

Marek Smulczyk

Evidence Institute – Badania dla Edukacji

***Resilience* a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych¹**

ABSTRAKT: W kontekście edukacyjnym *resilience* jest ujmowana jako zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w nauce, mimo doświadczania przeciwności spowodowanych przez wrodzone cechy jednostki, warunki życiowe, czy doświadczenia. W artykule przedstawiono koncepcję *resilience*, uwzględniając etymologię nazwy, mechanizmy leżące u podstaw tego zjawiska, nurty badawcze oraz związki tej koncepcji z funkcjonowaniem szkolnym. Zaprezentowano argumenty, że *academic resilience* może być istotnym fenomenem dla wszystkich uczniów uczestniczących w procesie nauki.

SŁOWA KLUCZOWE: *resilience*, *academic resilience*, osiągnięcia szkolne, czynniki chroniące, czynniki ryzyka, status społeczno-ekonomiczny.

Kontakt:	Marek Smulczyk ms@evidenceinstitute.pl
Jak cytować:	Smulczyk, M. (2016). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 203–222. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/438
How to cite:	Smulczyk, M. (2016). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 203–222. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/438

WSTĘP

Edukacja może stanowić między innymi instrument wykluczania i utrwalania różnic, uwarunkowanych zróżnicowaniem warunków rozwoju w domu rodzinnym i społecznym położeniem rodziców. Nie znaleziono dotychczas wyczerpującej odpowiedzi na pytanie, jaką rolę odgrywa ona w przywróceniu społeczeństwu tych, którzy zostali zepchnięci na jego margines. Czy uczniowie z defaworyzowanych środowisk mają szansę na sukces edukacyjny, a w związku z tym, czy równie możliwe jest dla nich wyjście ze swoistego determinizmu statusowego, czy „kopiowanie” pozycji społecznej rodziców? Ta kwestia związana jest z bardziej ogólnym pytaniem o rolę szkoły w procesach ruchliwości społecznej. Tadeusz Pilch (2000) pisze dość optymistycznie o tym, że „dzisiaj bowiem nie urodzenie, a nawet w pewnym sensie nie posiadanie decyduje o położeniu społecznym człowieka. Dzisiaj prawdą najbardziej powszechną stała się reguła: jakie wykształcenie, taki los” (s. 18).

Jak duża grupa uczniów jednak wyłamuje się z tego determinizmu? Jeżeli zdolność do przezwyciężenia fatum społecznego pochodzenia nazwiemy *academic resilience*, to pojawia się pytanie o indywidualne i środowiskowe korelaty tej odporności. Co sprawia, że uczeń wywodzący się z rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym ma ponadprzeciętne osiągnięcia i trafia do renomowanej szkoły średniej? Kontynuowanie nauki w uznanej placówce edukacyjnej (np. liceum o dobrej renomie) otwiera możliwości kontynuowania edukacji na poziomie wyższym i w konsekwencji zwiększa szansę na wysoką pozycję społeczno-ekonomiczną w życiu dorosłym. W ten sposób poprzez edukację realizuje się „mobilność w górę”.

Próba odpowiedzi na powyższe pytania są między innymi badania z zakresu zjawiska *resilience*. Krzysztof Ostaszewski (2014, s. 74) podkreśla, 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. *Resilience* jest więc metaforą zmieniających się w czasie procesów równoważenia lub neutralizowania niekorzystnych warunków życia poprzez zasoby wewnętrzne i zewnętrzne dostępne człowiekowi.

Od kilku lat wzrasta zainteresowanie tą problematyką. Związane jest ono z rozwijającym się nurtem psychologii pozytywnej i coraz częściej dotyczy codziennego funkcjonowania. Coraz częściej też rozpatrywane jest w kontekście edukacyjnym. Mimo że korzeni teorii *resilience* upatruje się w badaniach psychiatrii i psychologii sprzed 70–80 lat, to w ciągu ostatnich dwóch lub trzech dekad ożywienie badawcze w tym kierunku wzrosło i badania nad procesami *resilience* są uprawiane przez pracowników socjalnych, socjologów czy badaczy edukacji.

Anna Borucka pisze (2011), że celem poszukiwań badawczych poświęconych fenomenowi *resilience* jest „znalezienie sposobu na aktywne wspieranie pozytywnego psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży, szczególnie z grup podwyższonego ryzyka” (s. 11). Właśnie dlatego *resilience* jest określane jako fenomen pozytywnej adaptacji. Krzysztof Ostaszewski (2008) uważa, że określenie „pozytywna adaptacja” jest najbliższe merytorycznego sensu angielskiego terminu, gdyż wskazuje na pozytywny proces, w którym jednostka uczestniczy, nie przesądzając przy tym, komu lub czemu przypisujemy największy udział w tym procesie. Jednym z kryteriów pozytywnej adaptacji jest kryterium odnoszące się do zadań rozwojowych. Konkretnie zadania stoją przed małym dzieckiem (np. opanowanie umiejętności komunikacji potrzeb, nawiązanie relacji z rówieśnikami), 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 rozwojowych jest przykładem pozytywnej adaptacji.

