

Edyta Sielicka  
ORCID: 0000-0002-8704-9290  
University of Szczecin

# The Core Curriculum as an Opportunity to Prevent Risky Behaviour in Primary School Pupils in Light of the Concept of Resilience

## ABSTRACT

The effectiveness of addiction prevention for children and adolescents currently seems to stir up a lot of emotions and calls to verify the theory behind it. The shift from defensive prevention to positive prevention is becoming successful, yet remains insufficient in education. One interesting approach to the process of preventing addiction in children and adolescents is the concept of resilience, which posits that an individual's resilience helps them positively adapt to or persist in difficult situations which are considered risky for their proper functioning. At the same time, the lack of awareness about addiction among children and adolescents and the rising threats posed by young people's substance use and addictive activities suggest that schools should be one of the first sites of systemic solutions for support and prevention. Based on these assumptions, the author analysed the general education core curriculum for pupils in years 4–7 of primary school, in order to verify its goals and educational content in relation to the established indicators for building resilience in students. The results illustrate a lack of consistency or connections between the

## KEYWORDS

resilience, prevention  
in schools, addiction,  
risky behaviour, core  
curriculum

SPI Vol. 26, 2023/2  
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.2.003en  
Submitted: 28.02.2023  
Accepted: 28.04.2023

various educational goals and content, which indicates an inability of schools to consciously design educational content that strengthens pupils' individual resources of resilience.

## Introduction

Nationwide surveys on risky behaviour among Polish students should certainly raise pedagogical concerns. In 2019, an international research project called the “European School Survey Project on Alcohol and Drugs” was carried out. Its goal was to conduct a representative survey of year 3 students of (then) junior high schools (aged 15–16) and year 2 students of high schools (aged 17–18) in Poland (Sierosławski 2020). The survey showed that alcohol was the psychoactive substance most widely used by children and adolescents: 80.0% of students in the younger group (15–16 years of age) and 92.8% of students in the older group (17–18 years of age) had drunk alcohol at least once in their lives. The young age of alcohol and drug initiation in Poland is also worrying. Studies show that children as young as 11 or 12 years old are already experimenting with alcohol, as the average age of alcohol initiation is 12.5 years (Wojcieszek et al. 2021: 52). Thus, this happens during junior high school. Moreover, 49.9% of students from the younger age group and 65.5% from the older age group had smoked at least once in their life. Experimenting with tranquilisers or sleeping pills was reported by 15.1% of students in the younger group and by 18.3% in the older group. Likewise, 21.4% of the younger students and 37.0% of the older students had used cannabis or hashish at least once (Sierosławski 2020). The author of the report also claims that, based on the research, it can be estimated that around 2% of young people may be at risk of problematic gambling (Sierosławski 2020). This data is supplemented by a report published in 2019 by the Empowering Children Foundation (the Polish name is “Dajemy Dzieciom Siłę”), which describes data from a survey of 1,017 teenagers. Among the study group, 11.9% of respondents were problematic internet users, 11.4% had partial symptoms of problematic internet use and 0.5% had increased symptoms of internet use. These results differ by gender and age: the problematic internet users were more often girls than boys (13.9% vs. 9.3%;  $p < 0.05$ ); they were also more likely to be older (15–17 years) than younger (12–14 years;

15.0% vs. 9.5%;  $p < 0.05$ ) (Makaruk, Włodarczyk, Skoneczna 2019: 30). Other available studies conducted in Poland also report similar data, which raises concerns about the addiction risks of children and adolescents,<sup>1</sup> while also pointing to other areas of risk that are less recognised, such as addictions to sex, exercise or studying.

## Reinforcement of resilience as a preventive task

Awareness of the relatively ineffective past prevention and the growing knowledge of health education, health psychology and neurodidactics confirm the need to search for more effective forms of counteracting risky behaviour. The postulate to design preventive actions using the concept of resilience seems to deserve particular attention. The very concept of resilience was initially introduced by Crawford Stanley Holling to help understand the ability of ecosystems to maintain themselves in their original state despite being subject to changing conditions, and therefore to understand the determinants of their stability (Holling 1973: 14). In psychology and psychiatry, the term has attracted interest in relation to the developmental determinants of children and adolescents with experiences of difficult, traumatic situations; it first appeared in studies by Norman Garmeze (1985), Emma E. Werner (1989) and Michael Rutter (1987). Subsequently studied by interdisciplinary teams (Walker et al. 2004; Folke et al. 2010), it evolved and was operationalized in number of scholarly papers (Cicchetti, Garmezy 1993; Luthar, Cicchetti 2000; Rutter 2006; Herrman et al. 2011, Southwick et al. 2014).

Currently, there is no consensus on the adoption and widespread recognition of a single operational definition of the concept of resilience, but most researchers agree that it is a type of resistance that involves positive adaptation or the ability to maintain or regain mental health despite experiencing adversity that poses an increased risk

---

1 A list of available reports on the problem of addiction of children and adolescents is provided by the National Agency for the Solution of Alcohol Problems (<https://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/raporty-z-badan>), the National Bureau for Drug Prevention (<https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=1768880>) and the National Centre for Drug Prevention (<https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/do-pobrania>).

to an individual's functioning (Rutter 2006; Herrman et al. 2011; Wysocka 2012). The concept of *resilience* differs from that of mental health or social competence mainly in that it focuses on differences in individuals' responses to comparable experiences. This means that the attitude characterised as resilience should be considered a dynamic process (Rutter 2000: 651; Luthar, Cicchetti 2000: 858; Masten 2014: 9) in conjunction with the individual's trajectory of experiences (Rutter 2000, 2006). Thus, it is assumed to influence the ability of individuals to cope with challenging situations, to adapt to changing conditions and to adopt constructive ways of coping with emerging adversity. Therefore, understood as a process, resilience is not a statistical trait and requires a multidimensional research perspective (Cicchetti, Garmezy 1993: 499; Masten 2014: 10).

Scholars have identified a number of factors that influence resilience, such as biological traits, psychological traits and dispositions, but also social support or participation in social systems such as family, school and friends (Herrman et al. 2011). Thus, it seems that factors influencing the development of resilience can be considered analogous to those that promote mental health (Herrman et al. 2011), although their influence is still considered in the context of individual experience. However, now it is worth mentioning the emerging concept of *ego-resiliency*, which views resilience as an individual's (fixed) traits and personal resources (Block J. H., Block J. 1980). This concept was used to develop the Ego-Resiliency Scale measurement questionnaire, considered a reliable psychometric measurement tool (ER89) (Block, Kremen 1996) which is eagerly used by some resiliency/resilience researchers (Kołodziej-Zaleska, Przybyła-Basista 2018: 161).

Polish scientists are not unanimous as to the proper translation of the word *resilience* (Heszen, Sęk 2007: 395). Thus, in order to avoid methodological doubt and anxiety over misinterpretations of the most frequently used translation—*odporność*<sup>2</sup> (Luthar, Cicchetti 2000: 862)—adopting the perspective of Krzysztof Ostaszewski

---

2 The concept of “resilience,” according to Suniya S. Luthar and Dante Cicchetti, in post-scientific interpretations can be understood as endurance, which, if misunderstood, may lead to actions aimed at strengthening perseverance as a collective feature or to concentration on personal traits (Luthar, Cicchetti 2000: 862).

(Ostaszewski 2014), I decided to use the English version of the concept of *resilience*. In future, however, it seems appropriate to adopt the concept of “*rezylencja*” in the Polish research methodology (Junik 2011).

The concept, although mainly researched in relation to children and adolescents experiencing prolonged stress, trauma and difficult situations—e.g. poverty, violence, disasters or lack of parental care (Werner 1995; Rutter 2006; Masten 2014)—has important implications for intervention strategies, prevention and therapeutic activities (Rutter 2006: 3), including those for addiction prevention. When it comes to designing addiction prevention, using the concept of resilience is part of what is widely recognised as effective positive prevention (Borucka, Ostaszewski 2008; Szymańska 2015: 31). This is because it is based on reinforcing people’s potential, which is in line with strategies that support the processes of resilience (Rutter 2000; Junik 2011), especially with a strategy based on positive experiences that neutralize or compensate for risk (Rutter 2000; Junik 2011). At the same time, it is worth emphasizing that the strategy does not contradict the hitherto promoted concept of risk and protection, but adds a new, individual dimension to it (Rutter 2006). Resilience as a positive adaptation to risk influences the implementation of the strategy of coping with stress and difficulties, so it can also prevent the activation of addiction mechanisms. At the same time, it is worth remembering that children with high levels of resilience also need support and may be vulnerable to difficulties at different points in their lives (Cicchetti, Garmezy 1993: 500).

