



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

nadesłany: 24.02.2016 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

Piotr KWIATKOWSKI*

Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży

Family resilience as a source of positive adaptation among young people

Streszczenie

Prezentowane zostały kluczowe dla opracowania konstrukcje teoretyczne: resiliencja indywidualna, resiliencja rodziny i przystosowanie szkolne. Indywidualna resiliencja została zoperacjonalizowana za pomocą trzech wskaźników: pozytywnej koncepcji własnej osoby, kompetencji emocjonalnej i społecznej oraz samokontroli/samoregulacji. Resiliencja rodzinna była mierzona jednowymiarową skalą, opisującą integrację i funkcjonalność wychowawczą rodziny. Przystosowanie szkolne było mierzone za pomocą trzech wskaźników: stres szkolny, sukces szkolny i asertywność w szkole. Próba liczyła 130 uczniów w wieku 17–18 lat. Analiza ścieżek (*path analysis*) wykazała, że resiliencja rodziny może wpływać na przystosowanie szkolne uczniów bezpośrednio oraz za pośrednictwem indywidualnej resiliencji.

Słowa kluczowe: resiliencja, resiliencja rodziny, przystosowanie szkolne.

* e-mail: pkw@kn.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

Abstract

Theoretical constructs fundamental to this paper – individual resiliency, family resilience, and school adjustment – are presented. Individual resilience has been operationalized with the use of three indicators: positive self-concept, social and emotional competence, and self-control/self-regulation. Family resilience was measured with a one-dimensional scale describing integration and educational functionality of a family. School adjustment was measured with the use of three indicators: school-related stress, success at school, and assertiveness at school. 130 students aged 17–18 constituted the sample. Path analysis proved that family resiliency can influence school adjustment directly as well as through individual resilience.

Keywords: resilience, family resilience, school adjustment.

Z punktu widzenia psychoprophylaktyki i promocji zdrowia poznawanie zjawiska *resilience* i jego determinant należy do kluczowych kierunków badań. Pionierskie prace nad tym zjawiskiem przypisuje się Emmie Werner¹. Badając warunki życia ciężarnych kobiet, a w planie podłużnym późniejsze funkcjonowanie ich dzieci, autorka ustaliła, że około 1/3 dzieci przyszła na świat w warunkach kumulacji kilku zaburzających rozwój czynników rodzinnych. Z tej „obciążonej” grupy 2/3 przejawiało w przyszłości rozmaite zaburzenia, natomiast 1/3 zaadaptowała się znacznie lepiej niż można się było spodziewać. Ostatnią grupę autorka uczyniła głównym przedmiotem zainteresowania. W dalszych etapach swoich badań Werner zmierzała do ustalenia od czego zależy dobre funkcjonowanie dzieci pomimo tak wielkich przeciwności losu. Lista korelatów pozytywnej adaptacji obejmowała cechy samych dzieci oraz konstruktywne relacje z dorosłymi. Okazało się również, że odporność na niekorzystne warunki może się kształtować według kilku wzorów czy trajektorii. Wyodrębniono grupę dzieci, które początkowo funkcjonowały prawidłowo mimo doświadczanych przeciwności losu, lecz z czasem zaczęły przejawiać zaburzenia. Inna kategoria to dzieci, które wprawdzie początkowo funkcjonowały źle, choć z czasem osiągnęły względnie dobre przystosowanie (można by powiedzieć, że dłużej trwało u nich uzyskiwanie zdolności adaptacyjnej). Wreszcie – opisana została grupa dzieci, które w sposób stabilny utrzymywały odporność na niekorzystne warunki w cyklu życia.

¹ E.E. Werner, *High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1989, nr 59.

Resilience – istota i źródła

Liczni badacze zainspirowani pracami Werner zajęli się badaniem odporności ludzi na niekorzystne warunki w znacznie szerszym ich spektrum – od codziennych trudności i stresów, przez zdarzenia traumatyczne, po negatywne czynniki socjalizujące. Pozytywną adaptację przeciwstawiano następstwom typu internalizacyjnego oraz eksternalizacyjnego. Jako źródła zakłóceń rozwoju brano pod uwagę nie tylko niekorzystne czynniki środowiskowe, ale również pewne cechy endogenne (np. właściwości genotypowe lub temperament). Z czasem badacze doszli do przekonania, że pozytywnej adaptacji nie należy sprowadzać jedynie do braku zaburzeń u ludzi do zaburzeń predysponowanych. Dostrzeżono bowiem możliwość ponadnormalnego rozwoju ludzi ekspozowanych na oddziaływanie negatywnych czynników. Przykładem jest w tym względzie wzrost posttraumatyczny. Innym przykładem może być, przypominający superkompensację w treningu sportowym, mechanizm podnoszenia sprawności procesów regulacji pod wpływem doświadczanych obciążeń². Wszystkie te zjawiska obecnie są włączane w nurt *resilience*.

W pierwszej fali badań nad *resilience* badacze skupili się przede wszystkim na poszukiwaniu czynników, na podstawie których można przewidywać tę postać odporności³. Czynniki te nazywano czynnikami chroniącymi oraz czynnikami promującymi dobrostan, umiejscawiając je rozmaicie. Przede wszystkim rozróżniono wpływy (1) czynników indywidualnych, (2) czynników tkwiących w środowisku rodzinnym oraz (3) czynników ulokowanych w szerszym kontekście socjokulturowym i instytucjonalnym.

Niektórzy autorzy próbowali wnikać w mechanizm działania czynników chroniących. Michael Rutter wskazał cztery mechanizmy protekcyjne: (1) osłabianie wpływu ryzyka, (2) zmiana ekspozycji na działanie czynników ryzyka, (3) przerywanie łańcucha niekorzystnych zdarzeń zapoczątkowanego ekspozycją na ryzyko, (4) podwyższanie samooceny i poczucia skuteczności. Twierdząc, że resiliencję tworzy modyfikowanie przez czynniki chroniące negatywnego wpływu czynników ryzyka albo wzmacnianie kompetencji jednostki, autor podkreślił interakcyjny charakter resiliencji. Interakcyjność polega na konfrontacji czynni-

² C.S. Carver, *Resilience and thriving: Issues, models, and linkages*, „Journal of Social Issues” 1996, nr 54; R.M. Lerner, J.V. Lerner, P.L. Benson, *Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence*, „Advances in Child Development and Behavior” 2010, nr 41; D.M. Lyons, K.J. Parker, M. Katz, i A.F. Schatzberg, *Developmental cascades linking stress inoculation, arousal regulation, and resilience*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience” 2009, nr 3.

³ N. Garmezy, *Stres-resistant children. The search of protective factors*, [w:] J.E. Stevenson (red.), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press, Oxford 1985; N. Garmezy, *Children in poverty: resilience despite risk*, „Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes” 1993, nr 56(1); por.: L.V. Polk, *Toward a middle-range theory of resilience*, „Advances in Nursing Science” 1997, nr 19(3).

ków chroniących z czynnikami ryzyka. Norman Garmezy i współpracownicy⁴ przedstawili trzy modele resiliencji: (1) model równoważenia ryzyka (*compensatory model*), (2) model redukcowania ryzyka (*protective model*) i (3) model uodporniania na ryzyko (*inoculation model* albo *challenge model*). W modelu równoważenia (kompensowania) ryzyka zakłada się, że czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na funkcjonowanie jednostki w sposób przeciwny do czynników ryzyka (sprawdzeniem tego modelu jest po prostu ujemna korelacja między czynnikiem a określonym zaburzeniem, zaś w kategoriach analizy wariancji powiemy o tzw. efekcie głównym). W modelu redukcowania ryzyka, czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka, to znaczy znacząco modyfikują ich oddziaływanie (nazywa się to wpływem buforującym, dla którego sprawdzianem jest występowanie tzw. efektów interakcyjnych czynnika ryzyka z czynnikiem chroniącym). W modelu uodporniania, ekspozycja na obciążenie (ryzyko) może wzmacniać potencjał jednostki, czyniąc ją zdolną do radzenia sobie z coraz trudniejszymi wyzwaniami w przyszłości. W świetle ostatniego ujęcia resiliencji najważniejsza jest adekwatność obciążeń hartujących człowieka – niekorzystne jest zarówno systematyczne przeciążanie, jak i niedociążanie jednostki.

Ann Masten⁵ przekonuje, że efektywna protekcja wymaga oddziaływania pewnych kombinacji czynników indywidualnych i środowiskowych (działanie czynnika ochronnego zależy od szerszego kontekstu, obejmującego zjawiska rozwojowe oraz własną aktywność jednostki). Oboje wzmiankowani wyżej autorzy podkreślają procesualny charakter resiliencji. Masten zdecydowanie odrzuca ujmowanie resiliencji w kategoriach cechy osobowej, zauważając, że nie ma ludzi całkowicie odpornych na przeciwności losu. Żadna indywidualna właściwość nie może gwarantować odporności w każdych warunkach. Różnice w zakresie resiliencji wynikają z adekwatności sposobów konfrontowania się człowieka z trudnościami lub naciskami, używanych w konkretnych i zmiennych okolicznościach. Ten sposób pojmowania resiliencji koresponduje z transakcyjnymi koncepcjami stresu, w których stres pojmuje się jako pewien rodzaj relacji pomiędzy zasobami jednostki a wymaganiami, jakie stawia jej otoczenie lub jakie ona stawia sama sobie. Zwolennicy tej orientacji sporo uwagi poświęcają procesom radzenia sobie ze stresem (*coping*), podkreślając, że nie ma żadnych uniwersalnie skutecznych form aktywności, żaden sposób radzenia sobie nie jest sam w sobie lepszy czy gorszy od innych. Skuteczność copingu wynika z dopasowania jego formy do sytuacji i biegu zdarzeń. Radzenie sobie wymaga elastycznego korzystania z różnych zasobów i użycia różnych sposobów działania,

⁴ N. Garmezy, A.S. Masten, A. Tellegen, *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development” 1984, nr 55.

⁵ A.S. Masten, *Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2004, nr 1021; A.S. Masten, *Ordinary magic: Resilience processes in development*, „American Psychologist” 2001, nr 56(3).

obejmujących aktywne konfrontowanie się z problemami, jak również różne formy obrony psychologicznej⁶.

Koncentracja badaczy na czynnikach protekcyjnych przyczyniła się do powstania w literaturze przedmiotu niezliczonych list i katalogów takich czynników. W miarę wyłaniania katalogu czynników chroniących stawało się oczywiste, że dla pozytywnej adaptacji kluczowe jest nie samo nasycenie sytuacji życiowej jednostki masą czynników chroniących czy zasobów, lecz raczej zdolność efektywnego wykorzystywania i pomnażania posiadanej puli możliwości. Resiliencji nie można ograniczyć wyłącznie do kumulowania przez ludzi zasobów ani nawet do procesów, poprzez które owe zasoby mogą zwiększać zdolność adaptacji człowieka. Uwzględniać należy również pewne cechy osobowe, kształtujące się w procesach rozwoju i w procesach uczenia się pod wpływem interakcji z otoczeniem i własnej aktywności człowieka, które rozwijają się w ramach wyznaczonych przez właściwości jego mózgu, zaś ich znaczenie wynika z wpływu na efektywność wykorzystywania i pomnażania zasobów.

W psychologii wyodrębniono kategorie metazasobowe, które Karol Kumpfer dla odróżnienia od „zwykłych” czynników protekcyjnych proponuje nazywać czynnikami resiliencji⁷. Przywołana autorka wyodrębnia pięć takich czynników: walory duchowe (motywacja, sens życia, wytrwałość); kompetencje poznawcze (umiejętności uczenia się, planowania, rozwiązywania problemów); umiejętności behawioralne i społeczne (umiejętności komunikacyjne i sprawności życiowe); stabilność emocjonalna (kompetencja emocjonalna, empatia, humor) oraz dobrostan fizyczny (zdrowie i sprawność fizyczna).