Problematyka *resilience* w kontekście edukacyjnym jest w nikłym stopniu obecna w piśmiennictwie rodzimym. Na szczęście zaczynają się już pojawiać polskie prace, sytuujące się w obrębie „pozytywnej” Wielkiej Czwórki Edukacyjnej: *academic resilience, academic buoyancy, adaptability czy engagement*². Nierozwiązanym problemem jest brak wyczerpujących danych o uczniach spełniających kryteria *resilience* w kontekście ich ścieżki edukacyjnej, co nawiązuje do potrzeby oddziaływań na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych. W środowisku polskich naukowców brakuje też 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. W niniejszym artykule pozostaniemy przy używaniu oryginalnego, angielskiego terminu, podobnie jak Krzysztof Ostaszewski (2014) w monografii poświęconej zachowaniom ryzykownym młodzieży w perspektywie procesów *resilience*.

CO OBEJMUJE KONCEPCJA RESILIENCE I JAK BADAĆ TEN KONSTRUKT?

Wiele dzieci wzrasta w mniej niż dobrych warunkach rodzinnych (np. żyjąc w ubóstwie, doświadczając przemocy, konfliktów rodzinnych, uzależnienia czy choroby członków rodziny). Takie okoliczności mogą hamować ich rozwój intelektualny, społeczny oraz emocjonalny, co w konsekwencji zakłóca osiągnięcie pełnego potencjału w życiu dorosłym. Według Rak i Pattersona (1996) niewielka część dzie-

ci z takich rodzin rozwija w pełni swoje możliwości w dorosłości. Jednak niektóre z nich dają sobie radę w trudnej sytuacji i pomimo narażenia na poważne problemy osiągają sukces rozwojowy i społeczny (Alvord, Grados, 2005; Brooks, 2006). Osoby, którym to się udaje, są określane w literaturze jako *resilient*. Posiadają one pewne cechy, dzięki którym korzystają z czynników chroniących, pomagającym im przezwyciężyć narażenie na czynniki ryzyka (Masten, Coatsworth, 1998; Rak, Patterson, 1996). W ciągu ostatnich kilku dekad w badaniach psychologicznych i pedagogicznych dużą uwagę poświęcono statusowi takich dzieci w zakresie ich sukcesów szkolnych oraz zdrowia psychicznego i fizycznego (Masten, Coatsworth, 1998).

Wyniki wielu badań prospektywnych wskazują konsekwentnie na atrybuty młodego człowieka jako źródła procesów *resilience*. Zaliczają się do nich cechy osobowości (w tym zdolności i umiejętności), ale również kompetencje poznawcze (zdolność uczenia się i umiejętność koncentracji uwagi) czy wytworzone w okresie wczesnego dzieciństwa struktury poznawczo-afektywne (określane jako wewnętrzne modele operacyjne), które odpowiadają za stosunek dziecka do siebie i świata), czy wreszcie procesy motywacyjne i duchowe (wiara w siebie, umiejętność planowania, poczucie koherencji). Kilkanaście takich atrybutów można sprowadzić do kilku obszarów: (i) kompetencje poznawcze, (ii) cechy temperamentu, (iii) kompetencje emocjonalne, (iv) umiejętności społeczne, (v) procesy motywacyjne, (vi) stan zdrowia (por. Ostaszewski, 2014).

Nina Ogińska-Bulik oraz Zygryd Juczyński (2008) wskazują, że konstrukt *resilience* obejmuje nie tylko zbiór właściwości osobowościowych, ale także zespół kompetencji, które służą radzeniu sobie z problemami, w tym przede wszystkim radzeniu sobie ze stresem, oraz umiejętnościom tworzenia i utrzymywania satysfakcjonujących więzi społecznych.

CZYNNIKI CHRONIĄCE I CZYNNIKI RYZYKA – MECHANIZM FENOMENU *RESILIENCE*

Charakteryzowanie *resilience* jako interaktywnego procesu wymaga spełnienia dwóch podstawowych warunków. Po pierwsze, obecności podwyższonego poziomu ryzyka w życiu jednostki, które może być zagrożeniem dla jej prawidłowego rozwoju, a po drugie jednoczesnego dobrego funkcjonowania tej jednostki (por. Masten 2007; Rutter 2000). Jak już wspomniano, badacze zajmujący się *resilience* interesują się czynnikami i mechanizmami chroniącymi, które sprzyjają pozytywnej adaptacji i dobremu funkcjonowaniu jednostki, mimo negatywnych doświadczeń w jej życiu (Luthar, Cicchetti, 2000; Werner, 1994).

Czynniki chroniące

W literaturze (np. Ostaszewski, 2006) wyróżnia się trzy obszary czynników chroniących. Pierwszy z nich to cechy indywidualne jednostki, takie jak wysoka samoocena, poczucie skuteczności czy dobre funkcjonowanie intelektualne. Kolej-

ny zestaw stanowią czynniki rodzinne, do których zalicza się spójność rodziny czy status społeczno-ekonomiczny (SES). Wreszcie trzecia grupa obejmuje czynniki zewnętrzne, takie jak: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym, posiadanie mentora czy uczęszczanie do dobrej szkoły. Ta ostatnia grupa czynników nie była zbyt często badana, ale istnieją badania pokazujące, że te czynniki mają znaczenie. Dla przykładu Tamma Leventhal i Jeanne Brooks-Gunn (2000) dokonały metaanalizy badań nad wpływem korzystnego sąsiedztwa na gotowość szkolną i wyniki w nauce. Wyniki tej metaanalizy ukazały pozytywny wpływ tych zmiennych na gotowość szkolną dzieci i ich osiągnięcia w nauce, szczególnie w grupie chłopców.