## Spaces of general education according to the concept of resilience

School plays a significant role in the lives of children and young people and can be a place for their emotional, social and intellectual development and growth, but it can also be a source of difficult experiences and trauma. It is a systemically designed space of mutual influences between adults and children, so every activity undertaken at school is expected to be consciously aimed at enhancing the potential of all its participants. The framework for education in the school

system is set by the Act of 14 December 2016—Education Law (Journal of Laws 2017, item 59), which stipulates that the school’s educational activities are defined by the school’s curricula and the school’s educational and preventive programme. The Education Law is accompanied by the Regulation of the Minister of National Education of 28 March 2017 on general teaching plans for public schools (Journal of Laws 2017, item 703). It should be noted that preventive programmes are developed independently by individual schools on the basis of an annual diagnosis of needs (Act of 14 December 2016—Educational Law, Art. 26.2), and therefore their quality and method of implementation result from schools’ needs and potential, as well as from their possibilities and resources. It can be assumed that the document standardising educational activities across Poland is the set of curricula in the Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum for preschool education and the core curriculum for general education for primary schools, including for pupils with moderate or severe intellectual disabilities, general education in first-degree vocational secondary schools, general education for special needs vocational schools and general education for post-secondary schools (Journal of Laws 2017, item 356). The core curriculum contains “sets of educational objectives and learning content, including skills, described in the form of general and specific requirements for knowledge and skills that a student should possess at the end of a specific educational stage, as well as educational and preventive tasks of the school” (Act of 14 December 2016—Educational Law, Art. 4, para. 24), so it is a set of requirements, objectives and content that determine the obligatory scope of educational tasks for the teacher to undertake in the subject they are teaching.

Recognising the theory of resilience as valuable in the process of designing risk behaviour prevention, I decided to investigate the extent to which resilience processes and mechanisms are developed in students at the second stage of primary school through the objectives and curricular content of schools. Therefore, I searched the provisions regarding the objectives and educational content in the core curriculum for those that enable or oblige the teacher to strengthen the factors that develop resilience in students.

The analysis was focussed on the objectives and content of classes in years 4–8. This stage includes the education of students aged 9–14, i.e. just before the period of developing (or for some students, initiating) risky behaviours such as using addictive substances or taking risks, as the data above shows. At this stage, the classroom system changes from integrated teaching to lesson- and subject-based teaching. In year 4 pupils spend 24 hours per week at school learning particular subjects; they spend 25 hours at school in years 5–6, 32 hours in year 7 and 31 hours in year 8. These lessons are the structurally dominant form of a student's functioning at school (Regulation of the Minister of National Education of 28 March 2017 on general teaching plans for public schools, appendix 1). For many teachers they constitute the main educational task.

In the first stage of designing the analysis, based on the literature, protective factors were identified that were considered significant in enhancing resilience. Then, these factors were related to the area of school education, resulting in the removal of unrelated ones from the main groups of protective factors (family relationships, personal competences, social competences, social support and personality structures—see Friborg et al. 2003). The next step involved relating the identified factors to the indicators adopted in the commonly used Resilience Scale (RS) (Ahern et al. 2006). After the verification process, the following indicators were adopted in the research:

1. reinforcing skills and values that make it possible to use one's talents and abilities (Werner 1995: 83)
2. building a positive self-image and self-esteem (Emery, Forehand 1996: 40, 42)
3. encouraging students to cope with difficulties and building students' self-confidence (Werner 1995: 82–83)
4. enhancing development by instilling positive values, including those related to health and well-being ([www.resiliencecenter.com](http://www.resiliencecenter.com))
5. developing a sense of one's own value and effectiveness (Werner 1995: 82; Rutter 1993: 629; Masten, Best, Garmezy 1990: 431)
6. reinforcing the network of peer support (Werner 1995: 83; Michel 2014: 106).

The analysis was also extended to identify, in the educational objectives and content, direct references to knowledge on the mechanisms

of addiction (A), the dangers of using addictive substances (B) and topics of behavioural, violent and sexual addictions (C) (Kania 2016: 113). The results of the analysis are presented in Table 1.

**Table 1.** Analysis of the objectives and content of education in years 4–7 in relation to indicators of protective factors (1–6) that support the development of resilience mechanisms in students.

Subject <sup>3</sup>	Educational objectives/indicators of protective factors (1–6)	Direct content/indicators of protective factors (1–6)	Year	Indirect content/indicators of protective factors (1–6)	Year
Polish	IV. Self-education IV.5 (1)			IV.2 (1) IV.4 (1) IV.5 (1)	7–8
Modern foreign language				XI (6)	4–8
Music					4–7
Art	II. Improvement of artistic skills: artistic expression reflected in individual and group activities (1) (6)				4–7
History					5–7
Citizenship Education	II. Understanding oneself and recognizing and solving problems: II.1 (5), II.2 (1), II.3 (4), II.4 (4), II.6 (4), II.7 (4). II.8 (3) III. Communication and cooperation: III.1 (5), III.2 (5), III.3 (6), III.4 (6), III.5 (5)	V.1–2 (C) VIII.5 (C)		I.1–6 (2, 5, 6) II.1–2 (4) III.3 (3, 5) III.5 (1) IV.1–7 (4, 5) V.1–2 (3) VIII.5 (4,5) IX. 1–5 (3, 4, 5)	8
Science	III. Shaping attitudes: III.5 (5), III.6 (6)	V.8 (A, B)	4	IV.6 (4, 5) V.1 (4, 5) V.10 (4, 5)	4
Geography	III. Shaping attitudes: III.1 (1), III.4 (4), III.9 (5)				5–8

3 The list does not analyse subjects which, although included in the core curricula, are not compulsory, which means that they cannot be regarded as covering all students with their learning objectives and content. These are education for family life, ethics, national or ethnic minority language and regional language (Kashubian).



Subject <sup>3</sup>	Educational objectives/indicators of protective factors (1–6)	Direct content/ indicators of protective factors (1–6)	Year	Indirect content/ indicators of protective factors (1–6)	Year
Biology	V. Knowledge of issues related to human health: V.1 (5) VI. Attitude towards nature and the environment: VI.2 (5)	III.7.5 (A, B) III.9.6 (A, B) IV.3 (B)	7 7	III.9.4 (3)	7
Chemistry		IX.2 (B)	7–8		5–8
Physics					7–8
Mathematics					4–8
IT	IV. Developing social competences such as communication and cooperation in a group, including in virtual environments, participating in team projects and project management (6)  V. Compliance with the law and safety rules; ... assessing the risks associated with technology and taking them into account for the safety of oneself and others (C)	V.1 (C) V.3 (C)	4–6 4–6	IV.2 (6)  IV.1 (6) IV.4 (1)	4–6  7–8 7–8
Technology	V. Developing technological creativity: V.1–3 (1, 5)			I.5 (6)	4–6
Physical Education	IV. Developing the ability to understand the relationship between physical activity and health, engaging in health-promoting behaviour (4, 5)	IV.3 (A, B) IV.4 (A, B, C)	7–8	IV.1.1 (5) IV.1.5 (5)  IV.1 (4) IV.2 (2, 3, 4)  Social competences (1, 2, 3, 4, 5, 6)	4–6 4–6  7–8  4–8
Education for Safety	IV. Shaping individual and social attitudes that support health (5)			IV.1–7 (3, 4, 5)	8

Source: Based on the Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum... (Journal of Laws 2017, item 356).

The focus on learning goals and content in this analysis results from an assumption that they are obligatory. Many authors point out that various factors can support individuals' resilience, including students' functioning at school, the awakening of their potential, the school

atmosphere (Garmezy 1993; Skuza, Pierścińska-Maruszewska 2014), the preparation of the teaching staff and their ability to establish relationships with students (Herrman et al. 2011: 260) or the students' sense of educational success. These factors point to the need to think of school in terms of systemic activities and mutually influencing conditions. In this system, the structurally dominant form of contact and fulfilment of educational tasks is lessons, so it seems legitimate to analyse their formal framework, which has a significant impact on multidimensional thinking about school education. Analysing the learning objectives and content of the core curriculum for years 4–8 in relation to selected indicators for building resilience, we can observe a lack of consistency and correlation between the learning objectives and the content. The objectives are only represented in the educational content in individual subjects, while the content is often not anchored in the objectives. This inconsistency also applies to the way in which the curricula of individual subjects are structured and the links between them, particularly when it comes to the development of attitudes, skills or social competences. This fragmentation results in a systemic imbalance in thinking about school education as part of students' lifelong development and something that matches their needs. The language of the curriculum also indicates this incoherence: when the records were designed, no conceptual grid was created for cross-curricular correlation, an example of this being the inconsistency in or lack of objectives related to attitudes.

Despite these methodological difficulties, it is possible to identify individual provisions in the learning objectives that have been adopted and the content that refers to the process of building resilience. These references can mainly be identified with the indicators of reinforcing skills and values that allow for the use of talents and abilities (1), developing self-esteem and self-efficacy (5) and strengthening peer support networks (6). It should be noted, however, that in this aspect there is also a noticeable lack of consistency between the learning objectives and the content for these subjects. Only in the curriculum for Citizenship Education and Physical Education can references be seen to provisions centred around building self-esteem (2), and to a limited extent provisions on encouraging overcoming difficulties (3) (Table 2).

