Kurs na Odporność



KURS NA ODPORNOŚĆ

Mapa ODPORNOŚCI
i model jej wzmacniania
w szkołach i innych
placówkach edukacyjnych

Zespół autorski i ekspercki

Autorki
Justyna Józefowicz, Agata Łuczyńska

Koordynacja merytoryczna
Anna Nowacka-Krajewska

Konsultacje eksperckie
Tomasz Kuźmicz, Jacek Pyżalski,
Magdalena Śniegulska, Ewa Trzebińska

Redakcja językowa i korekta
Słowem – Katarzyna Radzikowska

Opracowanie graficzne i skład
Julianna Kurzawska – Studio Graficzne

ISBN

ISBN 978-83-67621-33-5

Publikacja CC-BY-SA 4.0

Publikacja została przygotowana w ramach programu Kurs na Odporność, będącego wspólnym przedsięwzięciem Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Fundacji Szkoła z Klasą. Powstała dzięki doświadczeniom grupy roboczej ds. odporności psychicznej dzieci i młodzieży, skupiającej organizacje pozarządowe współpracujące z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności. Grupa została powołana w 2024 roku, a jej liderem i autorem publikacji jest Fundacja Szkoła z Klasą.

Podziękowania kierujemy do Fundacji Edukacja dla Demokracji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości, Fundacji NIDA, Fundacji Civis Polonus, programu Równać Szanse i wszystkich pozostałych uczestników.

Warszawa 2026

Fundacja Szkoła z Klasą

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

SPIS TREŚCI

O programie Kurs na Odporność **4.**
Wstęp **5.**
Wymiary odporności 8.
Odporność psychiczna 11.
Między odpornością indywidualną a odporną społecznością 13.
Odporność społeczności 14.
Odporność instytucji/organizacji 15.
Jak te wymiary wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają 16.
Środowisko cyfrowe jako przekrojowy wymiar modelu 18.
Odporność jako proces **21.**
Grupy i zależności między nimi **25.**
Po co? **30.**
Znaczenie odporności psychicznej nauczyciela i edukatora w kontekście pracy edukacyjnej 30.
Znaczenie wiedzy nauczycieli i edukatorów na temat odporności psychicznej dla rozwoju dzieci i młodzieży 33.
Co? Mapa ODPORNOŚCI **39.**
O | Odwaga 40.
D | Dbałość o zdrowie fizyczne 40.
P | Poczucie sensu 42.
O | Odpowiedzialność 42.
R | Relacje i poczucie przynależności 43.
N | Nadzieja 44.
O | Otwartość 44.
Ś | Świadomość siebie 45.
Ć | Ciekawość 46.
W jakich warunkach? **48.**
Czynniki chroniące 48.
Czynniki ryzyka 55.
Jak? **61.**
Jak wdrażać model Kurs na Odporność krok po kroku 61.
Mapa ODPORNOŚCI w triadzie – pytania nawigacyjne 64.
Słowniczek. Kluczowe pojęcia **77.**
Zakończenie. Jak utrzymywać kurs w świecie, który przyspiesza **87.**
Bibliografia **89.**
Aneks. Źródła inspiracji. Przegląd wybranych modeli wspierania odporności psychicznej i społecznej **99.**

O PROGRAMIE KURS NA ODPORNOŚĆ

Kurs na Odporność to program Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności (PAFW) i Fundacji Szkoła z Klasą, którego celem jest wzmacnianie odporności psychicznej dzieci i młodzieży. Inicjatywa wspiera rozwój odporności emocjonalnej młodych osób poprzez wyposażanie pracujących z nimi dorosłych – nauczycielek i nauczycieli, edukatorów, mentorów oraz pracowników młodzieżowych – w skuteczne strategie, metody i narzędzia. Program koncentruje się na profilaktyce i rozwoju osobistym, a nie na specjalistycznej opiece terapeutycznej.

W latach 2024–2026 program był realizowany przez Fundację Szkoła z Klasą (oferta skierowana do szkół) oraz Fundację Edukacja dla Demokracji (komponent dla organizacji pozarządowych, bibliotek i domów kultury).

Inicjatywa wykorzystuje wieloletnie doświadczenia ogólnopolskiej akcji Szkoła z Klasą oraz czerpie z doświadczeń wcześniejszych programów PAFW, zwłaszcza Funduszu Pomocowego dla Organizacji Pozarządowych i Inicjatyw Obywatelskich realizowanego w latach 2020–2023 w odpowiedzi na skutki pandemii COVID-19. Wnioski z tamtego przedsięwzięcia pokazały, że pandemia znacząco pogorszyła dobrostan dzieci i młodzieży – doprowadziła m.in. do poczucia zagubienia, obniżonego nastroju, spadku motywacji oraz trudności w budowaniu relacji i podejmowaniu aktywności społecznych.

Kurs na Odporność podkreśla, że odporność psychiczna jest kluczowa zarówno dla sukcesu edukacyjnego, jak i dla aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Program angażuje szkoły oraz organizacje pozarządowe, które odgrywają ważną rolę w tworzeniu wspierającego środowiska, szczególnie na obszarach defaworyzowanych.

WSTĘP

Materiał proponuje **kompleksowe podejście do rozumienia odporności psychicznej i sposobów jej wzmacniania w szkołach i innych instytucjach pracujących z dziećmi i młodzieżą**. Jego celem jest **wsparcie w tworzeniu i wdrażaniu skutecznych programów** budujących odporność psychiczną młodych osób. Ma ułatwiać planowanie i uzasadnianie działań w obszarze budowania odporności psychospołecznej, wzmacniania jej w szkołach, a także w organizacjach i instytucjach pracujących z młodzieżą. Ma również być **źródłem wspólnych definicji, modeli i języka** wykorzystywanego do komunikacji oraz **narzędziem planistycznym**, które umożliwia lepsze dopasowanie interwencji do specyfiki poszczególnych podmiotów.

W codzienności szkoły i innych miejsc pracujących z młodzieżą coraz częściej mamy poczucie, że działamy w warunkach wysokiej zmienności, presji i niepewności. To, co jeszcze niedawno wydawało się względnie stabilne, dziś bywa szybko podważane lub przekształcane. W debacie publicznej i literaturze opisuje się ten stan za pomocą różnych modeli – od VUCA po BANI i PUMO – próbujących uchwycić rosnącą złożoność i przyspieszenie współczesnego świata, a także towarzyszące temu napięcie (EY, 2023; Lichtenthaler, 2025). W praktyce szkoły oznacza to nie tylko konieczność reagowania na kryzysy, lecz także potrzebę budowania takich warunków codzienności, które wzmacniają zdrowie psychiczne, relacje, poczucie wpływu i zdolność do uczenia się mimo trudności. Odporność nie jest tu wyłącznie odpowiedzią na zagrożenia, ale także zasobem dobrego funkcjonowania w świecie, który wymaga elastyczności, współpracy i sensownego zakorzenienia działań (Lomas et al., 2020; Wissing, 2022; World Health Organization, UNICEF & UNESCO, 2023).