Nieco inny zestaw czynników chroniących opracowała Ann Masten (2007). Na podstawie wcześniejszego (Garmezy, 1985, za: Masten, 2007) i własnego przeglądu badań stworzyła ona listę korelatów pozytywnej adaptacji. Wyodrębniła cztery główne kategorie czynników chroniących i zasobów. Należą do nich: cechy indywidualne, cechy rodziny, cechy społeczności lokalnej oraz cechy społeczne i związane z kulturą. Ann Masten (2001) jest zdania, że procesy i mechanizmy *resilience* wywodzą się z „codziennej magii”, są powszechne i nie są niczym nadzwyczajnym. Badaczka sugeruje, że u podłoża działania czynników chroniących leżą uniwersalne procesy i mechanizmy, które są właściwe ludzkiemu rozwojowi w ogóle i nie dotyczą tylko grup wysokiego ryzyka.

Czynniki ryzyka

W badaniach poświęconych zjawisku *resilience* uwzględniano różne grupy czynników ryzyka, które są istotnymi predyktorami albo korelatami negatywnych zachowań lub zaburzeń zdrowia psychicznego (Masten, 1994; Ostaszewski, 2008; Rutter, 2000). Pierwszą grupę stanowią czynniki rodzinne, takie jak na przykład zaburzenia psychiczne rodziców (depresja, schizofrenia), rozwód, wrogi klimat w rodzinie, brak umiejętności wychowawczych, niski SES rodziny. Dzieci zdrowe są narażone na zagrożenia rozwojowe z powodu ubóstwa, poziomu wykształcenia rodziców oraz konfliktów rodzinnych. Kolejny zestaw to czynniki indywidualne, związane z genetyczną i biologiczną podatnością: trudny temperament, niski poziom inteligencji. Ostatnią grupą są czynniki środowiskowe, takie jak wysoki poziom bezrobocia i przestępczości w miejscu zamieszkania, niski poziom edukacji w placówce, do której uczęszcza dziecko (Brooks, 2006; Masten, 2011).

W literaturze (Greenberg, 2006) wskazuje się na to, że działanie jednego lub dwóch czynników ryzyka ma niewielki wpływ negatywny na funkcjonowanie jednostki. Dopiero wpływ przez dłuższy czas jednocześnie trzech lub więcej czynników ryzyka może być przyczyną zaburzeń zachowania lub zdrowia. Dlatego O'Dougherty Wright i Masten (2005) podkreślają, że w celu precyzyjnego przewidywania i rozumienia indywidualnych ścieżek rozwoju istotne jest uwzględnianie w badaniach kumulatywnego charakteru czynników ryzyka. Wyniki badań pokazują, że kumulacja czynników ryzyka w jednym momencie czasu jest związana z negatywnymi zacho-

waniami, takimi jak używanie substancji psychoaktywnych, przemoc, ale również niskie osiągnięcia szkolne oraz przerwanie szkoły (Brooks, 2006; Resnick, 2000).

Podsumowując, należy podkreślić, że w badaniach nad *resilience* zarówno czynniki chroniące, jak i czynniki ryzyka mają podobny status. To, na co wskazują Borucka i Ostaszewski (2008), to interaktywny charakter fenomenu *resilience*, na który składa się zarówno ekspozycja na wiele zagrożeń (czynników ryzyka), jak i działanie różnych sił pozytywnych (czynników i mechanizmów chroniących). Wynik tych interakcji nie jest jednak z góry przesądzony. Zależy on od splotu i siły wielu czynników w danej sytuacji. Natomiast z poznawczego punktu widzenia interakcja tych dwóch „przeciwnych obozów” pozwala nam lepiej rozumieć charakter tego zjawiska. *Resilience* nie jest procesem, który ujawnia się w każdej sytuacji (Fergus, Zimmerman, 2005). Jest określona poprzez zagrożenia, kontekst sytuacyjny oraz właśnie efekt interakcji między czynnikami ryzyka a czynnikami chroniącymi, lub związana jest z procesem przezwyciężania trudności (Luthar, Cicchetti, 2000).

NURTY BADAWCZE RESILIENCE

W badaniach nad fenomenem *resilience* wyróżnia się cztery nurty, z których każdy wniósł użyteczną wiedzę na temat pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka (Masten, 2007). W tym artykule skupimy się na identyfikowaniu czynników ryzyka oraz odkrywaniu procesów *resilience*, które mają zastosowanie do rzeczywistości edukacyjnej.

Pierwszy nurt badawczy dotyczy przede wszystkim identyfikowania czynników chroniących. Koncentruje się on na poszukiwaniu czynników, które skutecznie zmniejszają bądź neutralizują działanie czynników ryzyka. Emmy Werner (1994) na podstawie badań przeprowadzonych w latach 50. na wyspie Kauai, którymi objęła dzieci od chwili narodzin do 32. roku życia, wyodrębniła czynniki chroniące, sprzyjające pozytywnej adaptacji tych dzieci, mimo ekspozycji na znaczące czynniki ryzyka (powikłania okołoporodowe, konflikty w rodzinie, choroby psychiczne, niskie wykształcenie rodziców). Werner zaliczyła do nich pozytywne cechy temperamentu, zdolności, rozsądny plan edukacyjny i zawodowy oraz styl opieki rodzicielskiej. Ponadto czynnikiem chroniącym okazało się wzmacnianie samooceny dzieci również poprzez kontakt ze wspierającym dorosłymi (innymi niż rodzice), którzy pomagali dzieciom rozwinąć wiarę we własne siły i możliwości.