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele konstrukcji teoretycznych, które odnoszą się do omawianego tu metapoziomu. W tym względzie najbardziej ogólną kategorią wydaje się mądrość. Jest ona przeróżnie ujmowana na gruncie psychologii, pedagogiki i filozofii⁸. Węższą kategorią jest myślenie krytyczne⁹, które – jak się zdaje – zawiera się w mądrości. Myślenie krytyczne w peda-

⁶ R.S. Lazarus, *Coping theory and research: past, present, and future*, „Psychosomatic Medicine” 1993, nr 55(3); por.: D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994; M. Kofta, T. Szustrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

⁷ K.L. Kumpfer, *Factors and processes contributing to resilience: The resiliency framework*, [w:] M.D. Glantz, J. Johnson, L. Huffman (red.), *Resiliency and development: positive life adaptations*, Plenum, New York 1996.

⁸ R.J. Sternberg, *Wisdom: its nature, origins, and development*, Cambridge University Press, New York 1990; R.J. Sternberg, *Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4); D.F. Halpern, *Why wisdom?*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4); P.B. Baltes, U.M. Staudinger, *Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 122–136.

⁹ P.A. Facione, C.A. Giancarlo, N.C. Facione i J. Gainen, *The disposition toward critical thinking*, „Journal of General Education” 1995, nr 44; D.F. Halpern, *Thought and knowledge: An intro-*

gogice jest znaczeniowo powiązane z emancypacją. Dzięki tej właściwości umysłu, człowiek staje się zdolny dostrzegać opresję i znajdować optymalny sposób ustosunkowania do niej. Węższą w stosunku do mądrości kategorią jest inteligencja – nawet z uwzględnieniem jej wielorakości (intrapersonalna, interpersonalna, kinestetyczna, lingwistyczna, matematyczna i logiczna, muzyczna, wizualna i przestrzenna)¹⁰ lub z odniesieniem jej do emocjonalnego czy społecznego wymiaru funkcjonowania człowieka¹¹. W omawianym kontekście pojawia się również pojęcie charakteru i jego siły. W międzykulturowych badaniach Martin Seligman i współpracownicy¹² wyznaczyli sześć uniwersalnych wymiarów charakteru (nazwali je siłami): mądrość i wiedza, odwaga (dzielność), miłość, sprawiedliwość, powściągliwość, transcendencja. W badaniach wykazali związek sił charakteru z psychicznym dobrostanem oraz radzeniem sobie z traumą i przeciwnościami losu. Warto zwrócić uwagę na fakt, że mądrość i charakter to wielowymiarowe konstrukcje, obejmujące swymi zakresami częściowo zbieżne składniki umysłu – intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne, moralne – powstające w efekcie procesu rozwojowego i w oczywistym związku z procesami uczenia się.

W psychologii zdrowia wiele uwagi poświęca się poczuciu koherencji jako ogólnej właściwości umysłu człowieka, która implikuje efektywne korzystanie z zasobów adaptacyjnych. Aaron Antonovsky¹³ poczucie koherencji rozumie jako spójną organizację trzech cech: sensowności, zaradności i zrozumiałości, co oznacza że korzystanie z zasobów adaptacyjnych zależy (1) od zdolności do przetwarzania informacji o rzeczywistości i zachodzących w niej procesach oraz relacjach przyczynowo-skutkowych (zrozumiałość), (2) od umiejętności działania sprawczego, wyćwiczonej w toku konstruktywnych doświadczeń (zaradność) oraz (3) od ugruntowania własnej aktywności w wartościach i postawach (sensowność). Ostatni składnik jest nadrzędny w stosunku do dwóch pozostałych, choć o zdolności do korzystania z zasobów i poziomie sprawczej aktywności stanowi współwystępowanie wszystkich komponentów. Antonovsky uważał poczucie koherencji za podstawę zdrowia psy-

duction to critical thinking, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey 1996; D.F. Halpern, *Why wisdom?...*, dz. cyt.

¹⁰ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.

¹¹ J.D. Mayer, P. Salovey i D.R. Caruso, *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*, „Psychological Inquiry” 2004, nr 15(3); D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997; K.V. Petrides, A. Furnham, *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality” 2001, nr 15.

¹² C. Peterson, M.E.P. Seligman, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, Oxford University Press, New York 2004; N. Park, C. Peterson i M.E.P. Seligman, *Strengths of character and well-being*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2004, nr 23(5).

¹³ A. Antonovsky, *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sek (red.), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997; A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.

chicznego i somatycznego. W koncepcji salutogenezy określone są źródła poczucia koherencji w doświadczeniach wieku rozwojowego. Antonovsky twierdził, że kluczowe są trzy czynniki: (1) spójność i powtarzalność doświadczeń, stabilność sytuacji życiowej (pomaga uzyskać poczucie zrozumiałości); (2) równowaga pomiędzy przeciążeniem i niedociążeniem (pomaga uzyskać poczucie zaradności); (3) uczestniczenie w podejmowaniu decyzji i w działaniach społecznie cenionych (pomaga uzyskać poczucie sensowności).

Dodajmy, że sposób wyodrębnienia czynników i procesów salutogenezy (z centralną kategorią w postaci poczucia koherencji) przebiegał inaczej, aniżeli wyodrębnianie przez Werner kategorii *resilience*. Antonovsky swoją koncepcję wywiódł z analizy funkcjonowania ludzi doświadczających skrajnie traumatycznych doświadczeń pobytu w hitlerowskich obozach zagłady. Zainteresowała go kategoria ludzi, którym udało się zachować zdrowie i przystosowanie mimo ekstremalnie ciężkich przeżyć. Koncepcja salutogenezy wyłoniła się więc z retrospektywnej analizy poprzedzających traumę doświadczeń w cyklu życia. Tymczasem Werner zastosowała podejście prospektywne – oparte na badaniu podłużnym. Dla Antonovsky'ego trauma przeżyta stosunkowo późno była swego rodzaju sprawdzianem dla zdolności adaptacyjnej, uzyskanej w wyniku rozciągniętych w czasie procesów doskonalenia systemu zasobów. W przypadku badań Werner czynniki zakłócające rozwój mogły rozpocząć swoje destruktywne działanie już nawet w okresie prenatalnym, towarzysząc później dzieciom w dalszych etapach rozwojowych. Można więc uznać, że wskazane przez autorkę zasoby wewnętrzne i zewnętrzne, których obecność była predyktywna dla lepszego funkcjonowania w późniejszych etapach życia, musiały w jakiś sposób sprzyjać doświadczeniom budującym procentujące w przyszłości mądrość i siły charakteru.

Podobną do poczucia koherencji – głównej kategorii dla ujęcia salutogenetycznego – jest konstrukcja twardości stworzona przez Susan Kobasę¹⁴. T w a r d o ś ć jest cechą złożoną z trzech składników: kontrola (*control*), czyli postrzeganie możliwości wpływania na własne życie, z a a n g a ż o w a n i e (*commitment*), czyli obejmujące wiele aspektów aktywności poczucie sensu i celowości oraz w y z w a n i e (*challenge*), czyli postrzeganie zadań i trudności jako źródła ekscytacji i dostrzegania w nich szansy a nie zagrożenia. Twardość wyraża więc pozytywną ocenę wydarzeń oraz własnych możliwości. Jest to:

„[...] ogólna zdolność do wykorzystywania wszystkich dostępnych jednostce zasobów osobowościowych i środowiskowych w celu jak najefektywniejszego spostrzegania, interpretowania i radzenia sobie ze stresującymi wydarzeniami”¹⁵.

¹⁴ S.O. Kobasa, *Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1979, nr 37.

¹⁵ S.O. Kobasa., M.C. Puccetti, *Personality and social resources in stress resistance*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 43, s. 843.

Te właściwości okazały się kluczowe dla wyjaśnienia efektywnego radzenia sobie z trudnościami związanymi z utratą pracy w wyniku masowych zwolnień w korporacji.

Inną ważną koncepcją, która może mieć zastosowanie w wyjaśnianiu resiliencji jest teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, z zawartą w niej konstrukcją siły *ego*¹⁶. Ta psychodynamiczna koncepcja jest o tyle istotna, że bardzo mocno kojarzy ona zdolność pozytywnej adaptacji z doświadczeniami jednostki w relacjach z otoczeniem społecznym. Przy tym treść niezbędnych doświadczeń tego rodzaju zmienia się z przechodzeniem z jednej fazy rozwoju do drugiej. Rozwój polega na kumulowaniu kolejnych właściwości nazywanych *cnótami*. Każda cnota wynika z osiągnięcia balansu między sprzecznymi tendencjami, tworzącymi kryzysy typowe dla każdej kolejnej fazy rozwoju. Pozytywne rozwiązanie kryzysu danej fazy tworzy dobre warunki do rozwiązywania kryzysu fazy kolejnej, zaś wadliwe rozwiązanie kryzysu utrudnia lub wręcz uniemożliwia prawidłowe reagowanie na kolejne kryzysy rozwojowe. Cnota jest tyle, ile stadiów rozwoju – osiem: nadzieja, wola, stanowczość, kompetencja, wierność, miłość, troska, mądrość. Nabywane są w podanej wyżej kolejności.

Wspomnieć warto również o koncepcji troski o siebie Edwarda Khantziana i Johna Macka¹⁷. Jest to koncepcja wynikająca z paradygmatu psychodynamicznego. Troska o siebie jest rozumiana jako styl działania lub/i postawa życiowa, których źródłem jest internalizacja opiekuńczych zachowań rodziców (zwłaszcza matki). Doświadczając opieki i troski rodziców, dziecko uczy się postrzegać siebie jako wartość, obiekt godny ochrony oraz – na drodze modelowania – uczy się samych czynności troszczenia się o siebie. Troskę o siebie odnosić więc można do rozwoju osobowości w sferze *ego/self*. Przeciwnościem troski o siebie jest autodestruktywność – skłonność do szkodenia sobie, która jest przejawem deficytów *ego* i *self*. Dodajmy, że autodestruktywność może przejawiać się bezpośrednio (jako intencjonalne, świadome działanie) albo pośrednio (nieświadoma motywacja szkodenia sobie objawiająca się podejmowaniem wielu różnych działań ryzykownych lub szkodliwych dla jednostki).

W związku z postępem neuronauki i genetyki molekularnej wiele badań w ostatnich latach dokumentuje neurobiologiczne źródła resiliencji. Badacze nie koncentrują się na samych właściwościach genomu, lecz ujmują te właściwości w szerokim kontekście środowiskowym¹⁸. Mówi się o *współgraniu ge-*

¹⁶ E.H. Erikson, *Identity: Youth and crisis*. Norton, New York 1968; C.A. Markstrom i S.K. Marshall, *The psychometric properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for high school students*, „Journal of Adolescence” 2007, nr 30.

¹⁷ E.J. Khantzian, J.E. Mack, *Self-preservation and the care of the self-ego instincts reconsidered*, „Psychoanalytic Study of The Child” 1983, nr 38.

¹⁸ D. Cicchetti, *Gene-environment interaction*, „Development and Psychopathology” 2007, nr 19(04); D. Cicchetti, F.A. Rogosch, *Gene×Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes*, „Development and Psychopathology” 2012, nr 24.

nowo-środowiskowym ($G \times E$ *interplay*), czyli o interakcjach genowo-środowiskowych oraz korelacjach genowo-środowiskowych¹⁹. Współcześni badacze dzięki technikom neuroobrazowania potrafią również dostrzec zmiany, które zachodzą w zakresie funkcji mózgu i w strukturze tego narządu zarówno pod wpływem zewnętrznej stymulacji, jak w wyniku własnej aktywności człowieka. Pozwala to lepiej dokumentować źródła indywidualnej odporności ludzi. Neuronauka dostarcza między innymi dowodów na istnienie procesu hartowania, uodporniania na przeciwności losu, poprzez wielokrotną ekspozycję na trudności, które pozostają w granicach zdolności adaptacyjnych systemu nerwowego²⁰.