Potrzeba takiego podejścia nie wynika wyłącznie z ogólnego poczucia, że świat przyspiesza. Potwierdzają ją także polskie dane i raporty pokazujące skalę trudności młodych ludzi w obszarze zdrowia psychicznego, w tym poziom przemocy rówieśniczej i przeciążenia. Dlatego odporność w edukacji warto ujmować jako praktyczną odpowiedź na realne doświadczenia dzieci i młodzieży w Polsce (Czabański & Witkowska, 2026; Drabarek et al., 2025).

W praktyce szkolnej **PUMO** można zobaczyć bardzo konkretnie. **Spolaryzowany (ang. *polarized*)** oznacza, że coraz trudniej o bezpieczny środek: rosną podziały w sprawach wartości, wychowania, granic technologii, oceniania, różnorodności czy roli szkoły, a presja, by zająć stanowisko, dotyka dyrekcji, kadry nauczycielskiej, rodziców, a także samych uczniów i uczennic. **„Nie do pomyślenia" (ang. *unthinkable*)** przypomina, że zdarzają się sytuacje, których nie da się w pełni przewidzieć: nagłe kryzysy w rodzinach, przemoc rówieśnicza, zdarzenia zagrażające bezpieczeństwu, gwałtowne fale napięć społecznych czy wydarzenia, które wchodzą do szkoły z zewnątrz i zmieniają jej rytm z dnia na dzień. **Metamorficzny (ang. *metamorphic*)** wiąże się z codzienną niestałością: narzędzia, aplikacje, algorytmy, język młodzieży, szkolne procedury i oczekiwania potrafią się zmienić szybciej, niż my zdążymy je oswoić, a to, co działało w zeszłym semestrze, dziś bywa już nieaktualne. Wreszcie **przegrzany (ang. *overheated*)** opisuje stałe działanie pod presją: szybciej, więcej, natychmiast – z małą tolerancją na błąd, dużą wrażliwością na konflikty i „publiczny hałas" – w tym napięcia napędzane komunikacją online (Lichtenthaler, 2025).

Nieprzewidywalność zjawisk społecznych, politycznych i gospodarczych równocześnie dotyka funkcjonowania instytucji edukacyjnych i wpływa na indywidualną odporność członków społeczności szkolnej. Kryzysy związane z odpornością mogą się pojawiać w efekcie konfrontacji z trudnymi wydarzeniami politycznymi, gospodarczymi czy klimatycznymi. Z drugiej strony – odporność budowana na poziomie indywidualnym, społecznym i instytucjonalnym może wspierać w radzeniu sobie ze złożoną rzeczywistością i uczyć, jak wracać do równowagi po sytuacjach trudnych czy kryzysowych.

Model Kurs na Odporność został przygotowany z myślą o dorosłych pracujących z młodzieżą – nauczycielach i edukatorach – oraz organizacjach wspierających tę grupę. Mamy świadomość, że jest ona częścią szerszego systemu, w którym kluczową rolę odgrywa nieomawiana tutaj rodzina. Jednak gdy środowisko domowe nie ma lub nie potrafi uruchomić swoich zasobów, edukatorki, edukatorzy, nauczyciele i inni dorośli w otoczeniu mogą być ważnym źródłem stabilizującego wsparcia.

Doświadczenia ostatnich lat przypomniały nam, jak bardzo dobrostan młodych osób zależy od dorosłych i środowiska: od jakości relacji, poczucia przynależności, poczucia bezpieczeństwa oraz tego, czy szkoła daje mądre, przewidywalne wsparcie na co dzień – zwłaszcza przez praktyki nauczycielskie i organizację życia szkolnego (Papuda-Dolińska et al., 2025).

W tym kontekście odporność przestaje brzmieć jak pancerz, a zaczyna znaczyć coś bardziej życiowego: zdolność do utrzymania kursu i wracania do równowagi, gdy fale przychodzą z różnych stron – także z internetu, który coraz częściej jest realnym przedłużeniem szkolnych relacji (w tym konfliktów) i lokalnego podwórka (Livingstone et al., 2012; Dębski et al., 2025; Pyżalski et al., 2019). Jednocześnie coraz więcej danych wskazuje, że środowisko online może pełnić również funkcję wspierającą – być źródłem przynależności, wsparcia rówieśniczego i dostępu do zasobów pomocowych – a jego wpływ zależy nie tyle od czasu korzystania, ile od rodzaju aktywności, charakteru konsumowanych treści oraz kontekstu użycia (Department for Science, Innovation & Technology, 2026). Badania i raporty z Polski pokazują, że sposób korzystania z mediów społecznościowych wiąże się z samopoczuciem i oceną zdrowia psychicznego, a życie online i offline tworzy jeden, gęsto powiązany ekosystem doświadczeń młodych osób (Bożewicz, 2025; Dębski et al., 2025). Dlatego refleksja o odporności w edukacji nie może zatrzymywać się na jednostce: równie ważne jest to, czy społeczność potrafi amortyzować trudności oraz czy instytucja daje przewidywalne ramy, które chronią i porządkują działania. To właśnie ta perspektywa prowadzi nas do triady: **odporności psychicznej, odporności społeczności i odporności instytucji**.

Aby sprawdzić, jakie mamy punkty odniesienia, przyjrzeliśmy się różnym modelom odporności i dobrostanu. Szukaliśmy ujęć, które posługują się zrozumiałym językiem przekładalnym na praktykę, pasują do perspektywy ekologicznej (środowisko jako rama i sieć bezpieczeństwa – Bronfenbrenner, 1979) i dają się połączyć z tym, co wiemy o skuteczności działań szkolnych – zwłaszcza takich, które rozwijają kompetencje społeczno-emocjonalne i działają najlepiej wtedy, gdy są spójnie wdrażane w codzienności szkoły (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Szczególnie bliskie nam okazały się podejścia z nurtu psychologii pozytywnej porządkujące odporność nie tylko od strony problemu, ale też od strony zasobów: mocnych stron, sensu, relacji i osiągnięć, które dodają energii do działania i pomagają wracać do równowagi (Trzebińska, 2008). Dlatego w dużym stopniu opieramy się na perspektywie Martina Seligmana, zwłaszcza na modelu PERMA i na języku sił charakteru – to ramy, które pozwalają nazywać to, co widać w codziennych zachowaniach uczennic, uczniów i dorosłych, a jednocześnie dobrze się łączą z naszym myśleniem o odporności jako o procesie wspieranym przez relacje, kompetencje i poczucie wpływu (Seligman, 2011; Peterson & Seligman, 2004; Masten, 2001). Dodatkowo ramy te pozwalają osadzić się w podejściu całościowym: w szkole promującej zdrowie i w praktykach budowania społeczności, w której trwałość działań zależy nie tylko od jednostkowych umiejętności, ale i od jakości relacji, przepływu informacji oraz współpracy zespołowej (World Health Organization & UNESCO, 2021; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017). Więcej o tych podejściach można przeczytać w aneksie.