**Table 2.** Analysis of learning objectives and content in years 4–7 in relation to indicators of protective factors that enhance the resilience-building process of students

Indicator	Objectives	Subjects	Year
(1) Reinforcing skills and values that make it possible to use talents and abilities	Polish	Polish	7–8
	Art		4–7
	Citizenship Education	Citizenship Education	8
	Geography		5–8
		IT	7–8
	Technology		4–6
		Physical Education	4–8
(2) Building a positive image of oneself		Citizenship Education	8
		Physical Education	4–8
(3) Encouraging students to overcome difficulties	Citizenship Education	Citizenship Education	8
		Biology	7
		Physical Education	4–8
		Education for Safety	8
(4) Supporting development through teaching positive values	Citizenship Education	Citizenship Education	8
	Science	Science	4
	Geography		5–8
	Physical Education	Physical Education	4–8
		Education for Safety	8
(5) Developing self-esteem and self-efficacy	Citizenship Education	Citizenship Education	8
	Science	Science	4
	Geography		5–8
	Biology		7
	Technology		4–6
	Physical Education	Physical Education	4–8
	Education for Safety	Education for Safety	8
(6) Reinforcing the system of peer support	Art		4–7
	Citizenship Education	Citizenship Education	8
	Science		4
	IT	IT	4–8
		Technology	4–7
	Physical Education	Physical Education	4–8
		Contemporary Foreign Language	4–8

Source: Own study.

As can be seen from the analysis, only the curriculum for Physical Education includes a direct reference to the development of social competences. It is also one of only two subjects that fulfil all the selected indicators; the second subject is Citizenship Education. It is also worth mentioning that Physical Education also contains educational content directly related to knowledge of the mechanisms of addiction, the dangers of using addictive substances and the subject of behaviour bordering on behavioural, violent and sexual addictions. This content is also covered in lessons of Science, Chemistry and, with regard to behavioural risks, IT and Citizenship Education.

Of note is the commentary on the value of health education for prevention which is found in the introduction to the core curriculum. However, health education does not function as a separate subject, and its content is included in the subjects of Physical Education and Education for Safety. The initial records also emphasise the value and importance of using the project method in education as a way to strengthen group communication, social and creative skills and constructive problem-solving (Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum...).

In this context, it also appears important that specific goals and content be assigned to particular age groups of pupils: the aims and content identified as supporting the process of building resilience predominantly begin at the educational stage of years 7–8. This is a developmental period that involves experimenting with addictive substances and is therefore a time of increased risky behaviour. At this educational stage, one should rather expect additional selective prevention measures, which should be adjusted to the needs of specific schools. In turn, in both the aims and content of general education, provisions indicating the need for content that aids the development of all spheres of students' lives, including those that build resilience, should be obligatory at all stages of education. Their absence seems significant, especially as the importance of this postulate is underlined by the analysis of the general objectives of the core curriculum, which are part of the introduction to the curricula of particular subjects. They indicate that the creators of the curricula were aware of the need to perceive the students' development through all aspects of their functioning (Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum...). Unfortunately, the analysis

did not reveal a conscious, planned and consistent implementation of this postulate. At the same time, it drew our attention to deficiencies in linking educational goals and content, which prevent the adoption of a coherent concept of human development in the educational activities carried out in schools. The analysis identified content that indicates potential for schools to strengthen the resilience-building process, but it is considerably limited due to the fact that it refers to individual, isolated provisions of educational objectives and/or content, and is not based (as mentioned above) on a coherent, theoretical concept of supporting the development of young people.

## Conclusion

The first and primary source of children's and adolescent's experiences is the family environment, while the first space of systemic, obligatory measures aimed at supporting children is school. Emmy E. Werner points to well-functioning school systems as an important focus of an external support system (Werner 1989: 80), while Małgorzata Michel (Michel 2014: 120) emphasizes the unique importance of applying the concept of resilience in practice, also at the level of social prevention and rehabilitation. The interest that is growing around the use of resilience in pedagogical practice, including in preventive efforts in schools, seems to confirm that its value is being appreciated more and more (Junik 2011; Borucka, Pisarska 2012; Michel 2014; Ostaszewski 2014). With the assumption that some factors which activate addiction mechanisms are high-risk situations, deficits in practical life skills and destructive life orientation (Mellibruda 1997: 81), building and enhancing resilience can be an important form of support and prevention of addictions. After all, reinforcing the process by which a person acquires the ability to use their internal and external resources in order to positively adapt to difficulties they encounter helps in re-education or neutralisation of the risk of jeopardising their integral functioning (Michel 2014: 106). However, its implementation in pedagogical activities requires a conscious study of its determinants and the factors that build resilience in students. Above all, however, it would require recognition of the need to create and implement all educational activities, such as the creation of core curricula based on a selected, coherent scientific

concept. This would make all education efforts, including the teaching of academic skills, consistent in supporting the development of adolescents.

## Bibliography

- Act of 14 December 2016—Educational Law (Journal of Laws 2016, item 59).
- Ahern N.R., Kiehl E.M., Lou Sole M., Byers J. (2006). "A Review of Instruments Measuring Resilience," *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, vol. 29, no. 2, pp. 103–125, doi: 10.1080/01460860600677643
- Block J.H., Block J. (1980). "The Role of Ego-Control and Ego-Resiliency in the Origination of Behavior," [in:] W.A. Collins (ed.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations* (The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol. 13), London–New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group, pp. 39–101, doi: 10.4324/9781315803029
- Block J.H., Kremen A.M. (1996). "IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, no. 2, pp. 346–361, doi: 10.1037//0022-3514.70.2.349
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008). "Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia," *Medycyna Wieku Rozwojowego*, vol. 12, no. 2, part 1, pp. 587–597.
- Borucka A., Pisarska A. (2012). *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cicchetti D., Garmezy N. (1993). "Prospects and Promises in the Study of Resilience," *Development and Psychopathology*, vol. 5, no. 4, pp. 497–502, doi: 10.1017/S0954579400006118
- Emery R.E., Forehand R. (1996). "Parental Divorce and Children's Well-Being: A Focus on Resilience," [in:] R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy, Rutter M. (eds.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64–99.
- Folke C., Carpenter S.R., Walker B., Scheffer M., Chapin T., Rockström J. (2010). "Resilience Thinking Integrating Resilience, Adaptability and Transformability," *Ecology and Society*, vol. 15, no. 4, art. 20, doi: 10.5751/ES-03610-150420
- Friborg O., Hjemdal O., Rosenvinge J.H., Martinussen M. (2003). "A New Rating Scale for Adult Resilience: What are the Central Protective Resources Behind Healthy Adjustment?" *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, vol. 12, no. 2, pp. 65–76, doi: 10.1002/mpr.143
- Garmezy N. (1985). "Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors," [in:] J.E. Stevenson (ed.), *Recent Research in Developmental Psy-*

- chopathology* (Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement, vol. 4), Oxford: Pergamon Press, pp. 213–233.
- Garnezy N. (1993). "Children in Poverty: Resilience Despite Risk," *Psychiatry*, vol. 56, no. 1, pp. 127–136. doi: 10.1080/00332747.1993.11024627
- Herrman H., Stewart D.E., Diaz-Granados N., Berger E.L., Jackson B., Yuen T. (2011). "What is Resilience?" *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 56, no. 5, pp. 258–265, doi: 10.1177/0706743711105600504
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holling C.S. (1973). "Resilience and Stability of Ecological Systems," *Annual Review of Ecology and Systematics*, vol. 4, no. 1, pp. 1–23, doi: 10.1146/annurev.es.04.110173.000245
- Junik W. (ed). (2011). *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Warszawa: Parpamedia. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kania S. (2016). „Analiza transakcyjna w budowaniu klimatu szkoły – w poszukiwaniu pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych,” *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, no. 5, pp. 111–121, doi: 10.16926/eat.2016.05.07
- Kołodziej-Zaleska A., Przybyła-Basista H. (2018). "Ego-resiliency jako zasób osobisty – narzędzie pomiaru i jego wykorzystanie w badaniach interdyscyplinarnych," *Czasopismo Psychologiczne*, vol. 24, no. 1, pp. 159–170, doi: 10.14691/CPJ.24.1.159
- Luthar S.S., Cicchetti D. (2000). "The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies," *Development and Psychopathology*, vol. 12, no. 4, pp. 857–885, doi: 10.1111/1467-8624.00164
- Makaruk K., Włodarczyk J., Skoneczna P. (2019). *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Masten A.S. (2014). "Global Perspectives on Resilience in Children and Youth," *Child Development*, vol. 85, no. 1, pp. 6–20, doi: 10.1111/cdev.12205
- Masten A.S., Best K.M., Garnezy N. (1990). "Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity," *Development and Psychopathology*, vol. 2, no. 4, pp. 425–444, doi: 10.1017/S0954579400005812
- Mellibruda J. (1997). "Psycho-bio-społeczna koncepcja uzależnienia od alkoholu," *Alkoholizm i Narkomania*, vol. 3, no. 28, pp. 277–306.
- Michel M. (2014). "Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience," *Resocjalizacja Polska*, no. 6, pp. 101–120.
- Ostaszewski K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum for pre-school education and the core curriculum for general education for primary school, including for pupils with moderate or severe intellectual disabilities, general education in 1-st degree