Do najważniejszych czynników neurobiologicznych, które decydują o zdolności adaptacyjnej człowieka, należy zrównoważenie między aktywnością układu limbicznego a aktywnością kory przedczołowej w mózgu²¹. Układ limbiczny wytwarza emocje i motywacje, czyli aktywizuje człowieka do działań w schemacie dążenie – unikanie. Uczestniczy również w rozpoznawaniu niespójności informacyjnych oraz w zapamiętywaniu doświadczenia angażującego emocje. Kora przedczołowa jest w tym względzie bardzo istotnym modulatorem – pewne jej obszary decydują o hamowaniu emocji, inne o monitorowaniu zgodności między zachowaniem a standardami regulacji, jeszcze inne umożliwiają umysłowi zgłębianie samego siebie i sterowanie własnym myśleniem (metapoznanie). Jeśli kora przedczołowa nie może efektywnie pełnić podanych wyżej funkcji, to jednostka ma poważne trudności z przystosowaniem się. Przekonująco dokumentują tę rolę kory przedczołowej słynne przypadki medyczne – jak choćby Phineas Gage²², który wskutek wypadku utracił znaczne obszary okołoczołowe i przyśrodkowe kory przedczołowej. Skutkiem tych uszkodzeń były deficyty w zakresie kontrolowania emocji oraz krytycznego spojrzenia na siebie. Wpływ kory przedczołowej na przystosowanie dokumentują też inne badania – na przykład „wirtualne lezje” polegające na zakłóceniu polem magnetycznym działania pewnych obszarów mózgu. Zakłócenie w ten sposób funkcji płatów przedczołowych czasowo zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań nieuczciwych lub niesprawiedliwych²³. Balans między układem limbicznym

¹⁹ M. Rutter, J. Silberg, *Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance*, „Annual Review of Psychology” 2002, nr 53.

²⁰ D.M. Lyons, K.J. Parker, M. Katz i A.F. Schatzberg, *Developmental cascades linking stress inoculation, arousal regulation, and resilience*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience” 2009, nr 3.

²¹ S.J. Banks, K.T. Eddy, M. Angstadt, P.J. Nathan, K.L. Phan, *Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience” 2007, 2(4); H.S. Mayberg, *Modulating dysfunctional limbic-cortical circuits in depression: towards development of brain-based algorithms for diagnosis and optimised treatment*, „British Medical Bulletin” 2003, nr 65(1).

²² S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Warszawa 2014.

²³ D. Knoch, E. Fehr, *Resisting the power of temptations*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2007, nr 1104(1).

a korą przedczołową jest więc kluczowy dla zdolności opisywanych terminami samokontrola lub samoregulacja²⁴.

Badania nad interakcjami genowo-środowiskowymi pokazują, że problemy w zakresie samoregulacji (a zwłaszcza kontroli nad emocjami czy zachowaniem) mogą powstawać w wyniku skumulowania się pewnych cech genotypowych z negatywnym oddziaływaniem środowiska. Geny, których polimorfizmy są brane pod uwagę, kodują neuroprzebieżność przede wszystkim w szlakach serotonergicznym, dopaminergicznym, cholinergicznym i gabaergicznym. Istnieją przy tym dwie konkurujące ze sobą teorie²⁵. Pierwsza z nich przyjmuje, że niekorzystne z punktu widzenia samoregulacji allele genów tworzą zaburzenia tylko w warunkach ekspozycji na negatywne czynniki środowiskowe (odrzućenie dziecka we wczesnym okresie życia, przemoc wobec dziecka itp.). Druga z tych koncepcji zakłada istnienie takich wariantów genów, które podnoszą ogólną wrażliwość jednostki na wpływ otoczenia (co oznacza, że niekorzystne właściwości środowiska wywołują zaburzenie, jednak w korzystnych warunkach środowiskowych dziecko rozwija się lepiej niż wszystkie inne dzieci). W tym sensie niektóre allele, dotąd uznawane za korzystne, należy raczej uznać za predyspozycję do przeciętności, gdy tymczasem niektóre allele, dotąd uznawane za destruktywne, predysponują do dewiacji, lecz – w zależności od warunków – jest to dewiacja negatywna (prowadząca do negatywnej trajektorii rozwoju) albo dewiacja pozytywna (prowadząca do negatywnej trajektorii rozwoju).

Obie koncepcje mają różne konsekwencje dla pojmowania źródeł resilencji. Pierwsza prowadzi do wniosku, że u pewnych osób nawet bardzo niekorzystne doświadczenia wcale nie muszą prowadzić do zaburzeń emocjonalnych (decydują o tym korzystne allele genów). Druga teoria pozwala z kolei przypuszczać, że pozytywne oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze w dzieciństwie mogą – u osób ogólnie wrażliwych na wpływ środowiskowy – generować bardzo wysoką zdolność pozytywnej adaptacji w późniejszych etapach rozwoju. Warto zauważyć, że obie koncepcje każą sądzić, że istnieją kombinacje genowo-środowiskowe, które bardzo mocno ograniczają dzieciom szanse na dobre przystosowanie – zdecydowanie promują zaburzenia. Taka konkluzja płynie na przykład z badań nad interakcją polimorfizmu genu monaminooksydazy typu A (MAO-A) z przemocą lub zaniedbaniem dziecka we wczesnym okresie ontogeny – u dzieci z mało aktywnymi wariantami genu MAO-A narażonych na przemoc lub zaniedbanie bardzo wysokie jest prawdopodobieństwo ujawnienia

²⁴ R.F. Baumeister, T.F. Heatherton, D.M. Tice, *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000; M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A general theory of crime*, Stanford University Press, Stanford 1990.

²⁵ J. Belsky, M. Pluess, *Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(6); J. Belsky, M.J. Bakermans-Kranenburg i M.H. van Ijzendoorn, *For better and for worse differential susceptibility to environmental influences*, „Current Directions in Psychological Science” 2007, nr 16(6).

się antysocjalnych zaburzeń osobowości; dzieci z allelami MAO-A o dużej aktywności są mniej predysponowane do zaburzeń antysocjalnych, bez względu na rodzaj doświadczeń społecznych²⁶.

Obecnie prowadzi się badania nie tylko nad znaczeniem czynników neurogenetycznych w kontekście występowania lub niewystępowania zaburzeń, lecz sporo badań poświęconych jest rozpoznaniu roli tych czynników jako źródeł dobrego przystosowania, resiliencji czy mądrości²⁷. Różne warianty tych samych genów zaangażowane są w pozytywną adaptację i w genezę zaburzeń, lecz stanowią one jedynie zadatki, predyspozycje, których wpływ na rozwój i przystosowanie zależy od treści doświadczeń jednostki.

Przedstawione wyżej dane wskazują na celowość poszukiwania różnic indywidualnych w zakresie resiliencji. Ten sposób myślenia został szczególnie wyeksponowany w koncepcji Jacka Blocka²⁸. Autor ten wyróżnił dwa wymiary wyznaczające ogólną zdolność adaptacyjną. Pierwszym jest kontrola ego (*ego-control*) rozumiana jako zdolność powściągu, hamowania własnej aktywności, powstrzymywania się od działania (można ten czynnik utożsamić z samokontrolą). Generalnie powściągu jest bardzo cenną właściwością przystosowawczą. Jednak musi być on regulowany w kontekście sytuacji. Niekiedy bowiem bardziej sensowne jest „odpuszczenie” kontroli. Z tego powodu Block wprowadził drugi wymiar elastyczność ego (*ego-resiliency*). Pojęcie to opisuje zdolność dopasowywania poziomu kontroli do kontekstu sytuacyjnego i biegu zdarzeń.

W literaturze przedmiotu znajdziemy też koncepcje, które zdolności adaptacyjne człowieka wiążą z charakterystyką przeżywania i regulacji stanów emocjonalnych. Warto zauważyć koncepcję *kod – emocje* Kazimierza Obuchowskiego. Teoria ta zakłada powiązanie myślenia z emocjami. Podobnie jak w bardziej współczesnych ujęciach (np. koncepcjach inteligencji emocjonalnej), autor nie przeciwstawiał emocji myśleniu ani myślenia emocjom, nie utożsamiał emocji z deterioracją, lecz widział on treść emocji jako swoisty „przełącznik” między różnymi kodami przetwarzania informacji. Twierdził, że owe kody mają wartość przystosowawczą zależnie od sytuacji. Emocje negatywne sprowadzają aktywność umysłu do schematycznego reagowania i bezrefleksyjnego odtwarzania efektów uprzedniego uczenia się. Emocje pozytywne wyznaczają aktywność

²⁶ A. Caspi, J. McClay, T.E. Moffitt, J. Mill, J. Martin, I.W. Craig, R. Poulton, *Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children*, „Science” 2002, nr 297(5582); J. Kim-Cohen, A. Caspi, A. Taylor, B. Williams, R. Newcombe, I.W. Craig, i T.E. Moffitt, *MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children’s mental health: new evidence and a meta-analysis*, „Molecular Psychiatry” 2006, nr 11(10); J. Brooks-Crozier, *The nature and nurture of violence: early intervention services for the families of MAOA-low children as a means to reduce violent crime and the costs of violent crime*, „Connecticut Law Review” 2011, nr 44(2).

²⁷ A. Feder, E.J. Nestler i D.S. Charney, *Psychobiology and molecular genetics of resilience*, „Nature Reviews Neuroscience” 2009, nr 10 (June); T.W. Meeks i D.V. Jeste, *Neurobiology of wisdom: a literature overview*, „Archives of General Psychiatry” 2009, nr 66(4), s. 355–365.

²⁸ J. Block, *Personality as an affect-processing system. Toward an integrative theory*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2002.

twórczą. Z kolei od siły emocji zależy możliwość przełączania się między różnymi kodami. Silne pobudzenie emocjonalne stabilizuje kod przypisany treści danej emocji²⁹. Oznacza to, że w sytuacjach komunikacyjnych na ogół optymalne jest umiarkowane pobudzenie emocjami o pozytywnej treści. Jeśli więc rozważamy zdolność jednostki do pozytywnej adaptacji, to kontrola nad emocjami i zdolność wprowadzania się w dobry nastrój, stanowią podstawę. Dają one większą szansę wglądu w siebie, rozumienia sytuacji i sposób myślenia innych oraz dopasowania aktywności do bieżącej lub antycypowanej sytuacji.

Pozytywna adaptacja systemu rodzinnego

Problematyka *resilience* bywa również odnoszona do funkcjonowania systemów społecznych czy organizacji. W tym kontekście traktujemy ją jako zdolność systemu do adekwatnego reagowania na wewnętrzne napięcia pochodzące zarówno z zewnątrz, jak i z wewnątrz. Słowem – w takim ujęciu interesuje nas zdolność systemu do utrzymania się w równowadze mimo niekorzystnie zmieniającej się sytuacji. Oznacza to, że *resilience* w odniesieniu do systemu społecznego można sprowadzić do efektywnej obrony systemu przed zagrożeniem lub/i zdolności korygowania własnej struktury i aktywności, stosownie do zadań bliskich i odległych.

Określenie *resilience* bywa niekiedy odnoszone do właściwości systemu rodzinnego, które mogą sprzyjać zdolności do pozytywnej adaptacji poszczególnych członków rodziny³⁰. Resilientne rodziny można charakteryzować dynamiką procesów uruchamianych w obliczu problemów rodzinnych. Dotyczy to zmian funkcjonowania poszczególnych osób oraz rodziny jako całości. Niektórzy badacze próbują wskazać względnie trwałe cechy środowiska rodzinnego, mające gwarantować jej funkcjonalność pomimo doświadczanych problemów. Ostatnia perspektywa ma zastosowanie w niniejszej pracy.