WYMIARY ODPORNOŚCI

O odporności mówi się dziś w wielu kontekstach. Po pierwsze w wymiarze indywidualnym – jako o **zdolności osoby do radzenia sobie z przeciwnościami i elastycznego adaptowania się do sytuacji, kiedy pojawiają się trudności lub zmiany**. To umiejętność utrzymania kierunku, odzyskiwania możliwości działania i powrotu do równowagi po kryzysie czy wymagających doświadczeniach – nie tylko tych, które odbieramy jako jednoznacznie negatywne.

Po drugie – możemy mówić o odporności instytucji. To zdolność konkretnego podmiotu, np. szkoły czy NGO, do utrzymania kluczowych działań mimo zakłóceń – sprawne reagowanie na kryzys, ale przede wszystkim **tworzenie takich struktur, procedur i praktyk, które w codziennym funkcjonowaniu zapewniają stabilność**, przewidywalność i jakość działania. Instytucja odporna nie tylko potrafi sobie poradzić, gdy coś się wydarzy, ale też wcześniej buduje zasoby, uczy się, wyciąga wnioski i działa w sposób zapobiegający eskalacji trudności.

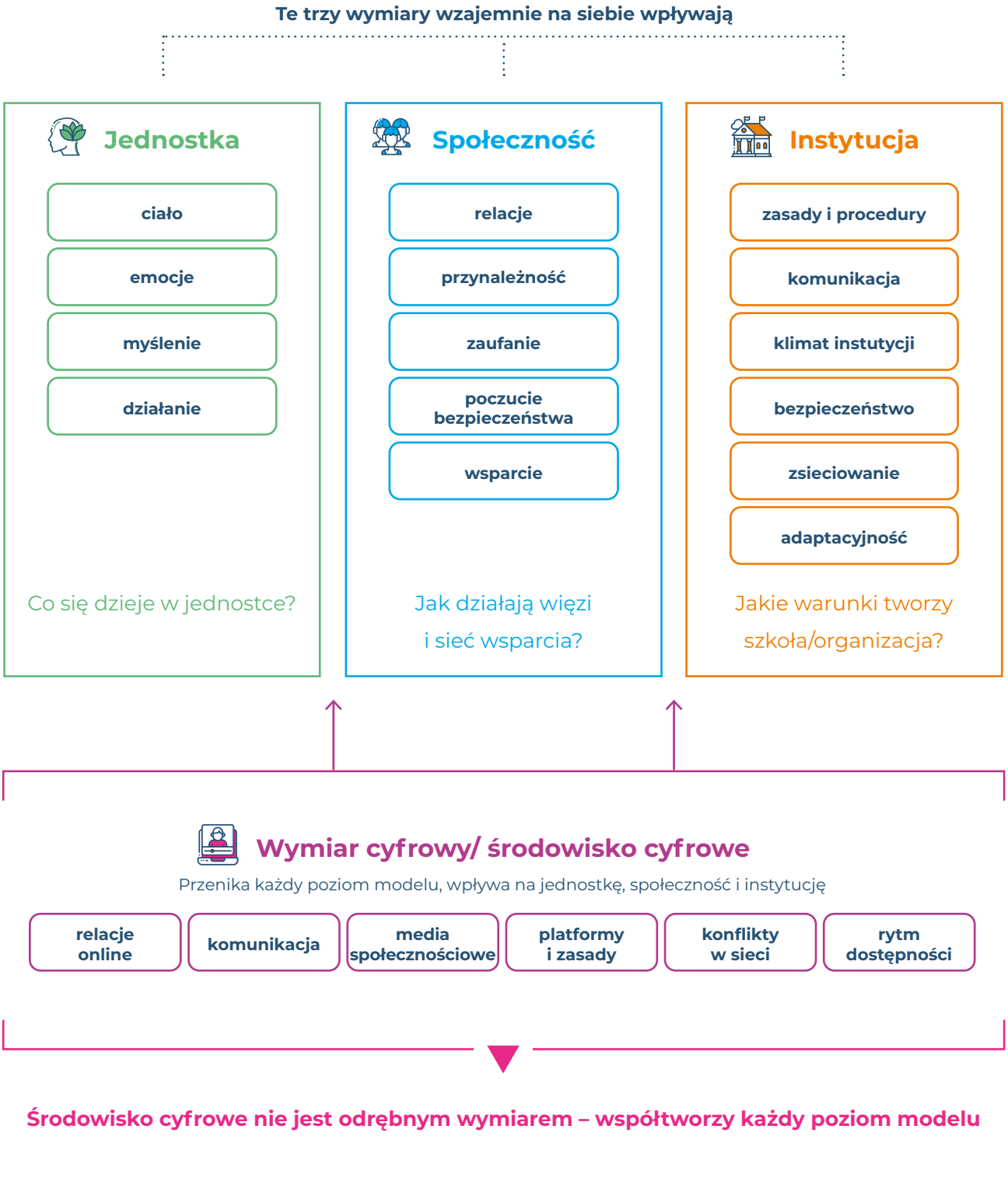
Po trzecie wreszcie – **odporność odnosi się do społeczności**. Społeczność odporna nie tylko mobilizuje się w obliczu zagrożenia, lecz także na co dzień buduje relacje oparte na zaufaniu, dzieli się zasobami i wzmacnia mechanizmy współodpowiedzialności. Dzięki temu w sytuacji napięcia nie zaczyna od zera – ma już sieć powiązań i wzorców współpracy, które pozwalają adaptować się, samoregulować i odbudowywać, zachowując jednocześnie swoje kluczowe funkcje.

W tym materiale odporność rozumiemy przede wszystkim jako **dynamiczny proces adaptacji**: zdolność osoby, grupy i instytucji do reagowania na obciążenia, dostosowywania się do zmiany, korzystania z zasobów oraz odzyskiwania możliwości działania w nowych warunkach. Powrót do równowagi nie oznacza tu prostego cofnięcia się do stanu sprzed trudności, lecz raczej elastyczne dostrajanie się do sytuacji, tak aby możliwe było dalsze uczenie się, współpraca i realizowanie ważnych celów. Dlatego w tekście akcentujemy nie tylko stabilność, ale także plastyczność, gotowość do korekty działania i uczenie się poprzez doświadczenia.

W naszym podejściu odporność psychiczna, odporność instytucji i odporność społeczności są ze sobą nierozerwalnie związane: jeśli jeden element słabnie, całość jest bardziej podatna na zachwiania. To właśnie ta triada – jednostka, społeczność i instytucja – stanowi główny szkielet modelu. Pozostałe porządki przedstawione w materiale, takie jak akronim ODPORNOŚĆ czy podziały czynników chroniących i ryzyka, pełnią funkcję pomocniczą: mają ułatwiać analizę, planowanie działań i przekładanie modelu na codzienną praktykę.