- vocational secondary school, general education for a special needs vocational school and general education for a post-secondary school (Journal of Laws 2017, item 356).
- Regulation of the Minister of National Education of 28 March 2017 on general teaching plans in public schools (Journal of Laws 2017, item 703).
- Rutter M. (1987). "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms," *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, no. 3, pp. 316–331, doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Rutter M. (1993). "Resilience: Some Conceptual Considerations," *Social Work*, vol. 14, no. 8, pp. 626–631, doi: 10.1016/1054-139x(93)90196-v
- Rutter M. (2000). "Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications," [in:] J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 651–682, doi: 10.1017/CBO9780511529320.030
- Rutter M. (2006). "Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding," *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1094, no. 1, pp. 1–12, doi: 10.1196/annals.1376.002.
- Sierosławski J. (2020). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2019 r. Europejski program badań ankietowych w szkołach ESPAD*, Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Skuza A., Pierścińska-Maruszewska A. (2014). "Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących–wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience)," *Resocjalizacja Polska*, no. 6, pp. 89–100.
- Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. (2014). "Resilience Definitions, Theory, and Challenges: Interdisciplinary Perspectives," *European Journal of Psychotraumatology*, vol. 5, no. 1, art. 25338, doi: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Szymańska J. (2015). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psycho-profilaktyki*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Walker B., Holling C.S., Carpenter S.R., Kinzig A. (2004). "Resilience, Adaptability and Transformability in Social-Ecological Systems," *Ecology and Society*, vol. 9, no. 2, doi: 10.5751/ES-00650-090205
- Werner E.E. (1989). "High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years," *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, no. 1, pp. 72–81, doi: 10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x
- Werner E.E. (1995). "Resilience in Development," *Current Directions in Psychological Science*, vol. 4, no. 3, pp. 81–84, doi: 10.1111/1467-8721.ep1077232
- Wojcieszek M.R., Piekarz I., Maciaszek S., Wojcieszek K.A. (2021). „Summative Evaluation of the “Debate” Programme for Alcohol Re-



lated Problems Prevention – Pilot Study,” *Alcoholism and Drug Addiction/Alkoholizm i Narkomania*, vol. 34, no. 1, pp. 51–68, doi: 10.5114/ain.2021.107710

Wysocka E. (2012). “Koncepcja ‘resilience’ jako podstawa teoretyczna identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu i działań profilaktycznych,” [in:] B. Urban, M. Konopczyński (eds.), *Profilaktyka i probacja w środowisku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 285–299.

#### Internet resources

<https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=1768880> [access: 20.02.2023].

<https://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/raporty-z-badan> [access: 22.02.2023].

<https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/do-pobrania/> [access: 20.02.2023].  
[www.resiliencecenter.com](http://www.resiliencecenter.com) [access: 22.02.2023].

#### ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Edyta Sielicka  
University of Szczecin  
Institute of Pedagogy  
e-mail: [edyta.sielicka@usz.edu.pl](mailto:edyta.sielicka@usz.edu.pl)

Edyta Sielicka  
ORCID: 0000-0002-8704-9290  
Uniwersytet Szczeciński

# Podstawa programowa jako szansa wspierania profilaktyki zachowań ryzykownych uczniów szkoły podstawowej w świetle koncepcji *resilience*

The Core Curriculum as an Opportunity to  
Prevent Risky Behavior in Elementary School Pupils  
in Light of the Concept of Resilience

## ABSTRACT

The effectiveness of addiction prevention aimed at children and adolescents currently seems to stir up a lot of emotions and calls to verify its theoretical background. The shift from defensive prevention to positive prevention is becoming successful, yet remains insufficient in education. An interesting approach to the process of preventing addiction in children and adolescents is the concept of resilience, which posits that the individual resilience of a person helps them positively adapt or persist in difficult situations, which are considered risky for their proper functioning. At the same time, the lack of awareness about addiction among children and adolescents and the rising threats posed by young people's use of substances and adoption of addictive activities suggests that the schools should be one of the first

## KEYWORDS

resilience, prevention  
in schools, addiction,  
risky behavior, core  
curriculum

## SŁOWA KLUCZOWE

koncepcja resilience,  
profilaktyka szkolna,  
uzależnienia,  
zachowania  
ryzykowne, podstawa  
programowa

SPI Vol. 26, 2023/2  
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.2.003  
Nadesłano: 28.02.2023  
Zaakceptowano: 28.04.2023

sites of systemic solutions for support and prevention. Based on these assumptions, the author analyzed the general education core curriculum for pupils in years IV–VII of elementary school, in order to verify its goals and educational content in relation to the established indicators for building resilience in students. The results illustrate a lack of consistency or connections between the various educational goals and content, which indicates an inability of schools to consciously design educational content to strengthen pupils' individual resources of resilience.

## ABSTRAKT

Skuteczność profilaktyki uzależnień, kierowanej do dzieci i młodzieży, wydaje się obecnie budzić wiele emocji i prowokować do weryfikowania jej teoretycznych źródeł. Rezygnacja z profilaktyki defensywnej na rzecz profilaktyki pozytywnej wydaje się być w edukacji procesem już dokonanym, jednak niewystarczającym. Interesującym podejściem do procesu przeciwdziałania uzależnieniom dzieci i młodzieży jest koncepcja *resilience*. Zakłada ona indywidualną i swoistą odporność osoby, która wpływa na jej pozytywną adaptację lub trwanie w sytuacjach przeciwności i trudności, które uznane są za ryzykowane dla jej właściwego funkcjonowania. Jednocześnie niska wiedza dzieci i młodzieży na temat uzależnień, wzrost zagrożeń wynikających z zażywania przez młodych ludzi substancji i podejmowania działań uzależniających przekonują, że to właśnie szkoła powinna być jednym z pierwszych ogniw systemowych rozwiązań w zakresie wsparcia i profilaktyki. Mając to na uwadze, autorka dokonała analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów klasy IV–VII szkoły podstawowej pod kątem weryfikacji celów i treści kształcenia w niej zawartych w odniesieniu do przyjętych wskaźników budowania postawy *resilience* u uczniów. Uzyskane wyniki obrazują brak spójności i powiązań pomiędzy poszczególnymi celami i treściami kształcenia, co wskazuje na niski potencjał szkoły w świadomym projektowaniu treści edukacyjnych wzmacniających indywidualne zasoby odpornościowe uczniów.

## Wprowadzenie

Ogólnopolskie badania dotyczące podejmowania przez polskich uczniów zachowań ryzykownych zdecydowanie powinny budzić pedagogiczny niepokój. W roku 2019 zrealizowano międzynarodowy projekt badawczy pod nazwą „European School Survey Project on Alcohol and Drugs” (ESPAD), którego celem było reprezentatywne

badanie ankietowe uczniów klas III ówczesnych szkół gimnazjalnych (wiek 15–16 lat) oraz uczniów klas II szkół ponadgimnazjalnych (wiek 17–18 lat) naszego kraju (Sierosławski 2020). Jego wyniki wskazują, że najbardziej rozpowszechnioną substancją psychoaktywną wśród dzieci i młodzieży jest alkohol – chociaż jeden raz w ciągu swojego życia alkohol piło 80,0% uczniów z młodszej grupy (15–16 lat) i 92,8% uczniów ze starszej grupy (17–18 lat). Niepokojący jest również niski wiek inicjacji alkoholowej i narkotykowej w Polsce. Badania wskazują, że już jedenastolatki, dwunastolatki sięgają po alkohol – średni wiek inicjacji alkoholowej wynosi 12,5 lat (Wojcieszek i in. 2021: 52). Jest to zatem okres II etapu edukacji podstawowej. Ponadto, chociaż jeden raz w życiu paliło 49,9% uczniów z badanej młodszej grupy wiekowej i 65,5% uczniów ze starszej grupy. Doświadczenia z przyjmowaniem leków uspakajających lub nasennych ma 15,1% uczniów z młodszej grupy badanej i 18,3% z grupy starszej. Ponadto 21,4% młodszych uczniów i 37,0% starszych uczniów chociaż jeden raz używało marihuany lub haszyszu (Sierosławski 2020). Autor Raportu twierdzi także, że na podstawie badań można szacować, iż około 2% młodzieży może być zagrożone hazardem problemowym (Sierosławski 2020). Dane te uzupełnia Raport Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę opublikowany w 2019 roku, który opisuje dane z badań ankietowych przeprowadzonych na grupie 1017 nastolatków. Wśród badanej grupy 11,9% respondentów to osoby problematycznie używające internetu, 11,4% to osoby z częściowymi objawami problematycznego używania internetu, a 0,5% z nasilonymi objawami. Wyniki te różnicują się ze względu na płeć i wiek – problematyczni użytkownicy internetu to częściej dziewczęta niż chłopcy (13,9% vs 9,3%;  $p < 0,05$ ), to także częściej starsi respondenci (15–17 lat) niż młodszy (12–14 lat; 15,0% vs 9,5%;  $p < 0,05$ ) (Makaruk, Włodarczyk, Skoneczna 2019: 30). Także pozostałe z dostępnych badań realizowanych w Polsce prezentują zbieżne dane, które budzą niepokój dotyczący zagrożeń dzieci i młodzieży związanych z uzależnieniami<sup>1</sup>, przy czym wskazują one także

---

1 Wykazy dostępnych raportów na temat problematyki uzależnień dzieci i młodzieży prowadzą: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych: <https://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/raporty-z-badan>, Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomani: <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=1768880>, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom: <https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/do-pobrania/>.

na inne obszary zagrożeń mniej rozpoznanych, jak uzależnienia od seksu, ćwiczeń, nauki.