Froma Walsh³¹ opisuje resiliencję rodzinną w trzech kategoriach, podając w każdej z nich po trzy wymiary: system przekonań (obejmuje nastawienia wobec kryzysu i wyzwań, pozytywny punkt widzenia, transcendencję – duchowość), organizacja rodziny (równowaga między stałością a zmianą, przywództwo i kontakty, zasoby socjalne i finansowe) i procesy komunikacji (jasne i spójne komunikaty, dzielenie się uczuciami, współpraca w roz-

²⁹ K. Obuchowski, *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970; Tenże, *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

³⁰ A.S. Masten i A.R. Monn, *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations” 2015, nr 64(1).

³¹ F. Walsh, *Family resilience: a framework for clinical practice*, „Family Process” 2003, nr 42(1).

wiązywaniu problemów). Inna wpływowa koncepcja³² wskazuje dziewięć czynników sprzyjających odzyskiwaniu sił przez rodzinę (*recovery factors*): (1) pozytywny punkt widzenia (*positive outlook*), (2) zasoby duchowe (*spirituality*), (3) porozumienie (*family member accord*), (4) elastyczność (*flexibility*), komunikacja rodzinna (*family communication*), (5) gospodarowanie pieniędzmi (*financial management*), (6) czas spędzany razem (*family time*), (7) wspólny odpoczynek (*shared recreation*), (8) rutynowe zajęcia i tradycje rodzinne (*routines and rituals*), (9) dostęp do sieci wsparcia (*support network*). W nawiązaniu do powyższych dwóch koncepcji zbudowałem skalę pomiarową, wykorzystywaną w opisanych niżej badaniach. Wyodrębnione wymiary okazały się na tyle silnie skorelowane wzajemnie, że uzasadnione wydaje się traktowanie ich jako wskaźnika jednej właściwości systemu rodzinnego.

Przystosowanie szkolne

Z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej sukces edukacyjny dzieci i młodzieży ma fundamentalne znaczenie. Poziom i jakość zdobytego wykształcenia zwiększają szanse człowieka na skuteczne wprowadzenie satysfakcjonujących zmian we własnym życiu. Zwiększają też zdolność rozpoznawania opresji i jej źródeł oraz uwalniania się z niej w sposób sprzyjający własnemu rozwojowi i umacnianiu dobra pozaosobistego. Stanowi to sedno kompetencji emancypacyjnej. Istotne jest, by doświadczenie szkolne umożliwiało jednostce doświadczania transgresji (przekraczania własnych ograniczeń osobowych i sytuacyjnych) a nie prowokowało jedynie obronne motywacje. Szkolna codzienność – jak każda inna – dostarcza uczniom okazji do transgresji i rozwijania się, ale również wyznacza konieczność psychologicznej obrony. Czy poszczególne doświadczenia szkolne nabierają transgresywnego, czy defensywnego znaczenia, wynika z interakcji cech środowiska szkolnego z właściwościami ucznia – jego potrzebami i zasobami. W niniejszym opracowaniu przyjmuję założenie, że resiliencja systemu rodzinnego zwiększa szanse rozwoju zdolności do pozytywnej adaptacji (*resilience-cechy*) u dzieci, co z definicji powinno przełożyć się na wyższy poziom przystosowania (w tym również przystosowania szkolnego, które będzie objaśniane w prezentowanych dalej badaniach). Przyjmuję, że przystosowanie szkolne można ocenić na podstawie trzech kryteriów: niskiego poziomu stresu szkolnego, swobody ekspresji własnych przekonań i postaw, poczucia sukcesu szkolnego. Pierwszy i ostatni wymiar można łatwo wpisać w koncepcję przystosowania, sformułowaną przez Rene Davisa i współpracowni-

³² K. Black i M. Lobo, *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing” 2008, nr 14(1).

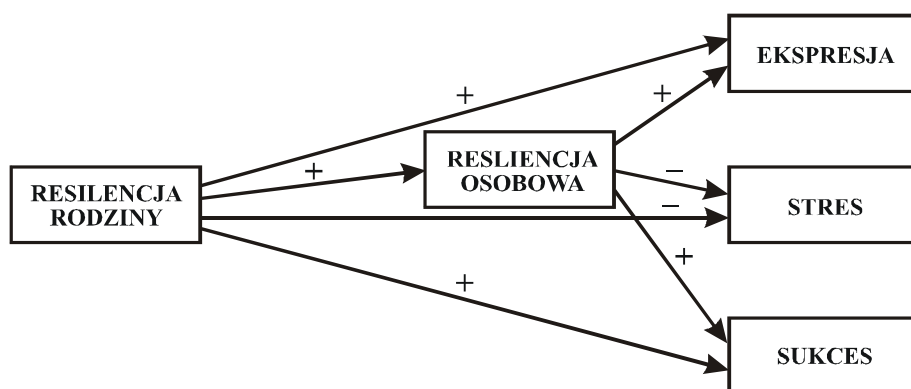
ków³³. Stworzono ją dla badań przystosowania zawodowego, lecz ma ona odniesienia bardziej ogólne. Autorzy wyróżnili w przystosowaniu (zawodowym) dwa wymiary: przydatność i zadowolenie. Przydatność została zdefiniowana jako odpowiedniość między wymaganiami środowiska a zdolnością jednostki do spełniania tych wymagań. Zadowolenie jest natomiast odpowiednością pomiędzy potrzebami jednostki a możliwościami ich zaspokojenia w warunkach organizacji.

Przyjmuję, że stres szkolny oznacza reakcję na skrajną sprzeczność między potrzebami ucznia a warunkami, jakie uczniom stwarza środowisko szkolne (jest to więc emocjonalna i neurohormonalna reakcja ucznia na niezadowolające warunki, dodajmy że chodzi o reakcję nadmierną, przekraczającą granice wydolności systemu nerwowego swoim czasem trwania lub/i intensywności – co objawia się przemęczeniem lub/i deterioracją czynności). Sukces szkolny mierzony osiągnięciami można przypisać do wymiaru przydatności (realizacja zadań wynikających z programu dydaktycznego jest kluczowym wskaźnikiem oceny ucznia w jego roli). Termin „przydatność” w odniesieniu do funkcjonowania szkolnego nie brzmi jednak dobrze. Zakłada „złą” asymetrię w relacjach między instytucją a dzieckiem. Tymczasem – przynajmniej w założeniach – to szkoła jest dla ucznia a nie uczeń dla szkoły. Przyjmijmy więc, że zamiast przydatności ucznia analizowany wymiar przystosowania szkolnego lepiej określać jako realizację roli uczniowskiej. Dodajmy, że sukces szkolny oznacza coś więcej niż tylko skuteczne opanowywanie materiału dydaktycznego i realizacja roli ucznia. Jest on jednym z czynników stratyfikacji w zespole uczniowskim oraz – w zależności od poziomu aspiracji ucznia – może być czynnikiem kształtującym obraz własnej osoby. Dodajmy wreszcie, że oczekujemy uczniowskich sukcesów, ale osiąganym bez nadmiernego stresu (co nie oznacza postulatu tworzenia uczniom cieplarnianych warunków). Poza powyższymi, w katalogu czynników opisujących przystosowanie szkolne znalazł się trzeci wymiar – ekspresja przekonań i przeżyć. Ważność tego czynnika należy rozpatrywać w kontekście emancypacyjnej funkcji szkoły. Jeśli szkoła ma przygotować uczniów do życia, to powinna dawać szanse nie tylko zdobycia wiedzy o świecie, ale również rozlicznych umiejętności, przejawianych w toku komunikacji z ludźmi – w tym umiejętności konfrontowania się i negocjowania. Relacja nauczyciel – uczeń może być doskonałym sprawdzianem dla tych umiejętności (trudnością jest tu konieczność uwzględnienia w zachowaniu formalnej relacji autorytetu). Warto zauważyć, że swobodna ekspresja w szkole nie jest wyłącznie determinowana kompetencją interpersonalną ucznia czy poziomem jego pewności siebie. W pewnych okolicznościach może być tłumiona z zewnątrz – przez opresyjne relacje w szkole.

³³ R.V. Davis, L.H. Lofquist, D.J. Weiss, *A theory of work adjustment: A revision*, „Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation”, University of Minnesota, Minneapolis 1968, nr 23.

Hipoteza i metoda weryfikacji

Przyjmuję, że sukces szkolny, swobodna ekspresja w szkole, niski poziom stresu szkolnego – jako wymiary przystosowania szkolnego – wyrażają bardziej ogólną kompetencję osobistą, którą nazywać będę zamiennie resiliencją indywidualną albo resilience-cechą. Myślę również, że takie zjawiska jak stres i sukces szkolny mogą wynikać nie tylko z poziomu resiliencji, lecz również z warunków, jakie rodzina stwarza dziecku, a które bezpośrednio mogą pomagać lub przeszkadzać w uzyskiwaniu przystosowania szkolnego. Spodziewam się zatem występowania sieci powiązań między zmiennymi, którą wpisałem w poniższy diagram. Hipoteza sprawdzana w przedstawionych badaniach ma zatem charakter wielowymiarowy.



Strzałki określają zakładany kierunek zależności przyczynowo-skutkowej.

Plus oznacza korelację dodatnią (funkcja rosnąca).

Minus oznacza korelację ujemną (funkcja malejąca).

Diagram 1. Hipotetyczny model przyczynowy: powiązania resiliencji rodzinnej z przystosowaniem szkolnym – bezpośrednio i za pośrednictwem resiliencji osobowej. Źródło: Opracowanie autora.

Graph 1. A hypothetical causal model: connections between family resilience and school adjustment: direct and through individual resilience. Source: Author's research.

Statystycznie testowana będzie wiarygodność całego modelu, obejmującego powiązania między zawartymi w nim czynnikami. W przypadku stwierdzenia niezadowolającej wiarygodności, model będzie przekształcany do postaci ujawniającej lepsze dopasowanie danych empirycznych. Narzędziem statystycznym w tej materii jest procedura analizy ścieżek³⁴. Mówiąc bardzo ogólnie – w analizie ścieżek oblicza się, w jakim stopniu macierz kowariancji lub korelacji

³⁴ R. Konarski, *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

w próbie odpowiada założonemu modelowi powiązań bezpośrednich lub/i pośrednich między zmiennymi. Produktem analizy są tzw. indeksy dopasowania, czyli współczynniki, na podstawie których można wnioskować o wiarygodności testowanego modelu. Przekształcając model i obserwując, jak zmieniają się indeksy dopasowania pod wpływem tych przekształceń, można wyznaczyć strukturę powiązań, która lepiej niż inne pasuje do danych empirycznych. Wysokie wskaźniki dopasowania modelu wprawdzie nie dowodzą występowania w populacji generalnej zgodnych nim zależności przyczynowo-skutkowych, stanowią jednak argument dla uznania danego modelu bardziej prawdopodobnym aniżeli alternatywne modele gorzej dopasowane.

Badania zostały przeprowadzone w 2013 roku na populacji uczniów z losowo wybranych czterech liceów i czterech techników z terenu Wrocławia. W każdej szkole losowo wybrano jedną klasę. Uzyskano 161 wypełnionych ankiet, z czego wstępnie odrzucono 12 (rodzina niepełna lub zrekonstruowana, brak danych o rodzinie lub duża liczba innych braków danych). Proporcje płci zostały wyrównane – ponieważ uzyskano kompletnie wypełnione ankiety od 65 mężczyzn, wobec powyższego uwzględniono dane od 65 kobiet (losowo eliminując nadwyżkę liczebną). Próba liczyła więc ostatecznie 130 osób. Wiek respondentów ustalono z góry na 17–18 lat, jednak w próbie trafiły się osoby w wieku 19 lat. Około 3/4 uczniów mieszkało w mieście lub małym miasteczku, 1/4 to mieszkańcy wsi. Pominięto osoby pochodzące z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych.