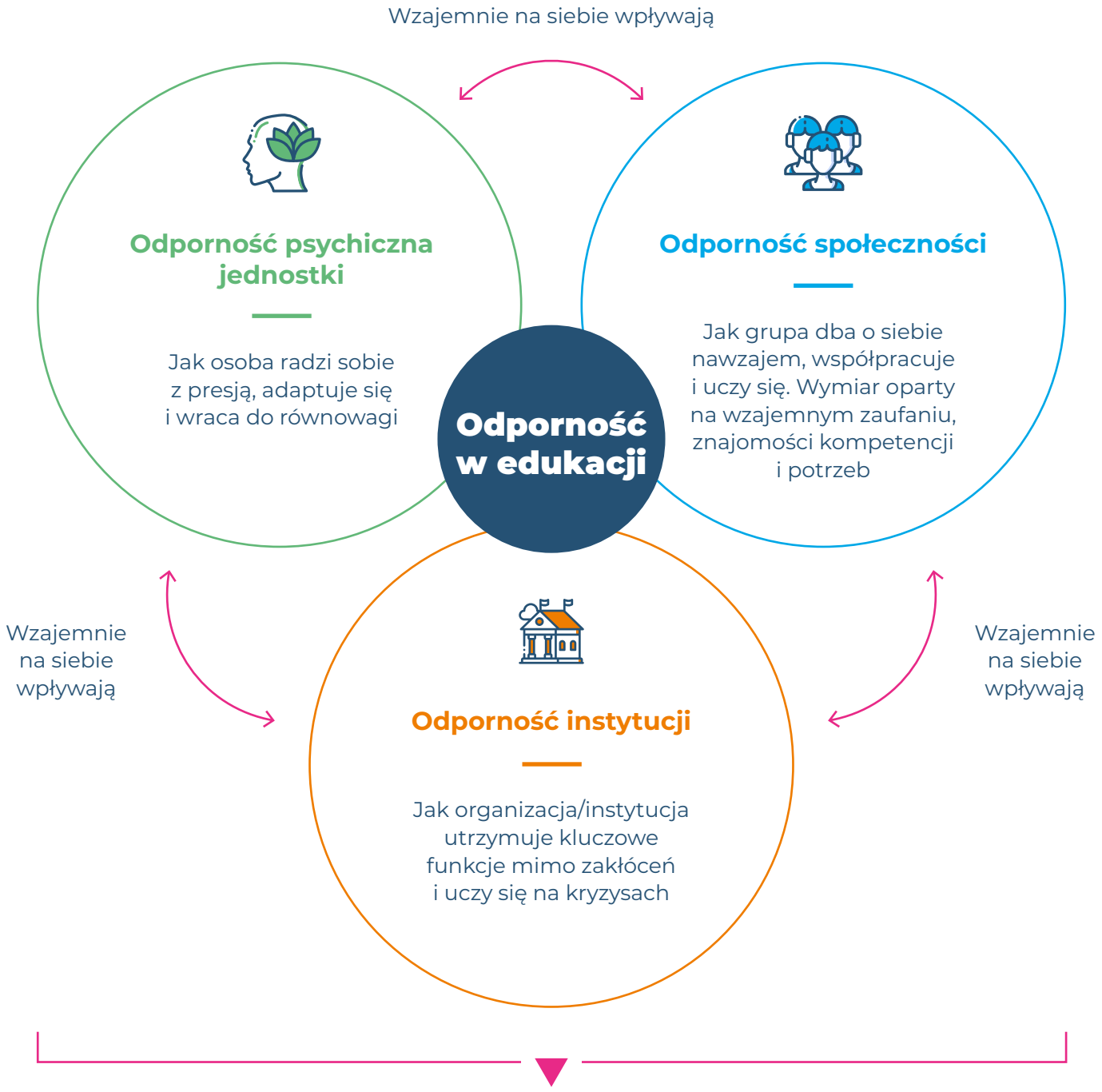
Trzy wymiary odporności (triada odporności)

Jednostka, społeczność i instytucja oraz przenikający je kontekst cyfrowy



Rys. 1. Trzy wymiary odporności (triada odporności)

Relacje między trzema wymiarami odporności



Rys. 2. Relacje między wymiarami odporności

Odporność psychiczna

Zacznijmy od wymiaru indywidualnego:

odporność psychiczną rozumiemy jako zdolność osoby do radzenia sobie z przeciwnościami, elastycznej adaptacji w obliczu trudności lub zmian oraz do powrotu do równowagi po kryzysie czy wymagających doświadczeniach. Dotyczy to nie tylko sytuacji jednoznacznie negatywnych, lecz także takich, które obiektywnie mogą być dobre – jak nowa szkoła, nowe wymagania, sukces czy przejście do kolejnego etapu edukacyjnego – ale wymagają przystosowania się i uporządkowania emocji.

Zatem to umiejętność utrzymania kursu wtedy, gdy warunki się zmieniają, a tych zmian bywa wiele i zachodzą szybko (American Psychological Association, n.d.; Masten, 2001). To nie „twardość" ani brak emocji, tylko **zdolność do ich rozpoznawania, regulowania i szukania rozwiązań, gdy jest trudno lub intensywnie**. Na tę odporność składają się zarówno czynniki, które zwykle pozostają względnie stałe w ciągu życia (np. temperament, niektóre cechy osobowości), jak i takie, które można rozwijać: sposoby myślenia, umiejętności społeczne, nawyki dbania o siebie oraz jakość relacji z ważnymi dorosłymi i rówieśnikami (Ryś & Trzęsowska-Greszta, 2018; Masten, 2001).

W praktyce edukacyjnej widać to np. wtedy, gdy młody człowiek po porażce potrafi nazwać emocje, uspokoić się na tyle, by wrócić do zadania, i poprosić o pomoc zamiast „odpłynąć" w złość albo rezygnację.

W tym ujęciu odporność psychiczna przejawia się szczególnie w trzech obszarach: **samoregulacji** emocji i zachowania adekwatnie do sytuacji (np. „umiem się zatrzymać, zanim coś powiem lub zrobię"), **utrzymaniu lub odbudowie funkcjonowania** po stresie, stracie czy zagrożeniu (np. „wracam do kontaktu z klasą i obowiązków po kryzysie"), oraz **korzystaniu z zasobów** – emocjonalnych, poznawczych, społecznych i fizycznych (np. „sięgam po wsparcie i proponuję je innym, planuję, odpoczywam, proszę o informację zwrotną") (American Psychological Association, n.d.; Masten, 2001). Dlatego zakładamy, że odporność można wzmacniać: przez ćwiczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych, budowanie wspierającego środowiska i codzienne, dobrze prowadzone doświadczenia uczące radzenia sobie (Durlak et al., 2011). W logice psychologii pozytywnej ważne jest także to, że odporność rośnie nie tylko, kiedy

mierzymy się z problemami, ale i dzięki dbaniu o zasoby: zauważaniu mocnych stron, sensu i drobnych sukcesów, które zwiększają energię do działania (Trzebińska, 2008).