## Wzmacnianie *resilience* jako zadanie profilaktyczne

Świadomość małej skuteczności dotychczas realizowanych działań profilaktycznych oraz rosnąca wiedza z zakresu edukacji zdrowia, psychologii zdrowia czy też neurodydaktyki wzmacniają potrzebę poszukiwania skuteczniejszych form przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym. Na szczególną uwagę wydaje się zasługiwać postulat projektowania działań profilaktycznych z wykorzystaniem koncepcji *resilience*. Samo pojęcie *resilience* zostało wprowadzone przez Crawforda Stanleya Hollinga początkowo jako koncepcja, która miała pomóc w zrozumieniu zdolności ekosystemów do utrzymywania się w pierwotnym stanie mimo ulegania perturbacjom, a zatem także w zrozumieniu uwarunkowań ich stabilności (Holling 1973: 14). W psychologii i psychiatrii pojęcie to wzbudziło zainteresowanie w odniesieniu do badań skupionych wokół uwarunkowań rozwoju dzieci i młodzieży z doświadczeniami sytuacji trudnych, traumatycznych, a pojawiło się po raz pierwszy w opracowaniach Normana Garmezege (1985), Emmy E. Werner (1989), Michaela Ruttera (1987). Następnie badane przez interdyscyplinarne zespoły ewoluowało (Walker i in. 2004; Folke i in. 2010) i zostało poddane próbom operacjonalizacji w wielu pracach naukowych (Cicchetti, Garmezy 1993; Luthar, Cicchetti 2000; Rutter 2006; Herrman i in. 2011, Southwick i in. 2014). Obecnie brak jest zgody na przyjęcie i powszechne uznanie jednej definicji operacyjnej pojęcia *resilience*, jednak przeważnie naukowcy są zgodni, że jest ono rozumiane jako swoista odporność, która odnosi się do pozytywnej adaptacji lub zdolności do utrzymania bądź odzyskania zdrowia psychicznego pomimo doświadczania przeciwności, które stanowią zwiększone ryzyko dla funkcjonowania jednostki (Rutter 2006, Herrman i in. 2011, Wysocka 2012). Pojęcie *resilience* różni się od pojęcia zdrowia psychicznego czy kompetencji społecznej głównie koncentracją wokół indywidualnych różnic w odpowiedziach na porównywalne doświadczenia. Oznacza to, że postawa charakteryzowana jako *resilience* powinna być rozpatrywana jako dynamiczny proces (Rutter 2000: 651; Luthar, Cicchetti 2000: 858; Masten 2014: 9), w powiązaniu z indywidualną trajektorią

doświadczeń (Rutter 2000, 2006). Zatem przyjmuje się, że wpływa na możliwości indywidualnego radzenia sobie osób w sytuacjach trudnych, dostosowywania się do zmieniających warunków i przyjmowania konstruktywnych sposobów radzenia sobie z pojawiającymi się przeciwnościami. W ujęciu procesualnym *resilience* nie jest więc cechą statystyczną i wymaga wieloobszarowej perspektywy badawczej (Cicchetti, Garmezy 1993: 499; Masten 2014: 10). Wskazuje się wiele czynników wpływających na *resilience*, w tym cechy biologiczne, psychologiczne, dyspozycje, ale także wsparcie społeczne czy też uczestnictwo w systemach społecznych takich jak rodzina, szkoła, przyjaciele i otoczenie (Herrman i in. 2011). Wydaje się więc, że czynniki wpływające na rozwój odporności można uznać za analogiczne do tych, które promują zdrowie psychiczne (Herrman i in. 2011), choć nadal ich wpływ rozpatrywany będzie w toku indywidualnych doświadczeń. Warto tu jednak wspomnieć o wyłaniającej się koncepcji *ego-resiliency*, postrzegającej *resiliency* jako właściwości jednostki (cechy stałe) i zasób osobisty (Block J.H., Block J. 1980). Koncepcja ta posłużyła do opracowania kwestionariusza pomiaru Ego-Resiliency Scale, uznawanego za jeden z rzetelnych pomiarów psychometrycznych (ER89) (Block, Kremen 1996), chętnie wykorzystywanego przez część badaczy zajmujących się zagadnieniami *resiliency* i *resilience* (Kołodziej-Zaleska, Przybyła-Basista 2018: 161).

Na gruncie polskiej nauki brak jest jednomyślności w odniesieniu do właściwego tłumaczenia pojęcia *resilience* (Heszen, Sęk 2007: 395). Aby zatem uniknąć wątpliwości metodologicznych i jednocześnie niepokoju związanego z nadinterpretacją najczęściej używanego tłumaczenia, tj. terminu odporność<sup>2</sup> (Luthar, Cicchetti 2000: 862), przyjmując procesualną perspektywę za Krzysztofem Ostaszewskim (Ostaszewski 2014), postanowiłam używać angielskiej wersji pojęcia *resilience*. W przyszłości wydaje się jednak słuszny postulat przyjęcia w polskiej metodologii badań pojęcia rezyliencji (Junik 2011).

Przyjęta koncepcja, choć głównie badana w odniesieniu do dzieci i młodzieży doświadczających długotrwałych stresów, traum i sytuacji

2 Pojęcie „odporności” zdaniem Suniyi S. Luthar oraz Dante Cicchettiego w postnaukowych interpretacjach można rozumieć jako wytrzymałość, która błędnie rozumiana może prowadzić do przełożenia działań w kierunku wzmacniania wytrwałości jako cechy zbiorczej lub przerzucenia uważności na cechy osobowe (Luthar, Cicchetti, 2000: 862).

trudnych, np. ubóstwa, przemocy, braku opieki rodzicielskiej, katastrof (Werner 1995, Rutter 2006, Masten 2014) niesie też ważne implikacje dla strategii interwencyjnych, działań profilaktycznych oraz terapeutycznych (Rutter 2006: 3), także w kontekście profilaktyki uzależnień. Myślenie o projektowaniu profilaktyki uzależnień wykorzystujących koncepcję *resilience* wpisuje się w powszechnie uznawaną za efektywną profilaktykę pozytywną (Borucka, Ostaszewski 2008; Szymańska 2015: 31). Bazuje ona bowiem na wzmacnianiu potencjału osób, co jest zgodne ze strategiami wspierającymi procesy *resilience* (Rutter 2000; Junik 2011), szczególnie ze strategią opartą na pozytywnych doświadczeniach, które neutralizują lub kompensują ryzyko (Rutter 2000; Junik 2011). Jednocześnie warto podkreślić, że nie stoi ona w sprzeczności z dotychczas promowaną koncepcją ryzyka i ochrony, nadaje jej jednak nowy, indywidualny wymiar (Rutter 2006). *Resilience* jako pozytywna adaptacja w sytuacjach ryzyka wpływa na realizację strategii radzenia sobie ze stresem i trudnościami, a zatem może także zapobiegać aktywowaniu mechanizmów uzależnień. Jednocześnie warto pamiętać, że również dzieci o wysokim poziomie *resilience* potrzebują wsparcia i mogą być podatne na trudności w różnych momentach życia (Cicchetti, Garmezy 1993: 500).