Zmienne i pomiar

Zmienne zależne

W moich badaniach będą to trzy wyodrębnione wskaźniki przystosowania szkolnego, nazwane: *stresem szkolnym* (nadmierna reakcja organizmu ucznia na obciążenia emocjonalne i neuropsychiczne, wynikające z pełnienia roli ucznia); *sukcesem szkolnym* (subiektywne przekonania uczniów na temat własnej kompetencji intelektualnej i spełniania wymagań szkoły, rodziny i własnych odnośnie do wyników w nauce); *swobodą ekspresji w szkole* (umiejętność asertywnego komunikowania własnych opinii, przekonań i przeżyć w relacji z klasą i nauczycielami). Pomiar był wykonany za pomocą trzech podskal narzędzia do diagnozy stresu uczniowskiego, skróconych do postaci 5-itemowej. Treść podskal źródłowych i sposób ich wyodrębnienia opisałem w dwóch wcześniejszych opracowaniach³⁵. Eksploracyjna analiza czynni-

³⁵ P. Kwiatkowski, *Pomiar stresu szkolnego: próba konstrukcji nowego narzędzia*, [w:] R. Poprawa (red.), *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania społecznego młodzieży*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne nr 51”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000; Tenże, *Stres uczniowski – wybrane aspekty diagnozy*, [w:] J. Semków (red.), *Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w teorii nauk społecz-*

kowa skróconej wersji kwestionariusza ujawniła, że macierz ładunków czynnikowych (obliczona metodą głównych składowych z rotacją *Varimax*) pokrywa się z przynależnością itemów do podskal według zastosowanych kluczy. Rzetelność wewnętrzna poszczególnych podskal jest zadowalająca (alfa Cronbacha wynosi odpowiednio – 0,76; 0,84; 0,77).

Zmienne pośredniczące

Trzy zmienne mają status zmiennych pośredniczących (mediatorów): resiliencja indywidualna i poczucie koherencji oraz ich kumulacja uzasadniona względnie silną korelacją między tymi zmiennymi źródłowymi. Każda z trzech zmiennych była uwzględniana osobno w alternatywnych modelach ścieżkowych.

Resilience-cecha. Istnieje wiele narzędzi do pomiaru resiliencji rozumianej jako cecha lub zespół cech³⁶. Trudno jednak dopatrywać się jednolitości w ich treści czy wyraźnych odniesień do teorii. Z tego powodu uznałem za uzasadnione wyszukanie „rdzenia” indywidualnej zdolności pozytywnej adaptacji na drodze empirycznej. Analizy opisane w innym miejscu³⁷ pozwoliły stwierdzić, że owa właściwość indywidualna jest wyznaczana przez trzy silnie skorelowane cechy: pozytywna koncepcja własnej osoby, samokontrola oraz kompetencja społeczna. Komponenty powyższe zostały wyodrębnione za pomocą analizy czynnikowej ze znacznie większego zestawu itemów, odnoszących się do czterech konstrukcji teoretycznych: troska o siebie³⁸, myślenie krytyczne³⁹, inteligencja emocjonalna⁴⁰ i siła ego⁴¹ oraz – w drugim etapie selekcji – analiz regresji czynnikowej, sprawdzającej moderacyjne oddziaływanie każdego itemu na relację pomiędzy kumulacją rozmaitych czynników ryzyka a gotowością do eksperymentowania z substancjami psychoaktywnymi⁴². Treść skali oraz przeprowadzone badania korelacyjne pozwalają sądzić, że wynik skali RESIL-17 mie-

nych i praktyce edukacyjnej, X Forum Pedagogów, Wrocław, 18–19 października 1997 roku, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne nr 130”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.

³⁶ Przegląd tych narzędzi znaleźć można w dwóch pracach: N.R. Ahern, E.M. Kiehl, M.L. Sole i J. Byers, *A review of instruments measuring resilience*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2006, nr 29; G. Windle, K.M. Bennett, J. Noyes, *A methodological review of resilience measurement scales*, „Health and Quality of Life Outcomes” 2011, nr 9.

³⁷ P. Kwiatkowski, *Skala RESIL-17 jako narzędzie uogólnionej miary resiliencji*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*, Innovatio Press, Lublin 2013.

³⁸ E.J. Khantzian, J.E. Mack, *Self-preservation...*, dz. cyt.

³⁹ P.A. Facione, C.A. Giancarlo, N.C. Facione i J. Gainen, *The disposition toward critical thinking*, „Journal of General Education” 1995, nr 44.

⁴⁰ K.V. Petrides, A. Furnham, *On the dimensional structure of emotional intelligence*, „Personality and Individual Differences” 2000, nr 29; K.V. Petrides, A. Furnham, *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality” 2001, nr 15.

⁴¹ C.A. Markstrom, S.K. Marshall, *The psychometric properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for high school students*, „Journal of Adolescence” 2007, nr 30.

⁴² P. Kwiatkowski, *Skala RESIL-17...*, dz. cyt.

rzy zdolność samoregulacji i przeciwstawiania się presji środowiska. Wyniki skali RESIL-17 są skorelowane pozytywnie z pomiarem *ego-resiliency* (wg koncepcji Blocka) oraz z wynikami Skali Prężności (SPP-18)⁴³ polskich autorów. Skala RESIL-17 w prezentowanych niżej badaniach ujawniła strukturę jedno-czynnikową i wysoki wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha (0,91).

Poczucie koherencji. Zmienna charakteryzująca zdolność jednostki do efektywnego wykorzystywania zasobów adaptacyjnych w radzeniu sobie z przeciwnościami losu. Konstrukcja teoretyczna zaproponowana przez Antonovsky'ego obejmuje trzy wzajemnie skorelowane komponenty: sensowność, zaradność i zrozumiałość. Do pomiaru tej właściwości zastosowano bardzo mocno skrócone narzędzie badawcze, zbudowane z dziewięciu itemów, pochodzących z oryginalnej skali (SOC-29) – po trzy pozycje na każdy komponent. W innych (niepublikowanych) badaniach wykonałem analizę czynnikową pełnej skali, która wykazała strukturę hierarchiczną: trzy czynniki podstawowe z jednym czynnikiem nadrzędnym. Wybrałem po trzy pozycje, które miały najwyższe ładunki względem czynnika wtórnego, ale jednocześnie wysokie ładunki względem swojego czynnika podstawowego. W badaniach niżej prezentowanych skala SOC-9 okazała się jednorodna czynnikowo i zadowalająco rzetelna wewnątrznie (alfa Cronbacha = 0,81). W odróżnieniu od oryginału skala ma strukturę jedno- a nie trójczynnikową. W moim przekonaniu nie jest to sprzeczne z modelem teoretycznym. Ten bowiem zakłada, że w miarę rozwoju poczucia koherencji wzrasta wzajemna spójność jego składników.

Kumulacja resilience-cechy i poczucia koherencji. Skala resiliencji (RESIL-17) zdaje się mierzyć głównie zdolność kierowania sobą i regulowania własnych emocji, zaś skala poczucia koherencji (SOC-9) zdaje się bardziej opisywać radzenie sobie z przeciwnościami losu. Jednak korelacja między dwoma konstruktami wyniosła aż 0,71, co oznacza, że w dużej mierze odzwierciedlają one te same zdolności adaptacyjne. Silna korelacja uzasadnia agregację obu zmiennych. Jako osobna zmienna, opisująca zdolność pozytywnej adaptacji, została więc obliczona wystandaryzowana suma standaryzowanych wartości obu składników. Taka operacja zapewnia jednakowy wkład obu źródeł w wartość nowej zmiennej.

Zmienna niezależna

W omówionych niżej badaniach zmienną niezależną jest właściwość systemu rodzinnego nazwana w literaturze przedmiotu *resiliencją rodzinną* lub – zamiennie – *resilience rodziny (family resilience)*. Termin „resilience” jest tu rozumiany jako cecha a nie procesualnie. Przyjmuję, że można wyodrębnić zespół właściwości systemu rodzinnego, który generalnie sprzyja

⁴³ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, nr 16(1).

relatywnie lepszemu radzeniu sobie z problemami życia codziennego i przeciwnościami losu przez rodzinę jako całość, co stwarza sytuacje korzystne dla rozwoju kompetencji życiowej dzieci, pozwala dzieciom w różny sposób uczyć się skutecznego radzenia sobie z problemami. Do pomiaru tej właściwości przygotowałem eksperymentalną wersję narzędzia badawczego. Jego treść wypełniły twierdzenia nawiązujące do kilku propozycji zawartych w literaturze⁴⁴. Z wyjściowej puli 61 itemów zdecydowana większość ujawniła wysokie ładunki czynnikowe względem jednego tylko czynnika, co wskazywało na jednowymiarowość badanego konstruktów. Nie wszystkie pozycje w jednakowym stopniu spełniały kryteria psychometryczne. Zatem drogą stopniowej eliminacji wyselekcjonowałem pulę 12 twierdzeń, które miały wysokie ładunki czynnikowe względem wzmiankowanego czynnika a zbudowane z nich rozwiązanie 1-czynnikowe w świetle konfirmacyjnej analizy czynnikowej okazało się dobrze dopasowane (RMSEA = 0,042). Jeden czynnik wyjaśnia 47% wariancji (w eksploracyjnej analizie czynnikowej metodą głównych składowych). Pomiar tym narzędziem jest rzetelny (alfa Cronbacha wynosi 0,90). Wobec braku danych na temat norm oraz trafności narzędzia mamy do czynienia z jego eksperymentalną wersją. Wyprzedzając tok wyводу zaznaczam, że wyniki prezentowanych w tym opracowaniu badań w pewnym zakresie potwierdzają teoretyczną trafność narzędzia. Niżej przedstawiam treść poszczególnych pozycji, ponieważ skala resiliencji rodziny nie była dotąd publikowana.

„Nasza rodzina potrafi bardzo szybko zorganizować się w odpowiedzi na pojawiające się trudności. Istnieją u nas jasne reguły, których wszyscy starają się przestrzegać. W naszej rodzinie panuje atmosfera przyjazna i spokojna. W naszej rodzinie jest ktoś, kto umie poprawić złe samopoczucie innych osób lub rozładować napięcie. W naszej rodzinie są tradycje, których istotą jest robienie czegoś razem. Rodziców i dzieci łączy upodobanie do podobnych form spędzania czasu wolnego. Istnieje w naszej rodzinie bardzo silne poczucie wspólnoty i jedności.

Rodzice uczą dzieci dogadywania się i załatwiania spraw z ludźmi. Dzieci są zachęcane do wypowiadania własnego zdania sprawach rodzinnych. W rodzinie jest przynajmniej jedna osoba dorosła, do której dzieci zwracają się o pomoc w trudnych sytuacjach. Dorosłe osoby z rodziny mają czas i umiejętności, by skutecznie pomóc dzieciom w nauce. Oboje rodzice mocno angażują się w wychowanie dzieci i opiekę nad nimi”.

W podanym wyżej zestawie można wyodrębnić treści dotyczące atmosfery relacji w rodzinie (pierwszych siedem pozycji) oraz treści dotyczące realizacji funkcji wychowawczej (ostatnie pięć pozycji). Jest to jednak podział formalny, gdyż w rzeczywistości skala jest jednowymiarowa.

⁴⁴ K. Black i M. Lobo, *A conceptual review...*, dz. cyt.; F. Walsh, *Family resilience...*, dz. cyt., s. 1–18.

Wyniki badań

Tabela 1. przedstawia zwykłe korelacje Pearsona pomiędzy wszystkimi zmiennymi, które uwzględniono w analizach. Można zauważyć szereg prawidłowości. Relatywnie mocne jest powiązanie resiliencji dzieci z ich przystosowaniem szkolnym. Nieco słabsze jest powiązanie poczucia koherencji z przystosowaniem szkolnym. Względnie słabe są wzajemne korelacje między trzema zmiennymi opisującymi przystosowanie szkolne (w tym stres szkolny nie koreluje istotnie z sukcesem szkolnym). Korelacje resiliencji rodziny z resiliencją dzieci są silniejsze aniżeli korelacje resiliencji rodziny z przystosowaniem szkolnym dzieci (stres szkolny na przykład nie zależy od resiliencji rodziny). Z podobną sytuacją mamy do czynienia, gdy w miejsce resiliencji indywidualnej podstawić poczucie koherencji osób badanych (korelacje resiliencji rodziny z SOC są silniejsze niż korelacje SOC z przystosowaniem szkolnym). Poczucie koherencji bardzo silnie (0,71) koreluje z resiliencją.