Jednocześnie w literaturze spotyka się różne akcenty: czasem odporność jest opisywana jako szeroka zdolność pomagająca osobie (ale też grupie i społeczności) minimalizować skutki przeciwności, a czasem jako bardziej trwała dyspozycja sprzyjająca elastycznej adaptacji (Grotberg, 1996; Heszen, 2013; Block & Block, 1980). Dla praktyki szkolnej przydatna jest metafora **skrzynki z narzędziami**: nie chodzi o jedno uniwersalne narzędzie, tylko o mindset gotowości do działania i reagowania, a także o zestaw kompetencji, które uczeń (i dorosły) gromadzi i ćwiczy w czasie – od prostych strategii uspokojenia, przez komunikację i współpracę, po planowanie i wytrwałość (Durlak et al., 2011; Masten, 2001). W kolejnych częściach porządkujemy tę wiedzę, tak by dało się ją przełożyć na codzienne działania w szkole i NGO.

Warto dodać, że dziś odporność psychiczna ma też **wymiar cyfrowy**: to umiejętność zachowania równowagi wtedy, gdy stres wiąże się z używaniem telefonu – z czatów klasowych, porównań w social mediach, nadmiaru bodźców czy trudnych komentarzy. Przegląd parasolowy badań pokazuje, że wpływ mediów społecznościowych na zdrowie psychiczne nastolatków **zależy od tego, kto i jak korzysta, oraz od cech i rodzaju wirtualnej przestrzeni** – nie jest więc ani wyłącznie szkodliwy, ani wyłącznie pomocny (Sala et al., 2024). Z kolei raport UNICEF podkreśla, że strategie oparte głównie na ograniczaniu czasu ekranowego są zwykle mniej skuteczne niż wzmacnianie umiejętności i bezpiecznych praktyk oraz reagowanie na konkretne ryzyka i doświadczenia online (UNICEF Innocenti, 2025). Podobnie jak w grupach *face to face*, także w środowisku online kluczowe znaczenie mają jasno ustalone normy komunikacji, reagowanie na przekroczenia i poczucie współodpowiedzialności za klimat relacji. W szkolnej codzienności **cyfrowa odporność** oznacza więc m.in. uczenie prostych nawyków: robienia przerw, korzystania z ustawień prywatności, blokowania/zgłaszania szkodliwych treści, proszenia o pomoc oraz ustalania zasad w grupach online – czyli działań, które dzieci (i dorośli) realnie stosują, gdy balansują między korzyściami i ryzykiem internetu (Hammond et al., 2024).

Między odpornością indywidualną a odporną społecznością

Nawet najlepiej wyposażona skrzynka narzędzi odporności psychicznej działa skuteczniej, gdy uczeń i nauczyciel mają dookoła społeczność, która stabilizuje codzienność i pomaga wracać do równowagi, gdy jest trudniej. Badania nad odpornością wspólnot pokazują, że to właśnie sieci relacji, gotowość do dzielenia się zasobami, przepływ informacji i kompetencje wspólnego działania wzmacniają zdolność ludzi do adaptacji w kryzysie i po nim (Norris et al., 2008). W edukacji widać to bardzo konkretnie: poczucie więzi ze szkołą, klasą czy grupą rówieśniczą wiąże się z mniejszym nasileniem problemów w obszarze zdrowia psychicznego oraz z niższym poziomem części zachowań ryzykownych u młodzieży (Rose et al., 2024; Wilkins et al., 2023). Zatem zasoby jednostki wzmacniają społeczność, bo ludzie częściej potrafią współpracować mimo napięcia, komunikować potrzeby i granice, adekwatnie korzystać ze wsparcia (sięgać po nie i je przyjmować) oraz udzielać go innym. Z kolei społeczność wzmacnia odporność jednostki, bo daje oparcie, normy, przewidywalność i szybki dostęp do informacji oraz realnych zasobów (Norris et al., 2008).

Większość podejść uwzględnia jednocześnie działania wzmacniające jednostkę i jej relacje z otoczeniem. Istotna różnica dotyczy **rozłożenia priorytetów**. Gdy przesuwamy środek ciężkości w stronę **odporności psychicznej**, częściej zaczynamy od kompetencji osobistych: regulacji emocji, samoregulacji, wyznaczania celów i wytrwałości. Gdy punktem wyjścia jest **odporność społeczności**, priorytetem staje się wzmacnianie więzi, norm współpracy, wzajemności oraz sposobów wspólnego działania. To rozróżnienie może mieć praktyczne konsekwencje w szkole i innych instytucjach edukacyjnych: wpływa na to, czy nauczyciel bądź edukator w pierwszej kolejności świadomie wybiera narzędzia związane z jednostką (np. pracę nad samoregulacją i celami), czy z relacją i systemem (np. praktyki budujące współpracę, struktury komunikacji i wsparcia), nawet jeśli docelowo oba poziomy są równie potrzebne.

Odporność społeczności

Odporność społeczności oznacza zdolność danej wspólnoty – szkolnej, lokalnej lub innej – do skutecznej adaptacji i powrotu do równowagi w obliczu kryzysów, zagrożeń i wyzwań dzięki bazowaniu na kapitale społecznym, współpracy członków społeczności, silnych więziach i odpowiednim wykorzystaniu posiadanych zasobów. To umiejętność wspólnego działania i polegania na sobie nawzajem.

Odporność społeczności jest budowana na kulturze współdziałania, zaufania i wzajemności, dzięki której ludzie nie zostają sami z ryzykiem, a zasoby krążą tam, gdzie są najbardziej potrzebne. To **zdolność społeczności do dzielenia odpowiedzialności, zasobów oraz ryzyka, a także do wspólnego uczenia się w warunkach niepewności przy zachowaniu kluczowych wartości i funkcji danej grupy** (Beck, 1992; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017).

Mówiąc o społeczności, możemy mieć na myśli zarówno tę lokalną, jak i społeczność szkoły czy konkretnej klasy.

W szkole lub NGO odporność społeczności przejawia się w tym, że kryzys (np. przemoc rówieśnicza, żałoba w klasie, konflikt wokół telefonu i internetu, nagłe przeciążenie wychowawcy) uruchamia relacje i współpracę: ludzie wiedzą, że proszenie o pomoc jest normą, a nie porażką i że odpowiedzialność jest współdzielona: w klasie, w pokoju nauczycielskim, w zespole i – szerzej – w lokalnym ekosystemie instytucji (Berkes & Ross, 2013; Aldrich & Meyer, 2015).