Drugi nurt badań, odkrywanie procesów *resilience*, jest poświęcony wyjaśnianiu mechanizmów działania czynników chroniących w przezwyciężaniu przeciwności. Szczególnie ważna w obszarze edukacyjnym okazuje się strategia wzmacniania poczucia skuteczności i samooceny u uczniów. Do kluczowych czynników chroniących należy przekonanie o własnej skuteczności, które może ulegać zmianom w zależności od sytuacji i nowych doświadczeń (rozpoczęcie nauki w szkole, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, wykonywanie regularnych zadań na lekcji czy systematyczność w odrabianiu prac domowych) (Rutter, 2000).

W procesach związanych ze zjawiskiem *resilience* możemy wyróżnić różne modele interakcji między czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi (Borucka, Ostaszewski, 2008). Najbardziej powszechne są trzy modele, które po raz pierwszy były opisane i testowane w badaniach Garmezy, Masten i Tellegen (1984). Wyróżnione trzy modele to: model równoważenia ryzyka (*compensatory model*), redukowania ryzyka (*immunity or protective model*) oraz uodparniania na ryzyko (*challenge model*).

W modelu równoważenia ryzyka założono, że czynniki chroniące, oddziałujące na zachowanie, równoważą wpływ czynników ryzyka. Dobrym przykładem jest dziecko, które wychowuje się w rodzinie dysfunkcyjnej (stałe działający czynnik ryzyka) i przejawia zachowania problemowe. Właściwa opieka pedagogiczna w placówce oświatowej (czynnik chroniący) może pomóc skompensować wpływy negatywne środowiska rodzinnego.

W modelu redukowania ryzyka zakłada się, że czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka i redukuje ich wpływ na zachowanie. Czynniki chroniące w tym modelu aktywizują się pod wpływem zagrożenia. Takim „zaktywizowanym” czynnikiem chroniącym może być na przykład wsparcie rodziców, który dostrzegają, że ich dziecko podlega negatywnym wpływom rówieśników (czynnik ryzyka) i zaczyna interesować się paleniem papierosów (zachowanie). Innymi słowy, bliskie relacje rodzinne, opierające się na wsparciu w sytuacjach trudnych stanowią odpowiedź rodziny na negatywne wpływy ze strony rówieśników.

W trzecim modelu, określonym jako model uodparniania na ryzyko, założono, że umiarkowany poziom ryzyka może przygotowywać jednostkę do nowych czy trudnych sytuacji, a nawet uodparniać ją na nie. Model opiera się na założeniu, że zarówno zbyt mały, jak i zbyt duży poziom ryzyka jest niekorzystny dla prawidłowego rozwoju. Doskonałą ilustracją tego modelu mogą być wymagania rodziców w zakresie sukcesów szkolnych swoich dzieci. Umiarkowany poziom oczekiwań rodziców wobec nauki szkolnej dziecka może stwarzać możliwość do ćwiczenia funkcjonowania w sytuacjach trudnych, co w przyszłości ułatwi podejmowanie coraz bardziej złożonych zadań edukacyjnych. Natomiast zbyt wysoki poziom wymagań może dezorganizować działania szkolne dziecka, zwiększając jego frustrację i niechęć do nauki. Podobnie zbyt niski poziom oczekiwań rodziców może być czynnikiem ryzyka, gdyż w takiej sytuacji dziecko nie będzie stymulowane do systematycznego wysiłku i uczenia się rozwiązywania problemów.

Podsumowując złożone mechanizmy interakcyjne między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka, warto zauważyć, że rozwijający się od kilkunastu lat nurt badań nad teorią *resilience* wskazuje na celowość odróżnienia czynników ryzyka od ochronnych i faworyzowanie tych drugich (Mazur, Tabak, 2008). Położenie nacisku na czynniki wzmacniające zdrowie i na rozwój indywidualnych zasobów jest obecnie podstawą działań profilaktycznych (Ostaszewski, 2005). Dlatego też *resilience* jest coraz częściej określana jako pozytywny mechanizm adaptacji.

OD RESILIENCE DO ACADEMIC RESILIENCE

Resilience, jako metafora dobrych efektów osiągniętych w trudnych warunkach, jest również 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, Ostaszewski, 2008).

W kontekście edukacyjnym *resilience* jest definiowana jako „zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, mimo doświadczania przeciwności spowodowanych przez wrodzone cechy jednostki, jej warunki życiowe oraz doświadczenia” (Wang, Haertal, Walberg, 1994, s. 46). Uczniowie *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).

Uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (SES) żyją i uczą się w innym środowisku w porównaniu z ich bardziej uprzywilejowanymi społecznie i ekonomicznie rówieśnikami, którzy wywodzą się z rodzin o wysokim SES. To implikuje ich dość specyficzne potrzeby edukacyjne. Chociaż 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 swej trudnej sytuacji rodzinnej (Borman, Overman, 2004; Martin, Marsh, 2006; OECD, 2011; Silas Casillas, 2008). Uczniowie ci są również charakteryzowani jako *resilient*.

Kluczowe pojęcia związane z procesami *resilience* mogą więc być aplikowalne do rzeczywistości edukacyjnej. Skoro ustalono (Garmezy, 1991; Greenberg, 2006; Masten 2007; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011; Rutter 2000), 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. Należy przy tym zaznaczyć, że ze względu na istotę procesów *resilience* przy określaniu przeciwności ważne jest odróżnienie negatywnych zdarzeń, które mogą być już oznaką nieprzystosowania społecznego (np. używanie substancji psychoaktywnych), od tych, które występują niezależnie i nie podlegają kontroli jednostki (np. choroba psychiczna w rodzinie). Luthar i Zigler (1991) postulują, że w kontekście procesów *resilience* powinny być brane pod uwagę tylko te zdarzenia, które mają charakter losowy.