## Przestrzenie kształcenia ogólnego w perspektywie koncepcji *resilience*

Szkoła odgrywa znaczącą rolę w życiu dzieci i młodzieży, może być miejscem ich rozwoju i wzrostu emocjonalnego, społecznego i intelektualnego, ale też źródłem trudnych przeżyć oraz traum. Jest systemowo zaprojektowaną przestrzenią wzajemnych wpływów dorosłych i dzieci, a zatem oczekuje się, że każde z podejmowanych w jej obrębie działań będzie świadomie ukierunkowane na wzmacnianie potencjałów wszystkich jej uczestników. Ramy edukacji realizowanej w systemie szkolnym wyznacza Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59), w której wskazano, że działalność szkoły w zakresie edukacyjnym określona jest przez szkolne zestawy programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły. Ustawę uzupełnia Rozporządzenie

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2017 poz. 703). Należy zaznaczyć, że programy profilaktyczne opracowywane są samodzielnie przez poszczególne szkoły na podstawie corocznej diagnozy potrzeb (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 26.2), a zatem ich jakość i sposób realizacji wynika zarówno z potrzeb, jak i potencjału, a także możliwości i zasobów szkół. W związku z tym można uznać, że dokumentem standaryzującym działania edukacyjne na terenie całej Polski jest zestaw programów nauczania, które zawarte zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356). Podstawa programowa zawiera „zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły” (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 4, pkt 24) – jest zatem ona zbiorem wymagań, celów i treści, które dla nauczyciela wyznaczają obowiązkowy zakres podejmowanych przez niego zadań edukacyjnych w obszarach nauczanego przedmiotu.

Uznając teorię procesualnej koncepcji *resilience* jako wartościową w procesie projektowania profilaktyki zachowań ryzykownych, postanowiłam odpowiedzieć na problem badawczy, który został sformułowany jako pytanie o zakres budowania i wzmacniania procesów i mechanizmów *resilience* u uczniów II etapu szkoły podstawowej w oparciu o cele i treści programowe realizowane w szkole. W związku z tym poddałam analizie zapisy celów i treści kształcenia zawarte w Podstawie programowej nauczanych przedmiotów pod kątem obecności w nich zapisów pozwalających lub obligujących nauczyciela do realizacji treści wzmacniających czynniki budujące procesy *resilience* uczniów.



Przeprowadzona analiza skupiła się na celach i zakresie treści przedmiotowych realizowanych w klasach IV–VIII. Etap ten obejmuje edukacją uczniów w wieku 9–14 lat, czyli tuż przed okresem rozwoju zachowań ryzykownych związanych z używaniem substancji uzależniających lub podejmowaniem działań ryzykownych oraz dla części uczniów przed okresem ich inicjacji, co założono w odniesieniu do wcześniej prezentowanych danych. W tym okresie nauczania zmienia się wcześniej realizowany system prowadzenia zajęć lekcyjnych z nauczania zintegrowanego na nauczanie w systemie lekcyjno-przedmiotowym. Uczniowie w klasie IV spędzają w szkole 24 godziny lekcyjne podczas zajęć przedmiotowych, w klasach V–VI – 25 godzin lekcyjnych, VII – 32 godziny, a uczniowie klas VIII – 31 godzin lekcyjnych. Są one dominującą strukturalnie formą funkcjonowania ucznia w szkole (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, zał. 1) i dla wielu pedagogów stanowią główne zadanie edukacyjne.

W pierwszym etapie projektowania analizy wyłoniono na podstawie literatury przedmiotu czynniki chroniące, które uznano za znaczące w procesie wzmacniania *resilience*. W dalszym toku odniesiono wyłonione protektory do obszarów edukacji szkolnej, w wyniku czego z głównych grup czynników chroniących (relacje rodzinne, kompetencje osobiste, kompetencje społeczne, wsparcie społeczne, struktury osobowości – zob. Friborg i in. 2003) postanowiono odrzucić te, które odnoszą się do obszarów niezakończonych do realizacji w przestrzeni szkoły. Kolejny etap zakładał odniesienie wyłonionych czynników do wskaźników przyjętych w powszechnie używanej Resilience Scale (RS) (Ahern i in. 2006). W procesie weryfikacji zdecydowano się przyjąć w badaniu następujące wskaźniki:

1. wzmacnianie umiejętności i wartości, które pozwalają na wykorzystanie talentów i zdolności (Werner 1995: 83),
2. budowanie pozytywnego obrazu siebie, dobra samoocena (Emery, Forehand 1996: 40, 42),
3. zachęcanie do pokonywania trudności, budowanie wiary we własne siły (Werner 1995: 82, 83),
4. wzmacnianie rozwoju poprzez wpajanie pozytywnych wartości, w tym związanych ze zdrowiem i dobrostanem ([www.resiliencecenter.com](http://www.resiliencecenter.com)),

5. rozwijanie poczucia własnej wartości i skuteczności (Werner 1995: 82; Rutter 1993: 629; Masten, Best, Garmezy 1990: 431),
6. wzmacnianie sieci wsparcia rówieśniczego (Werner 1995: 83; Michel 2014: 106).

Poszerzono także prowadzone analizy o identyfikację w celach i treściach kształcenia bezpośrednich odniesień do wiedzy z zakresu mechanizmów uzależnień (A), zagrożeń wynikających z zażywania substancji uzależniających (B) oraz do tematyki zachowań z pogranicza uzależnień behawioralnych, przemocowych oraz seksualnych (C) (Kania 2016: 113). Wyniki analizy umieszczone w przygotowanej poniżej Tabeli 1.

**Tabela 1.** Analiza celów i treści kształcenia w klasach IV–VII w odniesieniu do wskaźników czynników chroniących (1–6), wzmacniających proces budowania mechanizmów *resilience* u uczniów.

Przedmiot <sup>3</sup>	Cele kształcenia/wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Treści bezpośrednie/wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Klasa	Treści pośrednie/wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Klasa
Język polski	IV. Samokształcenie IV.5 (1)			IV.2 (1) IV.4 (1) IV.5 (1)	VII–VIII
Język obcy nowożytny				XI (6)	IV–VIII
Muzyka					IV–VII
Plastyka	II. Doskonalenie umiejętności plastycznych – ekspresja twórcza przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych (1) (6)				IV–VII
Historia					V–VII

<sup>3</sup> W poniższym zestawieniu nie poddano analizie przedmiotów, które choć zawierają się w podstawach programowych, to nie są obowiązkowe, co oznacza, że nie można ich traktować jako obligatoryjnie obejmujących swoimi celami i treściami kształcenia wszystkich uczniów. Są nimi: Wychowanie do życia w rodzinie, Etyka, Język mniejszości narodowej lub etnicznej, Język regionalny – język kaszubski.

Przedmiot <sup>3</sup>	Cele kształcenia/wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Treści bezpośrednie/ wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Klasa	Treści pośrednie/ wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Klasa
Wiedza o społeczeństwie	II. Rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów: II.1 (5), II.2 (1), II.3 (4), II.4 (4), II.6 (4), II.7 (4). II.8 (3) III. Komunikowanie i współdziałanie: III.1 (5), III.2 (5), III.3 (6), III.4 (6), III.5 (5)	V.1–2 (C) VIII.5 (C)		I.1–6 (2, 5, 6) II.1–2 (4) III.3 (3, 5) III.5 (1) IV.1–7 (4, 5) V.1–2 (3) VIII.5 (4, 5) IX. 1–5 (3, 4, 5)	VIII
Przyroda	III. Kształtowanie postaw – wychowanie: III.5 (5), III.6 (6)	V.8 (A, B)	IV	IV.6 (4,5) V.1 (4,5) V.10 (4,5)	IV
Geografia	III. Kształtowanie postaw: III.1 (1), III.4 (4), III.9 (5)				V–VIII
Biologia	V. Znajomość uwarunkowań zdrowia człowieka: V.1 (5) VI. Postawa wobec przyrody i środowiska: VI.2 (5)	III.7.5 (A, B) III.9.6 (A, B) IV.3 (B)	VII VII	III.9.4 (3)	VII
Chemia		IX.2 (B)	VII– VIII		V–VIII
Fizyka					VII– VIII
Matematyka					IV–VIII
Informatyka	IV. Rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami (6) V. Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa. (...) ocena zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie dla bezpieczeństwa swojego i innych (C)	V.1 (C) V.3 (C)	IV–VI IV–VI	IV.2 (6) IV.1 (6) IV.4 (1)	IV–VI VII– VIII VII– VIII
Technika	V. Rozwijanie kreatywności technicznej: V.1–3 (1, 5)			I.5 (6)	IV–VI

Przedmiot <sup>3</sup>	Cele kształcenia/wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Treści bezpośrednie/ wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Klasa	Treści pośrednie/ wskaźniki czynników chroniących (1–6)	Klasa
Wychowanie fizyczne	IV. Kształtowanie umiejętności rozumienia związku aktywności fizycznej ze zdrowiem oraz praktykowania zachowań prozdrowotnych (4, 5)	IV.3 (A, B) IV.4 (A, B, C)	VII–VIII	IV.1.1 (5), IV.1.5 (5)  IV.1 (4) IV.2 (2, 3, 4)  Kompetencje społeczne (1, 2, 3, 4, 5, 6)	IV–VI IV–VI  VII–VIII  IV–VIII
Edukacja dla bezpieczeństwa	IV. Kształtowanie postaw indywidualnych i społecznych sprzyjających zdrowiu (5)			IV.1–7 (3, 4, 5)	VIII

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej... (Dz.U. 2017, poz. 356).