Tabela 1. Statystyki opisowe oraz korelacje w analizowanym zestawie zmiennych. Zaznaczone gwiazdką są korelacje istotne z $p < 0,05$.

Table 1. Descriptive statistics and correlations in the analysed set of variables. Relevant correlations (with $p < 0,05$) are marked with an asterisk.

Zmienne/ Variables	Średnia/ Average	SD/ Standard deviation	RESRO	RESIL	SOC	STR	EKS	SUK
RESRO	41,63	8,14	1,00	0,41*	0,48*	-0,07	0,19*	0,29*
RESIL	72,89	14,76		1,00	0,71*	-0,53*	0,40*	0,22*
SOC	37,75	9,45			1,00	-0,43*	0,37*	0,23*
STR	11,09	3,67				1,00	-0,28*	-0,09
EKS	14,13	3,37					1,00	0,27*
SUK	12,10	4,01						1,00

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.

Powyższy układ korelacji pozwala przypuszczać, że przyjęta hipotetycznie (por. Diagram 1) sieć powiązań przyczynowych między zmiennymi jest prawdopodobna. Uzasadnione jest więc zastosowanie analizy ścieżek do przetestowania tego modelu. Wyniki analizy będą przedstawione w poniższych tabelach i dołączonych wykresach.

Przeprowadzono trzy odrębne grupy analiz, w których zamiennie włączane były różne wskaźniki indywidualnej zdolności do pozytywnej adaptacji (resiliencji indywidualnej). W pierwszej analizie wskaźnikiem zdolności pozytywnej adaptacji był wynik skali RESIL-17, w drugiej w jego miejsce wstawiono poczucie koherencji, mierzone skalą SOC-9, zaś w trzeciej użyty został zagrego-

wany wynik RESIL-17 i SOC-9 (wystandaryzowana suma standaryzowanych wartości obu zmiennych). Procedura polegała na przetestowaniu modeli, w których najpierw ustawione zostały wszystkie możliwe powiązania bezpośrednie i pośrednie (*via* indywidualna resiliencja) resiliencji rodziny z przystosowaniem szkolnym. W przypadku niezadowolających wskaźników dopasowania eliminowano kolejno powiązania najsłabsze (niska wartość współczynnika ścieżkowego), dążąc do uzyskania akceptowalnego dopasowania modelu (wskaźniki RMSEA < 0,08 i GFI i AGFI > 0,95). Niżej przedstawiam trzy zestawy danych (dwie tabele i jeden wykres) dla odrębnie testowanych układów zmiennych. Pierwsza w kolejności tabela w zestawie zawiera oszacowanie parametrów pełnego („nasyconego”) modelu powiązań. Druga tabela zawiera oszacowanie parametrów dla finalnego rozwiązania, pomijającego już słabe zależności z wyjściowego modelu. Dołączony wykres jest graficzną ilustracją finalnego modelu. Znakami plus/minus określono charakter zależności (plus oznacza dodatnią korelację/minus oznacza ujemną korelację). Pominięto wartości współczynników ścieżkowych i błędów dla zwiększenia czytelności diagramu (odpowiednie dane można odczytać z tabel).

Tabela 2. Resiliencja rodziny i resiliencja osobowa a przystosowanie szkolne. Model wyjściowy. Parametry modelu ścieżkowego obejmującego wszystkie postulowane relacje między zmiennymi.

Table 2. Family resilience and individual resilience, and school adjustment. Initial model. Parameters of path model including all the postulated relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESIL]	0,379	0,074	5,108	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,163	0,086	1,901	0,057
[RESRO] → [EKSP]	0,037	0,083	0,450	0,653
[RESRO] → [SUKC]	0,277	0,075	3,702	0,000
[RESIL] → [STRE]	-0,595	0,065	-9,092	0,000
[RESIL] → [EKSP]	0,422	0,070	6,017	0,000
[RESIL] → [SUKC]	0,123	0,088	1,406	0,160
(EPS1) → [RESIL]	0,856	0,056	15,198	0,000
(EPS2) → [STRE]	0,693	0,064	10,854	0,000
(EPS3) → [EKSP]	0,808	0,059	13,664	0,000
(EPS4) → [SUKC]	0,882	0,049	17,861	0,000

Indeksy dopasowania modelu wyjściowego:/Fit indexes for initial model:

RMSEA = 0,087; GFI = 0,99; AGFI = 0,96

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.

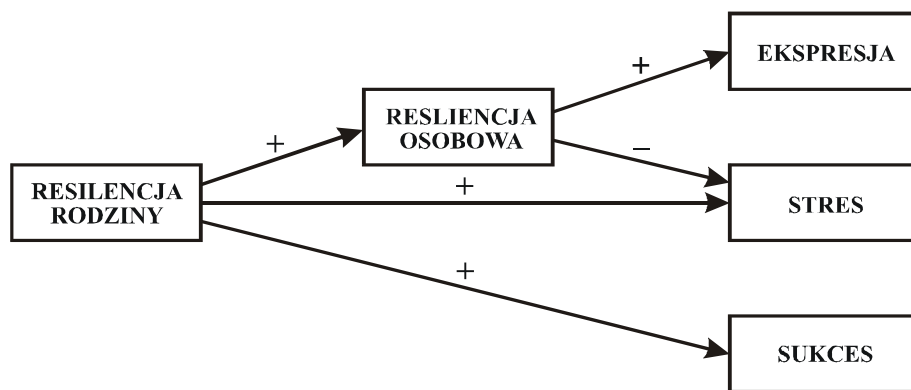
Tabela 3. Resiliencja rodziny i resiliencja osobowa a przystosowanie szkolne. Model zredukowany. Parametry modelu ścieżkowego po wyłączeniu nieistotnych relacji między zmiennymi.

Table 3. Family resilience and individual resilience, and school adjustment. Reduced model. Parameters of the path model with exclusion of irrelevant relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESIL]	0,396	0,071	5,585	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,163	0,082	1,960	0,050
[RESRO] → [SUKC]	0,309	0,071	4,351	0,000
[RESIL] → [STRE]	-0,609	0,063	-9,616	0,000
[RESIL] → [EKSP]	0,401	0,066	6,074	0,000
(EPS1) → [RESIL]	0,843	0,056	15,042	0,000
(EPS2) → [STRE]	0,681	0,062	10,978	0,000
(EPS3) → [EKSP]	0,839	0,053	15,833	0,000
(EPS4) → [SUKC]	0,905	0,044	20,642	0,000

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.



Indeksy dopasowania:/Fit indexes:

RMSEA = 0,065 GFI = 0,99; AGFI = 0,97

Diagram 2. Resiliencja rodziny i resiliencja osobowa a przystosowanie szkolne. Relacje między zmiennymi z istotnymi współczynnikami ścieżek. Źródło: Opracowanie autora.

Graph 2. Family resilience and individual resilience, and school adjustment. Relations between variables with relevant path coefficients. Source: Author's research.

Tabela 4. Resiliencja rodziny i poczucie koherencji a przystosowanie szkolne. Model wyjściowy. Parametry modelu ścieżkowego obejmującego wszystkie postulowane relacje między zmiennymi.

Table 4. Family resilience and sense of coherence, and school adjustment. Initial model. Parameters of path model including all the postulated relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [SOC]	0,478	0,055	8,654	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,205	0,097	2,110	0,035
[RESRO] → [EKSP]	0,024	0,090	0,266	0,790
[RESRO] → [SUKC]	0,287	0,079	3,649	0,000
[SOC] → [STRE]	-0,557	0,072	-7,787	0,000
[SOC] → [EKSP]	0,392	0,085	4,619	0,000
[SOC] → [SUKC]	0,151	0,109	1,383	0,167
(EPS1) → [SOC]	0,771	0,053	14,587	0,000
(EPS2) → [STRE]	0,757	0,058	13,107	0,000
(EPS3) → [EKSP]	0,837	0,060	13,969	0,000
(EPS4) → [SUKC]	0,854	0,056	15,156	0,000

Indeksy dopasowania modelu wyjściowego:/Fit indexes for initial model:

RMSEA = 0,129; GFI = 0,98; AGFI = 0,92

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.

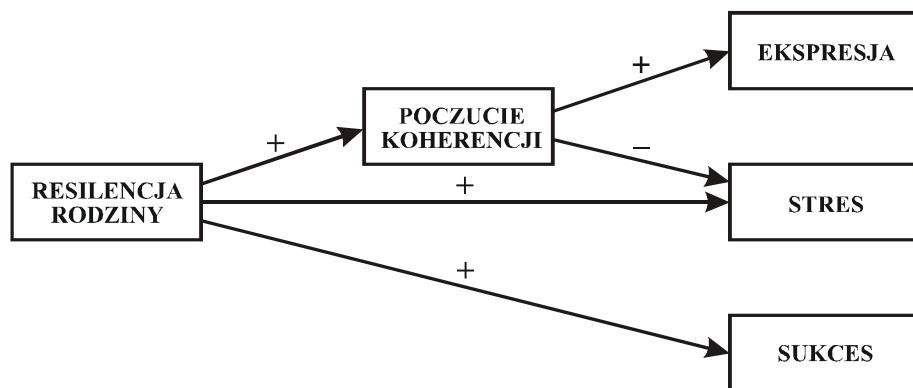
Tabela 5. Resiliencja rodziny i poczucie koherencji a przystosowanie szkolne. Model zredukowany. Parametry modelu ścieżkowego po wyłączeniu nieistotnych relacji między zmiennymi.

Table 5. Family resilience and sense of coherence, and school adjustment. Reduced model. Parameters of the path model with exclusion of irrelevant relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [SOC]	0,485	0,054	8,985	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,196	0,096	2,032	0,042
[RESRO] → [SUK]	0,330	0,068	4,859	0,000
[SOC] → [STR]	-0,551	0,067	-8,278	0,000
[SOC] → [EKS]	0,345	0,072	4,779	0,000
(EPS1) → [SOC]	0,765	0,052	14,584	0,000
(EPS2) → [STR]	0,763	0,052	14,542	0,000
(EPS3) → [EKS]	0,881	0,050	17,653	0,000
(EPS4) → [SUK]	0,891	0,045	19,934	0,000

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.



Indeksy dopasowania:/Fit indexes:
 RMSEA = 0,097; GFI = 0,98; AGFI = 0,94.

Diagram 3. Resiliencja rodziny i poczucie koherencji a przystosowanie szkolne. Relacje między zmiennymi z istotnymi współczynnikami ścieżek. Źródło: Opracowanie autora.

Graph 3. Family resiliency and sense of coherence, and school adjustment. Relations between variables with relevant path coefficients. Source: Author's research.

Tabela 6. Resiliencja rodziny i zagregowana miara resiliencji i poczucia koherencji a przystosowanie szkolne. Model wyjściowy. Parametry modelu ścieżkowego obejmującego wszystkie postulowane relacje między zmiennymi.

Table 6. Family resilience and aggregated resilience measure and sense of coherence, and school adjustment. Initial model. Parameters of path model including all the postulated relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESSOC]	0,459	0,063	7,248	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,232	0,092	2,518	0,012
[RESRO] → [EKSP]	-0,002	0,086	-0,026	0,979
[RESRO] → [SUKC]	0,272	0,077	3,556	0,000
[RESSOC] → [STRE]	-0,626	0,069	-9,101	0,000
[RESSOC] → [EKSP]	0,451	0,075	5,984	0,000
[RESSOC] → [SUKC]	0,143	0,098	1,452	0,147
(EPS3) → [STRE]	0,687	0,063	10,950	0,000
(EPS4) → [EKSP]	0,798	0,062	12,777	0,000
(EPS5) → [SUKC]	0,870	0,053	16,368	0,000
(EPS6) → [RESSOC]	0,789	0,058	13,555	0,000

Indeksy dopasowania modelu wyjściowego:/Fit indexes for initial model:
 RMSEA = 0,088; GFI = 0,99; AGFI = 0,96.