W wielu badaniach dookreślono termin *resilience*, zawężając go do procesów związanych z funkcjonowaniem w rzeczywistości szkolnej i uzyskiwaniu dobrych wyników w nauce (osiągnięcia szkolne). Takie *academic resilience*, czyli *resilience* w obszarze edukacyjnym, odnosi się do procesów, które umożliwiają osiąganie dobrych wyników w nauce oraz kontynuowanie nauki w prestiżowej szkole, pomimo

doświadczania trudności wynikających z bycia członkiem rodziny o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Niski SES ucznia, a ściślej ujmując status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia, jest tutaj czynnikiem ryzyka, który może mieć wpływ na osiągnięcia szkolne i ścieżkę edukacyjną. Stąd ciekawe poznawczo może się okazać uchwycenie takich czynników, które redukują negatywny wpływ niskiego SES rodziny ucznia (Marks, 2014; OECD, 2011).

PRZYKŁADY BADAŃ W ZAKRESIE *ACADEMIC RESILIENCE*

Dotychczas zasadniczym przedmiotem badań nad *academic resilience* w dziedzinie edukacji były warunki nauki w szkole, w klasie, relacje w grupie rówieśniczej, kontekst rodzinny i wspólnotowy, czyli ogół sytuacji występujących w szkole, rodzinie i środowisku, które chronią dzieci przed niepowodzeniami szkolnymi. Należy podkreślić, że *resilience* w obszarze edukacji jest zjawiskiem złożonym, a wystąpienie tych procesów jest uwarunkowane pojawieniem się wielu czynników chroniących, które wzajemnie się uzupełniają.

Przeprowadzono stosunkowo niewiele badań koncentrujących się przede wszystkim na fenomenie *academic resilience*. Projekty te obejmowały badania specyficznych prób, np. grup etnicznych będących w mniejszości, czy uczniów, którzy osiągają skrajnie niskie rezultaty w nauce (np. Alva, 1991; Finn, Rock, 1997). Badane grupy etniczne charakteryzowały się tym, że znajdowały się w niekorzystnych warunkach, np. w sytuacji ubóstwa (Overstreet, Braun, 1999), czy doświadczania przemocy gangów (Catterall, 1998). Badania nad *academic resilience* w grupie uczniów o trwałych niskich osiągnięciach szkolnych (Finn, Rock, 1997) dotyczą także interakcji niepowodzeń szkolnych z innymi zmiennymi, takimi jak etniczność (Gonzalez, Padilla, 1997). Jeszcze inne badania dotyczą kwestii *resilience* w środowisku szkolnym w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (Margalit, 2004; Meltzer, 2004; Miller, 2002). Z przedstawionych powyżej przykładów studiów empirycznych nad zjawiskiem *resilience* w środowisku edukacyjnym wynika, iż dotychczasowe studia obejmują stosunkowo niewielką liczbę osób, które doświadczają dość skrajnych problemów. Jednakże *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.

PRZYKŁADY ODDZIAŁYWAŃ

Strategie na poziomie systemowym

Przeciwdziałanie najważniejszym aspektom nierówności społecznych w edukacji stoi przed wyzwaniem każdego systemu edukacyjnego. Wiedza na temat procesów *resilience* pomaga zrozumieć zakres oddziaływania nierówności edukacyjnych związanych ze statusową determinacją osiągnięć szkolnych. Autorzy raportu *PISA 2009*

Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (OECD, 2010) zaznaczają, że choć słabe wyniki w szkole nie wynikają automatycznie z niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, to status uczniów wydaje się mieć silny wpływ na ich wyniki w nauce. W tych analizach ustalono, że większość uczniów o niskich rezultatach w testach osiągnięć PISA pochodzi z defaworyzowanych społeczno-gospodarczo środowisk. Jednak niektórzy ich rówieśnicy o podobnym pochodzeniu „przodują w wynikach testu PISA”, wykazując, że jest możliwe przełamywanie barier społeczno-ekonomicznych w obszarze osiągnięć.

OECD (2010) podaje statystyki obecności „takich przypadków” w systemach edukacyjnych. Tak scharakteryzowani uczniowie *resilient* pochodzą z dolnego kwartyła podziału ze względu na ich SES, jednocześnie plasując się w pierwszym kwartylu w zakresie osiągnięć wśród uczniów ze wszystkich krajów o podobnym rozkładzie statusu socjoekonomicznego. Raport podaje, że w 2009 r. w Finlandii, Japonii, Turcji, Kanadzie, Portugalii i Singapurze od 39 do 48% uczniów z niskim SES posiadało bardzo wysokie osiągnięcia. W Korei i Chinach odpowiednio 50% i 56% w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej można uznać za *resilient*. Największy odsetek uczniów typu *resilient* występuje w Hongkongu (72%) i w Szanghaju (76%).

Jako że systemy edukacyjne generują i reprodukują społeczne nierówności, owočuje to silnym zróżnicowaniem w zakresie osiągnięć uczniów, ich uczestnictwa w edukacji czy dostępu do różnorodnych form kształcenia (np. Baker, LeTendre, 2005; Shavit, Blossfeld, 1993). OECD (2010) argumentuje, że polityka edukacyjna w zakresie nierówności edukacyjnych może przybierać różne oblicza, tak by skutecznie angażować różne aspekty związku między nauczaniem i nierównościami społecznymi. Niektóre z nich na przykład mogą odnosić się do regulacji przyjęć uczniów do szkoły w zależności od sytuacji społeczno-ekonomicznej. Inne mogą obejmować rozwój funkcji poznawczych i innych ważnych umiejętności uczniów z rodzin będących w niekorzystnej sytuacji, poprzez specjalnie zaprojektowane strategie pracy nad ich osiągnięciami. Ważne, według OECD, by takie działania nie były ze szkodą dla uczniów z rodzin o wysokim SES.