Skupienie się na celach i treściach kształcenia w prezentowanej analizie wynika z założenia ich obligatoryjnego charakteru. Wielu autorów zwraca uwagę, że wpływ na wsparcie indywidualnego procesu *resilience* ma wiele czynników, w tym funkcjonowanie uczniów w szkole, budzenie ich potencjału, klimat szkoły (Garnezy 1993; Skuza, Pierścińska-Maruszewska 2014), przygotowanie kadry pedagogicznej i jej poziom relacyjności z uczniami (Herrman i in. 2011: 260) czy też poczucie sukcesu edukacyjnego. Czynniki te wskazują na potrzebę myślenia o szkole w kategoriach systemowych działań oraz wzajemnie na siebie wpływających uwarunkowań. W tym systemie dominującą strukturalnie formą kontaktu i realizacji zadań edukacyjnych są zajęcia lekcyjne – stąd wydaje się zasadna analiza ich ram formalnych, które mają znaczący wpływ na perspektywę wielkoobszarowego myślenia o edukacji szkolnej. Analiza celów i treści kształcenia Podstawy programowej dla klas IV–VIII w odniesieniu do wybranych wskaźników budowania *resilience* zwraca uwagę na brak spójności i korelacji pomiędzy celami i treściami kształcenia. Założone cele tylko w poszczególnych przedmiotach mają swoją reprezentację w treściach kształcenia, natomiast treści często nie

mają umocowania w celach. Niespójność ta dotyczy także sposobu konstruowania programów poszczególnych przedmiotów i powiązań między nimi, szczególnie w obszarach związanych z kształtowaniem postaw, rozwijaniem umiejętności czy kompetencji społecznych. Ich fragmentaryczność powoduje brak systemowej równowagi w myśleniu o edukacji szkolnej wpisującej się w całościowy rozwój uczniów i odpowiadającej na ich potrzeby. Także warstwa językowa zapisów wskazuje na brak wspomnianej spójności – na etapie projektowania zapisów nie stworzono siatki pojęciowej, która mogłaby służyć do korelacji międzyprzedmiotowej, przykładem może być tutaj niespójność w formułowaniu lub braku formułowania celów odnoszących się do postaw.

Mimo tych metodologicznych trudności, można w przyjętych celach i treściach kształcenia zidentyfikować poszczególne zapisy, które w toku analizy zostały odniesione do budowania procesu *resilience*. Odniesienia te można głównie identyfikować ze wskaźnikami wzmacniania umiejętności i wartości, które pozwalają na wykorzystanie talentów i zdolności (1), rozwijaniem poczucia własnej wartości i skuteczności (5) oraz wzmacnianiem sieci wsparcia rówieśniczego (6). Należy jednak zaznaczyć, że także tutaj zauważalny jest brak spójności pomiędzy celami i treściami kształcenia w danych przedmiotach. Tylko w treściach kształcenia Wiedzy o społeczeństwie i Wychowania fizycznego widać odniesienia do zapisów skupionych wokół budowania poczucia własnej wartości (2), w ograniczonym stopniu zidentyfikowane zostały zapisy dotyczące zachęcania do pokonywania trudności (3) (Tabela 2).

**Tabela 2.** Analiza celów i treści kształcenia w klasach IV–VII z podziałem na wskaźniki czynników chroniących wzmacniających proces budowania *resilience* uczniów

Wskaźniki	Cele	Treści	Klasa
(1) wzmacnianie umiejętności i wartości, które pozwalają na wykorzystanie talentów i zdolności	Język polski	Język polski	VII–VIII
	Plastyka		IV–VII
	Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o społeczeństwie	VIII
	Geografia		V–VIII
		Informatyka	VII–VIII
	Technika		IV–VI
		Wychowanie fizyczne	IV–VIII

Wskaźniki	Cele	Treści	Klasa
(2) budowanie pozytywnego obrazu siebie		Wiedza o społeczeństwie	VIII
		Wychowanie fizyczne	IV–VIII
(3) zachęcanie do pokonywania trudności	Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o społeczeństwie	VIII
		Biologia	VII
		Wychowanie fizyczne	IV–VIII
		Edukacja dla bezpieczeństwa	VIII
(4) wzmacnianie rozwoju poprzez wpajanie pozytywnych wartości	Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o społeczeństwie	VIII
	Przyroda	Przyroda	IV
	Geografia		V–VIII
	Wychowanie fizyczne	Wychowanie fizyczne	IV–VIII
(5) rozwijanie poczucia własnej wartości i skuteczności	Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o społeczeństwie	VIII
	Przyroda	Przyroda	IV
	Geografia		V–VIII
	Biologia		VII
	Technika		IV–VI
	Wychowanie fizyczne	Wychowanie fizyczne	IV–VIII
	Edukacja dla bezpieczeństwa	Edukacja dla bezpieczeństwa	VIII
(6) wzmacnia sieci wsparcia rówieśniczego	Plastyka		IV–VII
	Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o społeczeństwie	VIII
	Przyroda		IV
	Informatyka	Informatyka	IV–VIII
		Technika	IV–VII
	Wychowanie fizyczne	Wychowanie fizyczne	IV–VIII
		Język obcy nowożytny	IV–VIII

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z analiz, jedynie przedmiot Wychowanie fizycznie uwzględniła w swoich zapisach odniesienie wprost do rozwoju kompetencji społecznych, jest to też jeden z dwóch przedmiotów, który realizuje wszystkie badane wskaźniki. Drugim z przedmiotów je realizującym jest Wiedza o społeczeństwie. Warto jeszcze nadmienić, że Wychowanie fizyczne jest przedmiotem, na którym realizowane

są także treści kształcenia bezpośrednio odnoszące się do wiedzy z zakresu mechanizmów uzależnień, zagrożeń wynikających z zażywania substancji uzależniających oraz tematyki zachowań z pogranicza uzależnień behawioralnych, przemocowych oraz seksualnych. Treści te są również poruszane na lekcjach Przyrody, Chemii oraz, w zakresie zagrożeń behawioralnych, na lekcjach Informatyki i Wiedzy o społeczeństwie.

We wstępie do Podstaw programowych zwraca uwagę komentarz wskazujący na wartość edukacji zdrowotnej dla realizowanej profilaktyki szkolnej. Nie funkcjonuje jednak ona jako odrębny przedmiot, jej treści wpisane zostały właśnie w przedmiot Wychowanie fizyczne oraz w Edukację dla bezpieczeństwa. We wstępnych zapisach podkreślono również wartości i znaczenie wykorzystywania w procesie edukacji metody projektu jako metody wzmacniającej komunikację w grupie, umiejętności społeczne oraz twórcze i konstruktywne rozwiązywanie trudności (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...).

W odniesieniu do badanego problemu znaczące wydaje się także przypisanie określonych celów i treści do poszczególnych grup wiekowych uczniów (klas) – cele i treści identyfikowane jako wzmacniające budowanie procesu *resilience* w dominującej większości zaczynają być eksponowane dopiero na etapie edukacji klas VII–VIII. Jest to okres rozwojowy, w którym już trwa lub rozpoczyna się eksperymentowanie ze środkami uzależniającymi, a zatem jest to czas wzrostu skali podejmowanych zachowań ryzykownych. Na tym etapie edukacyjnym należy raczej oczekiwać dodatkowych działań związanych z profilaktyką selektywną, która powinna realizować założenia poszczególnych programów wychowawczo-profilaktycznych dostosowanych do potrzeb określonych szkół. Natomiast zarówno w celach, jak i treściach kształcenia ogólnego zapisy wskazujące na potrzebę realizacji treści wzmacniających rozwój wszystkich sfer życia uczniów, w tym także tych, które budują *resilience*, powinny być obligatoryjne na wszystkich etapach kształcenia. Ich brak wydaje się znaczący, szczególnie, że wagę tego postulatu podkreśla analiza celów ogólnych podstawy programowej, które zostały zawarte we wstępie podstaw programowych. Wskazują one na świadomości twórców ram programowych potrzeby postrzegania rozwoju ucznia przez wszystkie sfery jego funkcjonowania (Rozporządzenie Ministra

Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...). Niestety przeprowadzona analiza nie wykazała świadomej i planowej konsekwencji w realizacji tego postulatu, jednocześnie zwróciła uwagę na braki w powiązaniu celów i treści kształcenia, które nie pozwalają na przyjęcie w realizowanych działaniach edukacyjnych spójnej koncepcji myślenia o rozwoju człowieka. W odniesieniu do założonego problemu badawczego w trakcie analiz udało się zidentyfikować treści wskazujące na potencjał szkoły we wzmacnianiu procesu budowania *resilience*, jednak jego znaczne ograniczenie wynika z faktu, że odnosi się on do poszczególnych, pojedynczych zapisów celów i/lub treści kształcenia, a nie opiera się – jak wspomniano wyżej – na spójnej, teoretycznej koncepcji wsparcia rozwoju młodego człowieka.

