “Journal of Adolescence”, 24 (2001), s. 461–472.
- Rustecka-Krawczyk, A. (2012), *W poszukiwaniu czynników chroniących młodzież z grupy ryzyka*, „Dziecko Krzywdzone”, 3(40), s. 46–61.
- Rutter, M. (2000), *Resilience Reconsidered, Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications*, w: J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, E.F. Zigler (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 651–682.
- Sandoval-Hernandez, A., Cortes, D. (2012), *Factors and conditions that promote academic resilience, A cross-country perspective*, Paper presented at the annual meeting of the 56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Caribe Hilton, San Juan, Puerto Rico, http://citation.allacademic.com/meta/p553009_index.html, dostęp: 11.06.2015.
- Schunk, D.H., Miller, S.D. (2002), *Self-efficacy and adolescents' motivation*, w: F. Pajares, T. Urdan (red.), *Academic motivation of adolescents*, Information Age Greenwich, CT, s. 29–52.
- Silas Casillas, J.C. (2008), *Por qué Miriam sí va a la escuela?*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, 13(39), s. 1255–1279.
- Skuza, A., Pierścińska-Maruszewska, A. (2014), *Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience)*, „Resocjalizacja Polska”, 6, s. 89–100.
- Smulczyk, M. (2016), *Magia w polskiej szkole*, „Głos Nauczycielski”, s. 44–45, 12.
- Smulczyk, M., Jakubowski, M. (2016), *Złe warunki, dobre efekty*, „Głos Nauczycielski”, 42, s. 10.
- Smulczyk, M., Pokropek, A. (2016), *Academic resilience and school to work transition*, Referat wygłoszony na 31st International Conference of Psychology, 24–29.07.2016. Yokohama, Japonia. Dostęp: www.researchgate.net/publication/305639326_Academic_resilience_and_school_to_work_transition.
- Torgersen, S., Vollrath, M. (2006), *Personality types, personality traits, and risky health behavior*, w: M. Vollrath (red.). *Handbook of Personality and Health*, London, Wiley, DOI. 10.1002/9780470713860.ch10.
- Turkiewicz-Maligranda, A. (2014), *Prężność osobowa jako osobowościowy zasób zdrowotny*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne”, 4(2), s. 173–176.

- Uchnast, Z. (1997), *Prężność osobowa, Empiryczna typologia i metoda pomiar*, „Roczniki Filozoficzne”, XLV(4), s. 27–49.
- Urduan, T.C., Midgley, C., Anderman, E.M. (1998), *The role of classroom goal structure in students' use of selfhandicapping strategies*, “American Educational Research Journal”, 35, s. 101–122.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994), *Educational resilience in inner cities*, w: M.C. Wang, E.W. Gordon (red.), *Educational resilience in inner-city America, Challenges and prospects*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, s. 45–72.
- Waxman, H.C., Huang, S.L. (1996), *Motivation and learning environment differences between resilient and non-resilient inner-city middle school students*, “Journal of Educational Research”, 90, s. 93–102.
- Yates, T.M., Egelang, B.L., Sroufe, A. (2003), *Rethinking resilience, A developmental process perspective*, w: S.S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability, Adaptation in the context of childhood adversities*, Cambridge University Press, New York, s. 243–266.
- Zimmerman, B.J. (2002), *Becoming a self-regulated learner. An overview*, “Theory Into Practice”, 41(2), s. 64–70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zolkowski, S.M., Bullock, L.M. (2012), *Resilience in children and youth. A review*, “Children and Youth Services Review”, 34, s. 2295–2303.