OECD (2010) proponuje interwencje w odpowiedzi na niskie osiągnięcia w nauce niezależnie od pochodzenia uczniów. Mogą to być działania ogólne wobec szkół cechujących się niskimi wynikami nauczania lub wobec grupy uczniów o niskich wynikach w danej szkole. Uniwersalne działania z zakresu oddziaływań systemowych mogą opierać się na podnoszeniu standardów efektywności nauczania wobec wszystkich uczniów. Interwencje takie mogą obejmować zmiany treści i tempa nauczania, poprawę technik nauczania, zwiększenia godzin nauki w szkole, zmianę wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji czy zwiększenie ilości zajęć językowych.

Rekomendowane są również interwencje kierowane do uczniów z niskim SES poprzez specjalne programy nauczania, dodatkowe zajęcia i wsparcie dydaktyczne lub zaangażowanie dodatkowych zasobów materialnych dla tych uczniów. Działania systemowe wobec uczniów z biednych rodzin mogą być nie tylko związane z podniesieniem osiągnięć szkolnych podczas nauki w szkole, ale również mogą być ukierunkowane na wsparcie ekonomiczne w celu zapewnienia tym uczniom dodatkowych

zasobów i poprawy ich warunków domowych. Ponadto OECD (2010) proponuje politykę włączenia marginalizowanych uczniów do szkół i klas ogólnodostępnych.

Problem dotyczący tego, że niezależnie od innych czynników dzieci i młodzież z rodzin najbardziej upośledzonych ekonomicznie, konsekwentnie osiągają minimalne postępy w nauce, został zauważony również przez ekspertów z *British Educational Research Association* (Ainscow i in., 2010). Przywołują oni wiele strategii przeciwdziałania takim sytuacjom. Te propozycje obejmują uniwersalne interwencje skierowane do wszystkich szkół, interwencje skierowane do szkół znajdujących się na ubogich obszarach, interwencje ukierunkowane na uczniów o niskich osiągnięciach oraz strukturalne interwencje skierowane na ulepszenie systemu edukacyjnego. Ponadto eksperci przedstawiają rozwiązania związane z pozaszkolnymi czynnikami, kierowane do lokalnego środowiska ucznia oraz jego rodziny. Wyniki badań *British Educational Research Association* wskazują, że starannie zaprojektowane programy podnoszenia poziomu nauczania, oparte na badaniach naukowych, mogą pomóc szkołom w zmniejszeniu różnic w poziomie osiągnięć szkolnych bardziej i mniej uprzywilejowanych społeczno-ekonomicznie uczniów. Współpraca między szkołami jest potencjalnie potężną strategią zwalczania nierówności szkolnych. Istnieje rosnąca świadomość tego, jaką rolę może odgrywać szkoła w rozwiązywaniu problemów, które uniemożliwiają jej efektywne funkcjonowanie i skuteczne nauczanie.

Podsumowując, chcielibyśmy zaznaczyć, że te wszystkie oddziaływania mają sens wtedy, gdy rzeczywiście są aplikowane do rzeczywistości szkolnej, a nie są tylko hasłami odwołującymi się do górnołotnych idei. Mimo ograniczeń systemowych, politycznych i społecznych oraz braku skutecznych interwencji, które mogłyby całkowicie wyeliminować stronnictwo statusową w edukacji, dobrym kierunkiem do dalszych działań może się okazać skupienie się na zjawisku *academic resilience*, które jest związane z funkcjonowaniem jednostek.

Strategie na poziomie indywidualnym

Kształtowanie wśród uczniów umiejętności związanych z *academic resilience* wydaje się bardzo istotnym elementem praktyki i profilaktyki szkolnej. 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 niskie wykształcenie rodziców) jest permanentnym czynnikiem ryzyka, który może mieć wpływ na osiągnięcia szkolne. Wiedza na temat procesów *resilience* przełożona na działania kompensacyjne może wspomagać funkcjonowanie dzieci z rodzin obciążonych niskim statusem w procesie edukacji.

Poznanie czynników i mechanizmów chroniących daje 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. W budowaniu *resilience* u młodych ludzi nie tylko należy koncentrować się na wzmacnianiu ich potencjału osobowego. Natomiast szczególnie w kontekście środowiska edukacyjnego wydaje się 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.

Niezwykle istotne wydaje się więc rozwijanie tych 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 trudnymi emocjami) i behawioralnego (zachęcanie do eksperymentowania z zachowaniami spełniającymi trudność). Oddziaływania te według Agnieszki Turkiewicz-Maligrandy (2014) byłyby promocją zarówno fizycznego, jak i psychicznego zdrowia. Problematyka *resilience* może pomóc w eliminowaniu zagrożeń – zalicza się do tego działania związane z tzw. profilaktyką pozytywną. W tym przypadku akcent położony jest przede wszystkim na wzmacnianie zasobów jednostki i potencjałów w jej otoczeniu.