Badania zbiorcze o klimacie szkoły pokazują konsekwentnie, że jakość relacji, poczucie bezpieczeństwa, sprawiedliwości i przynależności wiążą się z lepszym funkcjonowaniem uczniów (m.in. wyniki, zaangażowanie) oraz z mniejszym nasileniem zachowań problemowych (Wang & Degol, 2016; Demirtaş-Zorbaz et al., 2021; Reaves et al., 2018; Przewłocka, 2015). Podobnie na poziomie zespołu dorosłych odporność społeczna oznacza **wysoką zbiorową skuteczność: przekonanie, że razem potrafimy wpłynąć na dobrostan i uczenie się uczniów**, co w metaanalizach wiąże się z lepszymi wynikami młodych osób i zdrowszym funkcjonowaniem kadry (Eells, 2011; Lozano et al., 2025). W praktyce jest to widoczne w codziennych mikrozachowaniach: życzliwym przejmowaniu dyżuru, szybkim „Co ustalamy i kto co bierze?", w spójnym komunikacie do rodziców, gotowości do wspólnej refleksji po trudnym zdarzeniu, a także w tym, że społeczność wcześniej dogaduje się, jak będzie działać, kiedy zrobi się trudno (Wang et al., 2020; Przewłocka, 2015).

Odporność instytucji/organizacji

O odporności instytucji będziemy mówić w kontekście sprawności i zdolności konkretnego podmiotu do adaptacji i reagowania. Taka odporność opiera się na **formalnych rozwiązaniach, ustaleniach i zasadach**, m.in. na jasnym podziale ról i odpowiedzialności, sensownych procedurach reagowania, stabilnym przepływie informacji, mechanizmach podejmowania decyzji pod presją oraz rutynach uczenia się na zdarzeniach (np. krótkie podsumowania, wnioski, aktualizacja zasad) (Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021).

W szkole czy NGO to także **organizacyjna gotowość**: znane wszystkim ścieżki postępowania w typowych kryzysach (takich jak przemoc, zagrożenie bezpieczeństwa, śmierć w społeczności, eskalacja konfliktu), dostępne zasoby (czas, zastępstwa, wsparcie specjalistyczne), a także formalnie uzgodniona koordynacja komunikacji (wewnątrz i na zewnątrz), tak aby obciążenia „z urzędu" nie spadały na jedną osobę (International Organization for Standardization, 2017; UK Government, 2025).

W ramach wzmacniania odporności instytucji warto skupić się na **uspójnianiu i uzgadnianiu standardów działania w jej ramach** (Hillmann & Guenther, 2021; Duchek, 2020), dbając jednocześnie o ich zgodność z obowiązującym prawem oraz aktualną wiedzą i rekomendacjami eksperckimi. Równie ważne jest jednak rozwijanie zdolności do wczesnego rozpoznawania zagrożeń, mobilizowania zasobów w trakcie kryzysu oraz refleksji i uczenia się po jego zakończeniu, ponieważ to właśnie połączenie przygotowania, reagowania i adaptacji buduje odporność organizacyjną w dłuższej perspektywie (Duchek, 2020; Shaya et al., 2022).

Jak te wymiary wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają

Kultura współdziałania sprawia, że formalne procedury są realnie stosowane, a nie tylko zapisane – ludzie ufają sobie na tyle, by dzielić się informacją, prosić o wsparcie i razem podejmować decyzje (Wang & Degol, 2016; Norris et al., 2008). Z kolei role, zasady, procedury i zasoby chronią kulturę współpracy przed wypaleniem. Dają ramy, które zapobiegają przerzucaniu odpowiedzialności, porządkują komunikację i pozwalają sprawiedliwie dzielić obciążenia (International Organization for Standardization, 2017; UK Government, 2025).

To połączenie jest szczególnie widoczne w badaniach nad interwencjami szkolnymi: metaanalizy programów społeczno-emocjonalnych pokazują, że efekty zależą nie tylko od samego programu, ale też od **jakości wdrożenia i warunków organizacyjnych** (m.in. spójności działań dorosłych, klimatu i bezpieczeństwa, realnych zasobów czasu i koordynacji) (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Cipriano et al., 2023). W praktyce: instytucja buduje przewidywalne ramy działania, a społeczność wypełnia je relacją, odpowiedzialnością i współpracą – i dopiero razem tworzą odporność, która działa „w realu", gdy robi się trudno. Dlatego w naszym podejściu odporność instytucjonalna jest jak **system operacyjny** dla skrzynki narzędzi odporności psychicznej i społecznej: nawet najlepsze strategie ucznia czy nauczyciela działają stabilniej, gdy środowisko jest przewidywalne i wspierające.

Jak pokazują badania, szczególnie ważne są **podejścia całościowe**, które porządkują działania równolegle na poziomie programu nauczania, relacji i środowiska, polityk szkoły oraz współpracy z rodzicami i lokalną społecznością (Langford et al., 2014; Balasooriya Lekamge et al., 2025; World Health Organization & UNESCO, 2021). W praktyce widać to np. w tym, czy szkoła ma uzgodnione zasady reagowania (kto i kiedy co robi), jak działa na co dzień, jak uczy się po kryzysie oraz czy monitoruje proste wskaźniki dobrostanu, zamiast wyłącznie gasić pożary.

Odporność instytucji to także troska o **dobrostan kadry**: jeśli grono nauczycielskie stale pracuje „na rezerwie", szybciej rośnie ryzyko wypalenia, absencji i rotacji. Metaanalizy pokazują, że interwencje ukierunkowane na ograniczanie wypalenia oraz programy mindfulness dla nauczycieli mogą przynosić korzyści,

ale ich sens w szkole zależy od tego, czy są częścią szerszej kultury wsparcia i mądrego zarządzania obciążeniami (Iancu et al., 2018; Klingbeil & Renshaw, 2018).

W polskich realiach instytucjonalną warstwę bezpieczeństwa domykają m.in. **standardy ochrony dzieci** (zasady, procedury interwencji, monitoring) oraz rekomendacje dotyczące budowania dobrostanu w zróżnicowanych klasach i szkołach (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, n.d.; Papuda-Dolińska et al., 2025). Systemowe zabezpieczenia dotyczą także grona pedagogicznego: Karta Nauczyciela przyznaje mu ochronę przewidzianą dla funkcjonariuszy publicznych podczas wykonywania obowiązków oraz zobowiązuje organ prowadzący i dyrekcję do występowania w obronie nauczyciela w razie naruszenia jego uprawnień (Karta Nauczyciela, 1982/2024, art. 63), a równolegle Kodeks pracy nakłada na pracodawcę obowiązek zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków pracy oraz przeciwdziałania mobbingowi (Kodeks pracy, 1974/2025, art. 94 i 207).