Źródło: Opracowanie autora.
 Source: Author's research.

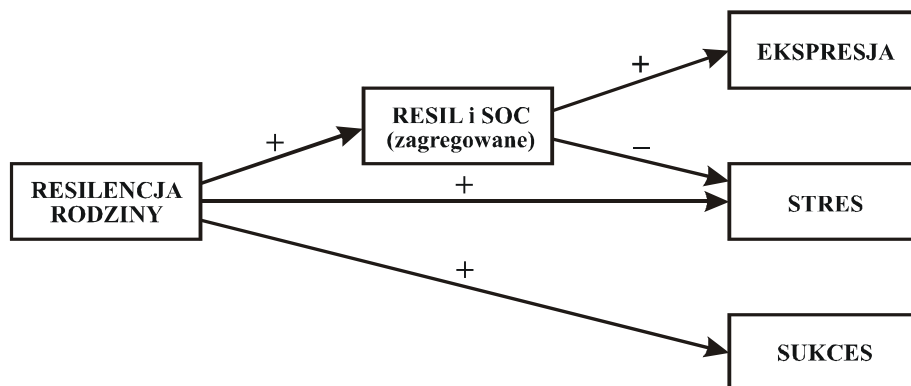
Tabela 7. Resiliencja rodziny i zagregowana miara resiliencji i poczucia koherencji a przystosowanie szkolne. Model zredukowany. Parametry modelu ścieżkowego po wyłączeniu nieistotnych relacji między zmiennymi.

Table 7. Family resilience and aggregated resilience measure and sense of coherence, and school adjustment. Reduced model. Parameters of the path model with exclusion of irrelevant relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESSOC]	0,464	0,062	7,531	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,225	0,091	2,484	0,013
[RESRO] → [SUKC]	0,321	0,070	4,619	0,000
[RESSOC] → [STRE]	-0,627	0,066	-9,496	0,000
[RESSOC] → [EKSP]	0,403	0,068	5,916	0,000
(EPS3) → [STRE]	0,688	0,060	11,527	0,000
(EPS4) → [EKSP]	0,837	0,055	15,212	0,000
(EPS5) → [SUKC]	0,897	0,045	20,043	0,000
(EPS6) → [RESSOC]	0,784	0,057	13,704	0,000

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.



Indeksy dopasowania:/Fit indexes:
RMSEA = 0,066; GFI = 0,99; AGFI = 0,97

Diagram 4. Resiliencja rodziny i zagregowana miara resiliencji i poczucia koherencji a przystosowanie szkolne. Relacje między zmiennymi z istotnymi współczynnikami ścieżek.
Źródło: Opracowanie autora.

Graph 4. Family resilience and aggregated resilience measure and sense of coherence, and school adjustment. Relations between variables with relevant path coefficients. Source: Author's research.

Wnioski i interpretacje

Żaden z „nasyconych” modeli, obejmujących wszystkie możliwe powiązania resiliencji rodziny z trzema przejawami przystosowania szkolnego (stres, ekspresja i sukces szkolny) zarówno bezpośrednio, jak i pośrednie (*via* wskaźniki indywidualnej zdolności pozytywnej adaptacji – resiliencie-cecha, poczucie koherencji lub wskaźnik zagregowany obu cech), nie uzyskał wystarczająco wysokich indeksów dopasowania w analizie ścieżkowej. Celowe było więc eliminowanie z modelu tych powiązań między zmiennymi, których współczynniki ścieżkowe były nieistotne ($p > 0,05$) lub niskie.

W przypadku testowania modelu z ogólnym wynikiem RESIL-17, jako zmienną pośredniczącą, okazało się, że usuwając wszystkie relacje z nieistotnymi współczynnikami ścieżkowymi, nie uzyskano znaczącej poprawy wskaźników dopasowania w porównaniu z modelem wyjściowym. Wskaźniki dopasowania polepszyły się, gdy pozostawiono w modelu jedną ze zmiennych z nieistotnym (choć bliskim istotności) współczynnikiem ścieżkowym. Chodziło o bezpośrednią relację resiliencji rodziny z poziomem stresu szkolnego uczniów. Nawiasem mówiąc, współczynnik ścieżkowy dla tej relacji był dodatni, co nieoczekiwanie oznacza, że wzrost poziomu resiliencji rodziny prowadzi do podwyższenia poziomu stresu szkolnego. Wartość współczynnika jest jednak niska, wobec czego można wnioskować, że omawiana zależność ujawnia się w niewielkiej części populacji młodzieży. Niewykluczone, że ta drobna zależność jest artefaktem, ponieważ zwykła korelacja obu zmiennych (zob. Tab. 1.) jest ujemna (a przy tym bardzo słaba i nieistotna), zaś współczynnik ścieżkowy jest dodatni. Artefakty są możliwe, ponieważ próba jest relatywnie mała – jak na wymogi analizy ścieżek. Dodatkowym obciążeniem rezultatów są odchylenia od normalności rozkładu reszt w testowanych modelach. Wprawdzie zastosowano wariant obliczeń (procedura ADFG) rekomendowany w przypadku niespełnienia kryterium normalności, lecz metoda ta wymaga większej liczebnie próby. Argumentem za użyciem tej metody obliczeń, mimo niezbyt licznej próby, była niezbyt duża liczba szacowanych parametrów modelu w stosunku do liczby respondentów (7 współczynników ścieżkowych i 4 współczynniki błędu, czyli w sumie 11 parametrów – w wariancie maksymalnym – na 130 osób badanych). Biorąc pod uwagę mankamenty procedury badawczej, uzyskane rezultaty należy interpretować ostrożnie. Zwłaszcza dotyczy to zależności opisanych niskimi współczynnikami ścieżkowymi, które mogą być niestabilne z próby na próbę.

Na marginesie warto nadmienić, że w osobnych analizach testowane były modele ścieżkowe, w których zamiast ogólnej miary resiliencji wykorzystano pojedyncze jej podskale. Wyniki nie zostały zaprezentowane z braku miejsca. Wspomnę tylko, że z trzech wymiarów resiliencji – pozytywnej koncepcji własnej osoby, samokontroli oraz kompetencji społecznej – jedynie model z ostatnią z wymienionych cech, jako zmienną pośredniczącą, ujawnił zadowalające dopa-

sowanie. Pozostałe dwa warianty, były zdecydowanie mniej wiarygodne. W odniesieniu do przystosowania szkolnego kluczowe znaczenie mają zatem kompetencje społeczne. Jeśli więc funkcjonowanie rodziny jako systemu przekłada się na przystosowanie szkolne młodzieży, to decydujące znaczenie w tym względzie mają pochodzące z systemu rodzinnego doświadczenia przyczyniające się do rozwoju kompetencji społecznej dzieci.

Zaden z modeli (ani nasycony, ani zredukowany), w których zmienną pośredniczącą było poczucie koherencji, nie uzyskał zadowalających wskaźników dopasowania. Może to oznaczać słabość narzędzia do pomiaru poczucia koherencji (ale jest to jedynie spekulacja). Model zawierający zagregowaną miarę (RESIL-17 i SOC-9), jako zmienną pośredniczącą, miał treść i parametry podobne do modelu z użyciem skali RESIL-17 jako mediatora. Można więc wnioskować, że resiliencja rodziny pomaga osiągnąć dzieciom pozytywną adaptację w środowisku szkolnym, choć mechanizmy tego wpływu mogą być różne.

Wyniki badań pozwalają sądzić, że sukces szkolny bezpośrednio zależy od zdolności adaptacyjnych środowiska rodzinnego, z którego wywodzą się uczniowie. Lepsze funkcjonowanie (resiliencja) rodziny jako systemu sprzyja uzyskiwaniu przez dzieci dobrych wyników w nauce. Raczej nie odbywa się to poprzez oddziaływanie rodziny na indywidualne kompetencje dzieci, lecz najprawdopodobniej w grę wchodzi tworzenie dzieciom lepszych warunków uczenia się przez bardziej „resilientne” rodziny. Argumentem za taką interpretacją jest nieujawnienie się pośredniczenia resiliencji indywidualnej pomiędzy resiliencją rodzinną a sukcesem szkolnym.

Poziom stresu szkolnego oraz skłonność uczniów do wyrażania własnych poglądów i emocji w szkole zależy pośrednio od poziomu resiliencji rodziny. Mediatorami w obu przypadkach są zmienne, które wyrażają ogólną zdolność jednostki do pozytywnej adaptacji (resilience-cecha oraz poczucie koherencji). Resiliencja rodziny sprzyja nabywaniu resiliencji indywidualnej, zaś resiliencja indywidualna uczniów prowadzi do redukcji poziomu stresu szkolnego i do wzrostu umiejętności asertywnego komunikowania otoczeniu (zwłaszcza nauczycielom) własnych przekonań i emocji.

Można przyjąć, że kompetencje osobiste zawarte w dwóch konstrukcjach: resilience-cecha (pozytywne ustosunkowanie wobec własnej osoby, zdolność samokontroli i kompetencja społeczna) i poczucie koherencji (sensowność, zaradność, zrozumiałość), pomagają młodzieży skutecznie radzić sobie z emocjonalnymi obciążeniami związanymi z pełnieniem roli ucznia oraz zachowywać się asertywnie w kontakcie ze szkolnymi autorytetami. Asertywna postawa może być traktowana jako istotny składnik tzw. kompetencji emancypacyjnej. W tym ujęciu oznaczałaby ona zdolność dostrzegania opresyjnych relacji, wyrażania niezgody na nie oraz stanowienia lub/i negocjowania z otoczeniem zakresu wła-

snej wolności⁴⁵. W bardzo wąskim ujęciu asertywność można traktować jako wyuczony repertuar zachowań obronnych. Jednak skuteczne stanowienie o sobie wymaga czegoś więcej niż tylko posługiwania się wyuczonymi schematami reagowania. Wymaga rozumienia sytuacji, wglądu w siebie i w innych ludzi, odnoszenia własnego zachowania w konkretnej sytuacji do uznawanych wartości i sformułowanych planów itp. Jeśli przyjąć, że relacje człowieka z innymi ludźmi są nie tyle podmiotowo stanowione co raczej uzgadniane, to owo uzgadnianie ma cechy działania twórczego a więc wymaga stanu umysłu sprzyjającego sprawności przetwarzania informacji. Myślenie człowieka w znacznej mierze zależy od siły i treści przeżywanych przez niego emocji (teoria kod – emocje Obuchowskiego, koncepcje inteligencji emocjonalnej czy koncepcja podmiotowości Marii Jarymowicz⁴⁶), tak więc sprawność myślenia zależy od nabytej w procesie rozwojowym zdolności regulowania własnych przeżyć. Edukacja powinna wspierać rozwój w tym jego ważnym wymiarze. Możliwości kształtowania umiejętności radzenia sobie ze emocjami i stresem oraz umiejętności asertywnego funkcjonowania w relacjach z ludźmi niewątpliwie stwarza tzw. psychoedukacja⁴⁷. Jednak rozwój tych umiejętności można również wspierać w toku normalnych lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

Z pedagogicznej perspektywy uzyskane wyniki prowadzą również do wniosku o profilaktycznym potencjale promowania resiliencji rodziny. Jest to bardzo mocno akcentowany wątek w ostatnich latach przez badaczy resiliencji, co zdaje się wynikać z kilku powodów. Po pierwsze, z postrzegania rodziny jako generalnie najsilniejszego źródła wsparcia w obliczu trudności (lub też szczególnie silnego źródła dysfunkcji, gdy relacje w rodzinie są patologiczne). Po drugie, z licznych badań nad zjawiskiem interakcji genowo-środowiskowych, które pokazują, że patologię jak i resiliencję można lepiej wyjaśnić kombinacjami genów i właściwości środowiska rodzinnego aniżeli każdym z tych czynników samodzielnie. Po trzecie, z badań nad efektywnością profilaktyki zachowań problemowych, które potwierdzają relatywnie wysoką skuteczność programów wzmacniających oddziaływanie wychowawcze rodziny (główne hasła tych programów to miłość i granice)⁴⁸.