W Polsce coraz częściej realizuje się programy, które łączą rozwój emocjonalny i społeczny z działaniami zmierzającymi do poprawy osiągnięć szkolnych. Jednym z bardziej trafnych pomysłów w zakresie profilaktyki jest poszukiwanie zestawu umiejętności, który będzie łączył dobre przystosowanie w szkole i rozwijanie umiejętności życiowych. Przykładem takim jest podejście SEL (*Social Emotional Learning*), określane jako społeczno-emocjonalne uczenie się³. Koncepcja ta jest oparta 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, Ewy Czerniewskiej i Tomasza Kołodziejczyka (2010) oraz szereg innych programów rekomendowanych do promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki zachowań problemowych⁴. Beth Doll i Mark Lyon (1998) uważają, że szkoły mogą wzmocnić *resilience* uczniów poprzez rozwój ich kompetencji społecznych, zwiększenie więzi między 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.

Poziomy indywidualnego, rodzinnego oraz społecznego oddziaływania interwencyjnego w zakresie budowania i wzmacniania *resilience* są przedstawione w poniższej tabeli. Wydają się one ważne również w dyskusji nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczniów.

Tabela 1
Poziomy interwencji

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

Źródło: Zalkoski, Bullock, 2012.

W literaturze proponuje się różnorodne strategie profilaktyczne w zakresie *academic resilience*. Aneta Skuza i Aneta Pierścińska-Marszewska (2014) wyodrębniają trzy nurty działania w dziedzinie kluczowych dla profilaktyki w szkole obszarów, związanych z budowaniem *resilience* wśród uczniów. Pierwszy z nich dotyczy wspomagania 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. Autorki 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. Podkreślają, że pozytywny klimat społeczny szkoły jest jednym z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne w kontekście koncepcji *resilience*.

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

„10 sposobów na budowanie *resilience*” (ang. *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 patrzeć 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.

Małgorzata 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 na budowanie *resilience* powinny być związane z kształtowaniem poczucia skuteczności, kontroli, wzmacniania wytrwałości, umiejętności planowania oraz redukcji lęku.

Z kolei Henderson i Milstein (2003) prezentują sześciostopniową skalę budowania *resilience*, którą kreślili kołem *resilience* (*The Resilience Wheel*). Proponują, by przeciwstawianie się 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 komunikacyjnych⁵. Z badań w ramach projektu wynika, że uczniowie pochodzący z rodzin, w których występują problemy, mający pozytywną relację z nauczycielami i szkołą, są w stanie uzyskać lepsze stopnie (Smulczyk, 2016).

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, Miller, 2002). Kierowanie i wzmocnienie u uczniów pozytywnych przekonań o sobie i swoich zdolnościach szkolnych (Bandura, 1997) oraz rozwijanie umiejętności skutecznego wyznaczania celów (Locke, 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 wzmacniania *academic resilience*. Zachęcanie

uczniów do ustanowienia efektywnych celów oraz instruowanie ich, jak osiągać te cele, są ważnymi sposobami zwiększenia wytrwałości, zwłaszcza gdy uczniowie mają trudne zadania do wykonania lub gdy rozwiązania bieżących problemów nie jest natychmiastowe.

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

Podstawowym czynnikiem związanym z doświadczaniem trudnych sytuacji jest lęk przed porażką (Covington, 1992; Martin, Marsh, 2003). 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, Omelich, 1979; Dweck, 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) bagatelizowania wartości konkurencji przy jednoczesnym wspieraniu klimatu współpracy w klasie (Qin, Johnson, Johnson, 1995), oraz (iv) dążenie do przekuwania poglądów uczniów na sukces, tak, że te sukcesy są postrzegane bardziej w kategoriach osobistego postępu i poprawy niż w wyprzedzaniu innych (Covington, 1992).

PODSUMOWANIE

W niniejszym artykule zarysowano koncepcję *resilience*, wyjaśniając etymologię jej nazwy i przedstawiając równocześnie mechanizmy leżące u podstaw jej procesów. Potrzeba zbadania konstruktu *resilience* dotyczącego funkcjonowania jednostki w procesie edukacyjnym wydaje się niezbędną, a zastosowanie go gwarantuje zwiększenie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Należy też zwrócić uwagę na perspektywę zróżnicowania indywidualnego w zakresie *academic resilience*. 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 czynników chroniących (autorefleksyjna ocena dostępnych pozytywnych zasobów), które pozwalają im nabrać przekonania, że radzą sobie dość dobrze z wyzwaniami i problemami szkolnymi. Tym bardziej rola nauczycieli, pedagogów i wszystkich osób towarzyszących uczniom w procesie edukacyjnym wydaje się bardzo ważna.

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 to zwiększają ryzyko uzyskania złych wyników i ostatecznie porzucenia nauki. Dlatego tak ważne wydaje się tworzenie programów i rozwiązań, które będą wzmacniały uczniowskie zasoby i ochronią uczniów przed porażką edukacyjną. Przedstawione powyżej przykłady oddziaływań odpowiadają na to zapotrzebowanie, ale nie wyczerpują problemu.