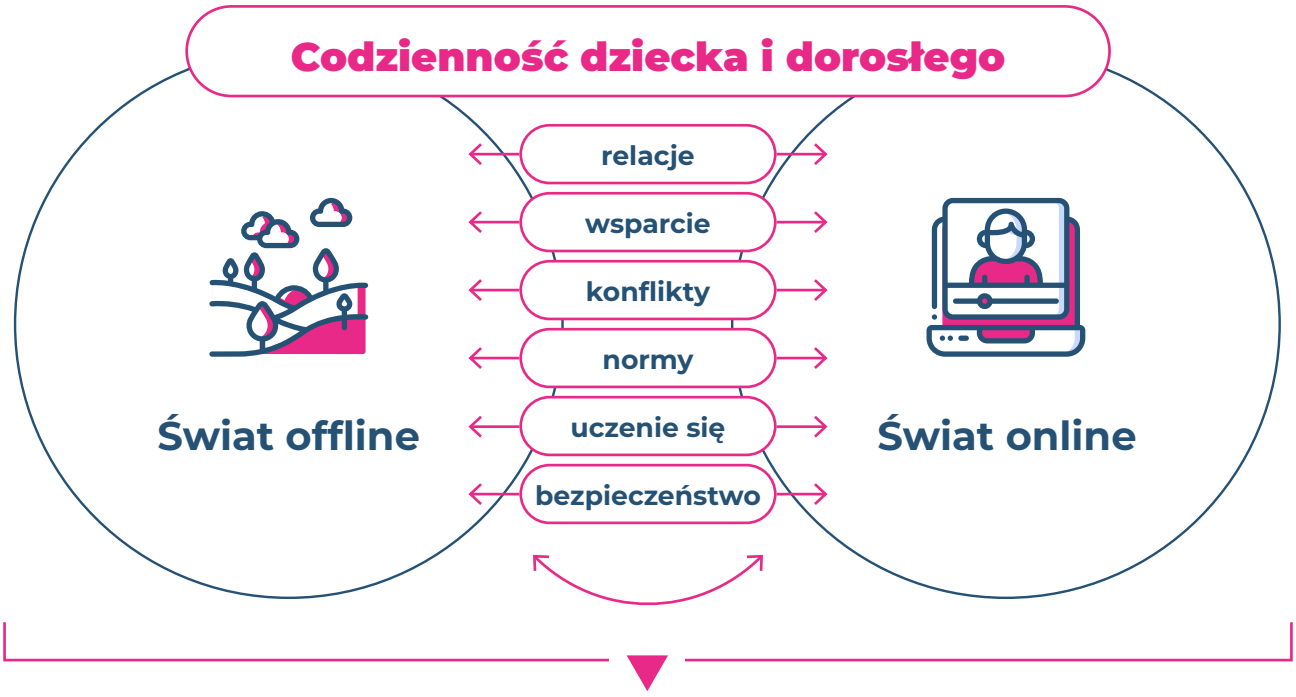
W naszym modelu Kurs na Odporność **nie zajmujemy się głębiej odpornością instytucji jako osobnym obszarem**, ale **celowo zaznaczamy jej miejsce**. Bez tego elementu łatwo o sytuację, w której uczymy ludzi dobrych strategii i narzędzi, a jednocześnie codzienność organizacji blokuje ich skuteczność.

Środowisko cyfrowe jako przekrojowy wymiar modelu

Środowisko cyfrowe traktujemy nie jako odrębny, czwarty wymiar odporności, lecz jako **przekrojowy kontekst**, który współtworzy odporność psychiczną, społeczną i instytucjonalną – podobnie jak środowisko klasy, domu czy społeczności lokalnej.

Dlatego mówimy o **odporności cyfrowej** nie jako o oddzielnym module, lecz jako o **praktykach bezpieczeństwa i równowagi** w codziennym ekosystemie szkoły i społeczności. To właśnie **sieć internetowa** jest przestrzenią, w której spotykają się wszystkie osoby: dzieci i młodzież, ich rówieśnicy, nauczyciele, rodzice, animatorzy kultury, organizacje i instytucje. Badania nad obecnością młodych osób w internecie pokazują, że dla współczesnych nastolatków media społecznościowe i inne platformy cyfrowe tworzą nowe „światy publiczne", w których buduje się relacje, tożsamość i poczucie przynależności, a granica między tym, co online i offline, jest coraz bardziej płynna (Livingstone et al., 2012; Bożewicz, 2025; Dębski et al., 2025; Jarczyńska, 2022).

Świat offline i online jako jeden ekosystem



Rys. 3. Świat offline i online jako jeden ekosystem

Zmienia to również znaczenie pojęcia **grupy rówieśniczej**. Kiedyś określała ona przede wszystkim kolegów z klasy, podwórka czy osiedla. Dziś rówieśnikiem może być także osoba z drugiego końca Polski lub świata poznana w grze, na platformie edukacyjnej albo w społeczności skupionej wokół wspólnej pasji. Polskie badania pokazują, że dla wielu nastolatków relacje online są równie ważne jak te na żywo i mogą pełnić funkcję wsparcia, zwłaszcza gdy trudno je znaleźć w najbliższym otoczeniu (Dębski et al., 2025; Pyżalski et al., 2019). Jednocześnie te same przestrzenie bywają miejscem przemocy rówieśniczej, hejtu czy presji porównywania się z innymi, co wiąże się z podwyższonym ryzykiem dla zdrowia psychicznego (OECD, 2021; Pyżalski, 2012; Rywczyńska & Wójcik, 2018).

Podobnie zmienia się rozumienie **lokalności**. Dla części młodych ludzi lokalne oznacza to, co jest łatwo dostępne i do czego można dołączyć jednym kliknięciem, a niekoniecznie to, co znajduje się najbliżej geograficznie. Przestrzenie cyfrowe tworzą swoistą „lokalność rozszerzoną", w której codzienne życie rozgrywa się równocześnie na osiedlu, w szkole i w różnych sieciowych społecznościach. Badania nad cyfrową wspólnotowością pokazują, że relacje online współkonstruują poczucie miejsca i przynależności, a granica między przestrzenią wirtualną a fizyczną jest coraz bardziej umowna (Marino, 2015).

Raporty międzynarodowe i polskie badania korzystania z internetu przez dzieci i młodzież podkreślają, że doświadczenia online i offline tworzą **jeden, gęsto powiązany ekosystem rozwoju** (Livingstone et al., 2012; Pyżalski et al., 2019; Stoilova & Livingstone, 2021).

W kontekście Kursu na Odporność sieć nie jest więc oddzielną przestrzenią, ale środowiskiem, które przenika wszystkie poziomy modelu. To, co dzieje się online, ma realne skutki dla zdrowia psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i relacji – zarówno pozytywne, jak i negatywne. Przeglądy badań pokazują, że społeczności internetowe mogą z jednej strony wspierać rozwój zainteresowań, dawać poczucie przynależności i umożliwiać kontakt z osobami o podobnych doświadczeniach, z drugiej jednak – wzmacniać izolację, utrwalać szkodliwe wzorce zachowań, narażać na przemoc czy zachęcać do działań ryzykownych (Oksanen et al., 2024; OECD, 2021; Dębski et al., 2025).

Dlatego wzmacnianie odporności w środowisku cyfrowym wymaga rozwijania dodatkowych kompetencji: refleksyjnego korzystania z mediów, umiejętności oceny wiarygodności treści, dbania o prywatność i granice, a także reagowania na przemoc w sieci. Włączanie tych treści do edukacji, zarządzania instytucjami i działań społeczności lokalnych jest zgodne z re-

komendacjami badań nad bezpieczeństwem dzieci online i profilaktyką opartą na wzmacnianiu zasobów, a nie tylko ograniczaniu ryzyka (Livingstone et al., 2012; OECD, 2021; Pyżalski, 2012; Rywczyńska & Wójcik, 2018).