⁴⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

⁴⁶ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne. Studia empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁴⁷ C. Aldinger, C.V. Whitman, *Skills for Health: skills-based health education to teach life skills*, [w:] S. Gift, B.B. Jensen (red.), *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*, Danish University of Education Press, Copenhagen 2005.

⁴⁸ K.L. Kumpfer, R. Alvarado, i H.O. Whiteside, *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse” 2003, nr 38(11–13); K.L. Kumpfer, V. Molgaard i R. Spoth, *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency” 1996, nr 3.

Oddziaływania zmierzające do promowania resiliencji w rodzinie powinny wyprzedzać pojawianie się problemów w szkole, a zatem muszą być podejmowane stosunkowo wcześniej. Od postulatu promowania resiliencji rodzinnej do jego urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej droga jednak daleka a trudność zadania wydaje się znaczna. Z faktu wysokiej skuteczności programów profilaktycznych adresowanych do stosunkowo niewielkich populacji dzieci z zaburzeniami, niewiele jeszcze wynika dla praktyki edukacji w skali masowej. Poza tym rodzina, jaka by nie była, jest systemem znajdującym się w pewnej równowadze i broniącym się przed zewnętrzną ingerencją dla utrzymania owej równowagi (problemy przejawiane przez niektórych członków rodziny, np. dzieci, stanowią jeden z czynników podtrzymania równowagi systemu). Rodziny z dziećmi stwarzającymi problemy zwykle nie są zainteresowane zmianą *status quo*, gdyż ewentualną zmianę postrzegają jako źródło niepewności lub niewygod. Z kolei rodziny z dziećmi nie sprawiającymi kłopotów nie znajdują się pod wystarczająco silną presją problemów wychowawczych, by cokolwiek zmieniać. W obu przypadkach ograniczeniem dla programów wspierających resiliencję jest deficyt wystarczająco silnej motywacji u ewentualnych uczestników.

Może więc nie w specjalistycznych programach tego rodzaju znajduje się rozwiązanie, co raczej w systematycznym budowaniu systemu współdziałania rodziców ze szkołą, zwiększaniu partycypacji rodziców w życiu szkoły. Istnieją koncepcje teoretyczne, w świetle których największy potencjał w zakresie psychoprophylaktyki i promocji zdrowia mają wzajemnie powiązane oddziaływania rodziny i szkoły, zapewniające dzieciom i młodzieży sukces szkolny i poczucie kompetencji intelektualnej⁴⁹ jako podstawowe czynniki – zmniejszające prawdopodobieństwo zaangażowania się w relację z dewiacyjną grupą rówieśniczą lub podatność na wpływ takiej grupy, a zwiększające prawdopodobieństwo zaangażowania się w konstruktywną działalność (nauka, uczestnictwo w kulturze, aktywność społeczna itp.). Aby jednostka mogła zaangażować się w konstruktywne relacje z otoczeniem, relacje te muszą one być dla niej źródłem oczekiwanych wzmocnień. Możliwość pozyskania wzmocnień społecznych zależy od posiadanych przez jednostkę kompetencji (cenionych przez otoczenie, umożliwiających jednostce podnoszenie statusu)⁵⁰. Aby zapewnić jednostce możliwość korzystania z wychowawczego potencjału środowiska szkolnego, celowe jest zatem wzmacnianie kompetencji poznawczej, emocjonalnej i społecznej we wcześniejszych okresach ontogenezy, w sposób adekwatny do potrzeb i możliwości wieku rozwojowego.

⁴⁹ K.L. Kumpfer, C.W. Turner, *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction” 1990–1991, nr 25(4A).

⁵⁰ R.F. Catalano, J.D. Hawkins, *The social development model: a theory of antisocial behavior*, [w:] J.D. Hawkins (red.), *Delinquency and crime: Current theories*, Cambridge University Press, New York 1996.

Bibliografia

- Ahern N.R., Kiehl E.M., Sole M.L. i Byers J., *A review of instruments measuring resilience*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2006, nr 29.
- Antonovsky A., *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Aldinger C., Whitman C.V., *Skills for Health: skills-based health education to teach life skills*, [w:] S. Gift, B.B. Jensen (red.), *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*, Danish University of Education Press, Copenhagen 2005.
- Baltes P.B., Staudinger U.M., *Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*, „American Psychologist” 2000, nr 55.
- Banks S.J., Eddy K.T., Angstadt M., Nathan P.J., Phan K.L., *Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience” 2007, 2(4).
- Baron-Cohen S., *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Wydawnictwo Smak Słowa, Warszawa 2014.
- Baumeister R.F., Heatherton T.F. i Tice D.M., *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.
- Belsky J., Bakermans-Kranenburg M.J. i van Ijzendoorn M.H., *For better and for worse differential susceptibility to environmental influences*, „Current Directions in Psychological Science” 2007, nr 16(6).
- Belsky J., Pluess M., *Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(6).
- Black K., i Lobo M., *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing” 2008, nr 14(1).
- Block J., *Personality as an affect-processing system. Toward an integrative theory*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2002.
- Brooks-Crozier J., *The nature and nurture of violence: early intervention services for the families of MAOA-low children as a means to reduce violent crime and the costs of violent crime*, „Connecticut Law Review” 2011, nr 44(2).
- Carver C.S., *Resilience and thriving: Issues, models, and linkages*, „Journal of Social Issues” 1996, nr 54.
- Caspi A., McClay J., Moffitt T.E., Mill J., Martin J., Craig I.W., Poulton R., *Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children*, „Science” 2002, nr 297(5582).
- Catalano R.F. i Hawkins, J.D., *The social development model: a theory of antisocial behavior*, [w:] J.D. Hawkins (red.), *Delinquency and crime: Current theories*, Cambridge University Press, New York 1996.
- Cicchetti D., *Gene-environment interaction*, „Development and Psychopathology” 2007, nr 19(04).
- Cicchetti D., Rogosch F.A., *Gene×Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes*, „Development and Psychopathology” 2012, nr 24.

- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Davis R.V., Lofquist L.H., Weiss D.J., *A theory of work adjustment: A revision*, „Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation”, University of Minnesota, Minneapolis, 1968, nr 23.
- Doliński D., *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Erikson E.H., *Identity: Youth and crisis*, Norton, New York 1968.
- Facione P.A., Giancarlo C.A., Facione N.C. i Gainen J., *The disposition toward critical thinking*, „Journal of General Education” 1995, nr 44.
- Feder A., Nestler E.J. i Charney D.S., *Psychobiology and molecular genetics of resilience*, „Nature Reviews Neuroscience” 2009, nr 10(June).
- Garnezy N., *Children in poverty: resilience despite risk*, „Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes” 1993, 56(1).
- Garnezy N., *Stres-resistant children. The search of protective factors*, [w:] J.E. Stevenson (red.), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press, Oxford 1985.
- Garnezy N., Masten A.S., Tellegen A., *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development” 1984, nr 55.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gottfredson M.R., Hirschi T., *A general theory of crime*, Stanford University Press, Stanford 1990.
- Halpern D.F., *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey 1996.
- Halpern D.F., *Why wisdom?*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4).
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne. Studia empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Khantzian E.J., Mack J.E., *Self-preservation and the care of the self-ego instincts reconsidered*, „Psychoanalytic Study of The Child” 1983, nr 38.
- Kim-Cohen J., Caspi A., Taylor A., Williams B., Newcombe R., Craig I.W. i Moffitt T.E., *MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: new evidence and a meta-analysis*, „Molecular Psychiatry” 2006, nr 11(10).
- Knoch D., Fehr E., *Resisting the power of temptations*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2007, nr 1104(1).
- Kobasa S.O., *Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1979, nr 37.
- Kobasa S.O., Puccetti M.C., *Personality and social resources in stress resistance*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 43.
- Kofta M., Szustrowa, T., *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Konarski R., *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kumpfer K.L., *Factors and processes contributing to resilience: The resiliency framework*, [w:] M.D. Glantz, J. Johnson, L. Huffman (red.), *Resiliency and development: positive life adaptations*, Plenum, New York 1996.

- Kumpfer K.L., Alvarado R. i Whiteside H.O., *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse” 2003, nr 38.
- Kumpfer K.L., Molgaard V., i Spoth R., *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency” 1996, nr 3.
- Kumpfer K.L., Turner C.W., *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction” 1990–1991, nr 25(4A).
- Kwiatkowski P., *Skala RESIL-17 jako narzędzie uogólnionej miary resiliencji*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*, Innovatio Press, Lublin 2013.
- Kwiatkowski P., *Pomiar stresu szkolnego: próba konstrukcji nowego narzędzia*, [w:] R. Poprawa (red.), *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania społecznego młodzieży*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne nr 51”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Kwiatkowski P., *Stres uczniowski – wybrane aspekty diagnozy*, [w:] J. Semków (red.), *Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w teorii nauk społecznych i praktyce edukacyjnej, X Forum Pedagogów, Wrocław, 18–19 października 1997 roku*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne nr 130”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.
- Lazarus R.S., *Coping theory and research: past, present, and future*, „Psychosomatic Medicine” 1993, nr 55(3).
- Lerner R.M., Lerner J.V. i Benson P.L., *Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence*, „Advances in Child Development and Behavior” 2010, nr 41.
- Lyons D.M., Parker K.J., Katz M. i Schatzberg A.F., *Developmental cascades linking stress inoculation, arousal regulation, and resilience*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience” 2009, nr 3.
- Markstrom C.A. i Marshall S.K., *The psychometric properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for high school students*, „Journal of Adolescence” 2007, nr 30.
- Masten A.S., *Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2004, nr 1021.
- Masten A.S., *Ordinary magic: Resilience processes in development*, „American Psychologist” 2001, nr 56(3).
- Masten A.S. i Monn A.R., *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations” 2015, 64(1).
- Mayberg H.S., *Modulating dysfunctional limbic-cortical circuits in depression: towards development of brain-based algorithms for diagnosis and optimised treatment*, „British Medical Bulletin” 2003, 65(1).
- Mayer J.D., Salovey P. i Caruso D.R., *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*, „Psychological Inquiry” 2004, nr 15(3).
- Meeks T.W. i Jeste D.V., *Neurobiology of wisdom: a literature overview*, „Archives of General Psychiatry” 2009, nr 66(4).
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
- Obuchowski K., *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.

- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, nr 16(1).
- Park N., Peterson C. i Seligman M.E., *Strengths of character and well-being*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2004, nr 23(5).
- Petrides K.V., Furnham A., *On the dimensional structure of emotional intelligence*, „Personality and Individual Differences” 2000, nr 29.
- Petrides K.V., Furnham A., *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality” 2001, nr 15.
- Polk L.V., *Toward a middle-range theory of resilience*, „Advances in Nursing Science” 1997, nr 19(3).
- Rutten B.P.F., Hammels C., Geschwind N., Menne-Lothmann C., Pishva E., Schruers K., van den Hove D., Kenis G., van Os J. i Wichers M., *Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 2013, nr 128(1).
- Rutter M., *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1987, nr 57(3).
- Rutter M. i Silberg J., *Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance*, „Annual Review of Psychology” 2002, nr 53.
- Sternberg R.J., *Wisdom: its nature, origins, and development*, Cambridge University Press, New York 1990.
- Sternberg R.J., *Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4).
- Walsh F., *Family resilience: a framework for clinical practice*, „Family Process” 2003, nr 42(1).
- Werner E.E., *High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1989, nr 59.
- Windle G., Bennett K.M. i Noyes J., *A methodological review of resilience measurement scales*, „Health and Quality of Life Outcomes” 2011, nr 9.