## Zakończenie

Pierwszym i podstawowym źródłem doświadczeń dzieci i młodzieży jest środowisko rodzinne, natomiast pierwszą przestrzenią systemowych, obowiązkowych rozwiązań ukierunkowanych na wsparcie dzieci jest szkoła. Emmy E. Werner wskazuje na dobrze funkcjonujące systemy szkolne jako na istotne ognisko zewnętrznego systemu wsparcia (Werner 1989: 80), natomiast Małgorzata Michel (Michel 2014: 120) zwraca uwagę na wyjątkową wagę aplikowalności koncepcji *resilience* do praktyki działań, także na płaszczyźnie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Zainteresowanie, jakie rośnie wokół wykorzystania koncepcji *resilience* w praktyce pedagogicznej (Junik 2011; Borucka, Pisarska 2012; Michel 2014; Ostaszewski 2014), w tym także w profilaktyce szkolnej, zdaje się przekonywać o coraz szerszym odkrywaniu jej wartości. Przy założeniu, że jednymi z czynników aktywujących mechanizmy uzależniania są sytuacje podwyższonego ryzyka, deficyt praktycznych umiejętności życiowych i destrukcyjna orientacja życiowa (Mellibruda 1997: 81), budowanie i wzmacnianie *resilience* może stanowić istotną formę wsparcia i przeciwdziałania uzależnieniom. Wzmacnianie procesu, dzięki któremu osoba nabywa umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, po to, aby osiągnąć pozytywną adaptację, mimo napotykaných trudności, wpływa przecież na reedukację lub neutralizację ryzyka zagrożenia jego integralnego funkcjonowania



(Michel 2014: 106). Jednak jej implementacja do działań pedagogicznych wymaga świadomego pogłębiania wiedzy z zakresu uwarunkowań jej kształtowania, dynamiki i czynników wzmacniających *resilience* u uczniów. Nade wszystko wymagałaby jednak uznania potrzeby tworzenia i realizacji wszystkich działań edukacyjnych, w tym tworzenia podstaw programowych opracowanych w oparciu o wybraną, spójną koncepcję naukową. Nadałaby ona wszystkim zakładanym działaniom, także kształceniu przedmiotowemu, spójny kierunek wspierania rozwoju młodego człowieka.

## Bibliografia

- Ahern N.R., Kiehl E.M., Lou Sole M., Byers J. (2006). *A Review of Instruments Measuring Resilience*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing”, t. 29, nr 2, s. 103–125, doi:10.1080/01460860600677643.
- Block J.H., Block J. (1980). *The Role of Ego-Control and Ego-Resiliency in the Origination of Behavior*, [w:] W.A. Collins (red.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations* (The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol. 13), London–New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group, s. 39–101, doi:10.4324/9781315803029.
- Block J.H., Kremen A.M. (1996). *IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 70, nr 2, s. 346–361, doi: 10.1037//0022-3514.70.2.349.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, t. 12, nr 2, cz. 1, s. 587–597.
- Borucka A., Pisarska A. (2012). *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cicchetti D., Garmezy N. (1993). *Prospects and Promises in the Study of Resilience*, „Development and Psychopathology”, t. 5, nr 4, s. 497–502, doi:10.1017/S0954579400006118.
- Emery R.E., Forehand R. (1996). *Parental Divorce and Children's Well-Being: A Focus on Resilience*, [w:] R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy, Rutter M. (red.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 64–99.
- Folke C., Carpenter S.R., Walker B., Scheffer M., Chapin T., Rockström J. (2010). *Resilience Thinking Integrating Resilience, Adaptability and Transformability*, „Ecology and Society”, t. 15, nr 4, art. 20, doi:10.5751/ES-03610-150420.

- Friborg O., Hjermadal O., Rosenvinge J.H., Martinussen M. (2003). *A New Rating Scale for Adult Resilience: What are the Central Protective Resources Behind Healthy Adjustment?*, „International Journal of Methods in Psychiatric Research”, t. 12, nr 2, s. 65–76, doi: 10.1002/mpr.143.
- Garmezy N. (1985). *Stress-resistant Children: The Search for Protective Factors*, [w:] J.E. Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology* (Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement, nr 4), Oxford: Pergamon Press, s. 213–233.
- Garmezy N. (1993). *Children in Poverty: Resilience Despite Risk*, „Psychiatry”, t. 56, nr 1, s. 127–136. doi:10.1080/00332747.1993.11024627.
- Herrman H., Stewart D.E., Diaz-Granados N., Berger E.L., Jackson B., Yuen T. (2011). *What is Resilience?*, „The Canadian Journal of Psychiatry”, t. 56, nr 5, s. 258–265, doi:10.1177/070674371105600504.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holling C.S. (1973). *Resilience and Stability of Ecological Systems*, „Annual Review of Ecology and Systematics”, t. 4, nr 1, s. 1–23, doi:10.1146/annurev.es.04.110173.000245.
- Junik W. (red). (2011). *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Warszawa: Parpamedia. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kania S. (2016). *Analiza transakcyjna w budowaniu klimatu szkoły – w poszukiwaniu pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 5, s. 111–121, doi:10.16926/eat.2016.05.07.
- Kołodziej-Zaleska A., Przybyła-Basista H. (2018). *Ego-resiliency jako zasób osobisty – narzędzie pomiaru i jego wykorzystanie w badaniach interdyscyplinarnych*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 24, nr 1, s. 159–170, doi:10.14691/CPPJ.24.1.159.
- Luthar S.S., Cicchetti D. (2000). *The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies*, „Development and Psychopathology”, t. 12, nr 4, s. 857–885, doi:10.1111/1467-8624.00164.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Skoneczna P. (2019). *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Masten A.S. (2014). *Global Perspectives on Resilience in Children and Youth*, „Child Development”, t. 85, nr 1, s. 6–20, doi:10.1111/cdev.12205.
- Masten A.S., Best K.M., Garmezy N. (1990). *Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity*, „Development and Psychopathology”, t. 2, nr 4, s. 425–444, doi:10.1017/S0954579400005812.
- Mellibruda J. (1997). *Psycho-bio-społeczna koncepcja uzależnienia od alkoholu*, „Alkoholizm i Narkomania”, t. 3, nr 28, s. 277–306.
- Michel M. (2014). *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience*, „Resocjalizacja Polska”, nr 6, s. 101–120.

- Ostaszewski K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2017, poz. 703).
- Rutter M. (1987). *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry”, t. 57, nr 3, s. 316–331, doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x.
- Rutter M. (1993). *Resilience: Some Conceptual Considerations*, „Social Work”, t. 14, nr 8, s. 626–631, doi:10.1016/1054-139x(93)90196-v.
- Rutter M. (2000). *Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications*, [w:] J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 651–682, doi:10.1017/CBO9780511529320.030.
- Rutter M. (2006). *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, t. 1094, nr 1, s. 1–12, doi:10.1196/annals.1376.002.
- Sierosławski J. (2020). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2019 r. Europejski program badań ankietowych w szkołach ESPAD*, Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Skuza A., Pierścińska-Maruszewska A. (2014). *Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience)*, „Resocjalizacja Polska”, nr 6, s. 89–100.
- Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. (2014). *Resilience Definitions, Theory, and Challenges: Interdisciplinary Perspectives*, „European Journal of Psychotraumatology”, t. 5, nr 1, art. 25338, doi:10.3402/ejpt.v5.25338.
- Szymańska J. (2015). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2016, poz. 59).

- Walker B., Holling C.S., Carpenter S.R., Kinzig A. (2004). *Resilience, Adaptability and Transformability in Social-ecological Systems*, „Ecology and Society”, t. 9, nr 2, doi:10.5751/ES-00650-090205.
- Werner E.E. (1989). *High-risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years*, „American Journal of Orthopsychiatry”, t. 59, nr 1, s. 72–81, doi:10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x.
- Werner E.E. (1995). *Resilience in Development*, „Current Directions in Psychological Science”, t. 4, nr 3, s. 81–84, doi:10.1111/1467-8721.ep1077232.
- Wojcieszek M.R., Piekarz I., Maciaszek S., Wojcieszek K.A. (2021). *Summative Evaluation of the “Debate” Programme for Alcohol Related Problems Prevention – Pilot Study*, „Alcoholism and Drug Addiction / Alkoholizm i Narkomania”, t. 34, nr 1, s. 51–68, doi:10.5114/ain.2021.107710.
- Wysocka E. (2012). *Koncepcja „resilience” jako podstawa teoretyczna identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu i działań profilaktycznych*, [w:] B. Urban, M. Konopczyński (red.), *Profilaktyka i probacja w środowisku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## Netografia

- <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=1768880> [dostęp: 20.02.2023].
- <https://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/raporty-z-badan> [dostęp: 22.02.2023].
- <https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/do-pobrania/> [dostęp: 20.02.2023].
- [www.resiliencecenter.com](http://www.resiliencecenter.com) [dostęp: 22.02.2023].

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Edyta Sielicka  
 Uniwersytet Szczeciński  
 Instytut Pedagogiki  
 e-mail: edyta.sielicka@usz.edu.pl