Dla pedagogiki i praktyki psychologicznej badania w obszarze *resilience* pozwalają określić specyficzne czynniki leżące u podstaw *academic resilience*. Dzięki wiedzy na temat swoistych uwarunkowań stawania 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.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., Chapman, Ch., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Kerr, K., ... C., West, M. (2010). *Insight 2 social inequality: can schools narrow the gap?* Chestergate: British Educational Research Association.
- 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.
- Alvord, M. K., Grados, J. J. (2005). Enhancing *resilience* in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238–245.
- Baker, D. P., LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Borman, G., Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177–195.
- Borucka, A. (2011). Koncepcja *resilience*: podstawowe założenia i nurty badań. W: W. Junik (red.), *Resilience* (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja *resilience*: kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), 587–597.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening *resilience* in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and *resilience* in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302–333.
- Covington, M. V., Omelich, C. L. (1979). Effort the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169–182.
- 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(3), 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 and Community Psychology: Achievement, Stress and Anxiety*, 93–125.
- 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, 399–419. <http://dx.doi.org/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), 221–234.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459–466.
- Garmezy, N., Masten, A., Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111.
- Gonzalez, R., Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301–317.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kołodziejczyk, A., Czerniewska, E., Kołodziejczyk, T. (2010). *Spójrz inaczej*. Starachowice: Educatio.
- Król-Fijewska, M., Fijewski, P. (1994). *Przewodnik do realizacji zajęć psychologicznych „Nasze spotkania”*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Leventhal, T., Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in. The effects of neighborhood resilience on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Luthar, S. S., Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6–22.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 19, 45–48.
- Marks, G. N. (2014). *Education, Social Background and Cognitive Ability: The Decline of the Social*. London: Routledge.
- 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), 267–281.

- Masten, A. S. (1994). *Resilience* in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. W: M. Wang, E. Gordon (red.), *Risk and Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (s. 3–25). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: *Resilience* processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2007). *Resilience* in developing system: Progress and promise as the fourth waves rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921–930.
- Masten, A. S. (2011). *Resilience* in children threatened by extreme adversity: Framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 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), 205–220.
- Mazur, J., Tabak, I. (2008). Koncepcja resilience od teorii do badań empirycznych. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), 599–605.
- Meltzer, L. (2004). *Resilience* and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 19, 1–2.
- Michel, M. (2014). Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience. *Resocjalizacja Polska*, 6, 101–120.
- Miller, M. (2002). *Resilience* elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 291–298.
- O'Dougherty Wright, M., Masten, A. S. (2005). *Resilience* processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. W: S. Goldstein, R. B. Brooks (red.). *Handbook of Resilience in Children* (s. 17–38). London: Springer.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16, 7–28.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010a). *PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (tom 2). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris: OECD Publishing.
- Ostaszewski, K. (2005). Druga strona ryzyka. *Remedium*, 2, 1–3.
- Ostaszewski, K. (2006). Pozytywna profilaktyka. *Świat Problemów*, 3(158), 6–10.
- 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* (s. 19–45). Warszawa: Wydawnictwo IPiN.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Wydawnictwo IPiN.

- Overstreet, S., Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14, 380–396.
- Pilch, T. (2000). Reforma edukacji a moralne niepokoje współczesności. W: B. Pawlica, M. Szczepański, I. Wagner (red.), *Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie przemian* (s. 24–32). Częstochowa–Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Qin, Z., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129–143.
- Rak, C. F., Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 368–373.
- Resnick, M. D. (2000). Protective factors, resiliency, and healthy development. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 11(1), 157–164.
- 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* (s. 651–682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. W: F. Pajares, T. Urdan (red.), *Academic motivation of adolescents* (s. 29–52). Greenwich: Information Age.
- Shavit, Y., Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent inequality. changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Silas Casillas, J. C. (2008). Por qué Miriam sí va a la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 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, 89–100.
- Smulczyk, M. (2016). Magia w polskiej szkole. *Głos Nauczycielski*, 12, 44–45.
- Turkiewicz-Maligranda, A. (2014). Prężność osobowa jako osobowościowy zasób zdrowotny. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 4(2), 173–176.
- Wang, M. C., Haertal, 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* (s. 45–72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Werner, E. E. (1994). Overcoming the odds. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15(2), 131–136.
- Zimmerman, M. A. (2000). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419.
- Zolkoski, S. M., Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: a review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303.

**RESILIENCE AND EDUCATION. THE ROLE OF THE PHENOMENON OF
EFFECTIVE ADAPTATION IN SCHOOL ACHIEVEMENTS**

ABSTRACT: In the educational context, *resilience* is recognized as an increased probability of school success, despite experiencing adversity caused by the individual characteristics as well as living conditions or experiences. The article presents the concept of *resilience* taking into account the etymology of the term, the mechanisms underlying this phenomenon, trends of the research and its relationship to the school functioning. They presented arguments that *academic resilience* can be an important phenomenon for all students participating in the learning process.

KEYWORDS: *resilience*, *academic resilience*, school achievements, protective factors, risk factors, socioeconomic status.



-
1. Artykuł powstał w ramach przygotowań do pracy doktorskiej „W poszukiwaniu teorii *academic resilience*, czyli o przewyciężaniu 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.
 2. Terminy te odnoszą się do zjawisk powiązanych z funkcjonowaniem ucznia w środowisku szkolnym i uczeniem się. *Academic buoyancy* (sprężystość akademicka) to zdolność ucznia do skutecznego radzenia sobie ze szkolnymi niepowodzeniami i wyzwaniem, które są typowe dla codziennego funkcjonowania szkolnego; *adaptability* (adaptacyjność) to umiejętność dostosowywania się do zmieniających warunków i zadań rozwojowych; *engagement* (zaangażowanie) obejmuje postawy zaangażowania w proces uczenia się.
 3. Podejście to reprezentowane jest przez amerykańską organizację CASEL. Więcej informacji: <http://www.casel.org>.
 4. Serwis poświęcony programom rekomendowanym jest dostępny pod adresem <http://programyrekomendowane.pl>.
 5. Źródło: www.healthdisparities.umn.edu/research-studies/project-trust/project-trust-newsletter.