Wspólnym mianownikiem dla wszystkich grup – funkcjonujących równocześnie w świecie fizycznym i online – są kompetencje: **wiedza o zdrowiu i odporności psychospołecznej, świadomość strategiczna, umiejętność projektowania i wdrażania skutecznych działań** (w tym projektowania doświadczeń oraz konsekwentnej realizacji), a także **umiejętność ewaluacji**. Dzięki nim działania nie są przypadkowe, lecz stają się przemyślanym kierunkiem – kursem na odporność. To szczególnie ważne, bo skuteczność programów i interwencji zależy nie tylko od tego, co planujemy, lecz także od jakości i wierności wdrożenia w codziennej praktyce (Keyes, 2007; Trzebińska & Kuźmicz, 2023; World Health Organization, 2022; Fixsen et al., 2005; Carroll et al., 2007; Durlak & DuPre, 2008). Model zakłada też, że żadna z grup nie funkcjonuje w izolacji: nauczyciel może inspirować rodziców, rodzice wspierają działania szkoły, osoby zarządzające otwierają instytucję na współpracę z organizacjami pozarządowymi, a inicjatywy oddolne ze strony młodzieży pośrednio wpływają na decyzje dorosłych. To właśnie praca sieciowa – gęsta sieć powiązań i współdziałania, obecnie także w środowisku cyfrowym – tworzy warunki, w których odporność nie jest prywatną cechą jednostki, lecz procesem rozgrywającym się w całej społeczności (Masten, 2001; Ungar, 2011; Konaszewski et al., 2025).

Kurs na Odporność jest więc modelem współpracy wielu grup – każdej z własnymi zadaniami i zasobami – działających równocześnie w świecie offline i online. Jego celem jest stopniowe budowanie środowiska, w którym coraz więcej codziennych doświadczeń w szkole, domu, społeczności lokalnej i w sieci sprzyja zdrowiu psychicznemu oraz odporności wszystkich uczestniczek i uczestników życia edukacyjnego i lokalnego.

ODPORNOŚĆ JAKO PROCES

W naszym modelu kładziemy nacisk na to, by odporność była rozumiana i wzmacniana jako proces, a nie „twarda cecha charakteru". To zdolność do utrzymywania kierunku działania mimo przeciwności, ale także do elastycznego dostrajania się do nowych warunków, uczenia się pod wpływem doświadczenia i stopniowego odzyskiwania możliwości funkcjonowania po przeciążeniu, kryzysie lub zmianie (American Psychological Association, n.d.; Masten, 2001; Nadifi et al., 2026). Traktujemy ją przy tym jako element większego układu – triady odporności psychicznej, społeczności i instytucji – bo zasoby jednostki działają najstabilniej wtedy, gdy wspiera je społeczność i przewidywalnie funkcjonująca organizacja (Bronfenbrenner, 1979; Norris et al., 2008; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021; Patel et al., 2017). Dlatego w centrum stawiamy „pierwszą linię" zasobów i mechanizmów: relacje, kompetencje i poczucie wpływu, a konkretnie samoregulację, strategie radzenia sobie, kompetencje społeczno-emocjonalne oraz autonomię i sprawstwo (Masten, 2001; Ryan & Deci, 2000; Durlak et al., 2011). Zgodnie z logiką psychologii pozytywnej podkreślamy, że odporność rozwija się dwutorowo: z jednej strony przez zmniejszanie obciążeń i skuteczne radzenie sobie w trudnych chwilach, a z drugiej przez wzmacnianie tego, co zwiększa siłę i sens na co dzień – poczucia znaczenia, świadomości mocnych stron oraz zauważania drobnych sukcesów, które dają energię do działania (Trzebińska, 2008; Wissing, 2022). W praktyce oznacza to nacisk na codzienne, powtarzalne doświadczenia w klasie i w zespole, a nie jednorazowe akcje. Wiemy, że programy rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne przynoszą efekty, ale ich siła zależy od jakości wdrożenia i spójności środowiska szkoły (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Z tego powodu mocno akcentujemy rolę klimatu szkoły i jakości relacji jako czynnika chroniącego (Wang & Degol, 2016; Przewłocka, 2015) oraz wartość takiego reagowania społeczności na trudności i kryzysy, w którym wsparcie jest redystrybuowane przez sieć ról i uzgodnioną komunikację, zamiast spadać na jedną osobę (Patel et al., 2017; Ventriglio et al., 2025). Uzupełnia to perspektywa instytucjonalna: nawet najlepsze uczniowskie i nauczycielskie strategie trudniej utrzymać bez warunków organizacyjnych, które podtrzymują współpracę,

przewidywalność i dobrostan kadry (World Health Organization & UNESCO, 2021; Iancu et al., 2018; Klingbeil & Renshaw, 2018). Na koniec uwzględniamy współczesny wymiar cyfrowy: odporność obejmuje także radzenie sobie ze stresem i ryzykiem związanym z byciem online, a skuteczniejsze od ograniczania czasu ekranowego jest wzmacnianie umiejętności i bezpiecznych praktyk oraz reagowanie na konkretne doświadczenia młodych osób w sieci (Sala et al., 2024; UNICEF Innocenti, 2025; Hammond et al., 2024).

Model Kurs na Odporność pokazuje, jak różne osoby i instytucje wspólnie tworzą warunki sprzyjające odporności psychicznej. Nie ma jednej osoby czy grupy w centrum – jest wspólny mechanizm zmiany: odporność rośnie tam, gdzie pojawiają się **powtarzalne, konstruktywne doświadczenia** osadzone w bezpiecznych relacjach i realnym wsparciu, tak by wyzwania nie zostawiały człowieka samego, a uczyły go utrzymywania kursu. Dzieci i młodzież, nauczycielki i nauczyciele, osoby zarządzające oraz szeroko rozumiana społeczność są jak połączone elementy tej samej sieci. Każdy z nich ma swoją rolę i wpływa na pozostałe – zgodnie z ujęciami odporności, które podkreślają, że jest ona właściwością całych systemów (Borucka, 2011; Borucka & Ostaszewski, 2008; Ungar, 2011).

W modelu wzmacniamy odporność dzieci i młodzieży przede wszystkim **pośrednio** – przez wyposażanie pracujących z nimi dorosłych (nauczycieli, edukatorów, mentorów, pracowników młodzieżowych) w strategie i narzędzia możliwe do stosowania w codzienności. To podejście ma charakter **profilaktyczny i rozwojowy**, nie zastępuje specjalistycznego wsparcia w zakresie zdrowia psychicznego. Model ma też zastosowanie w dwóch ścieżkach wdrożeniowych programu: szkolnej oraz realizowanej w lokalnych instytucjach i organizacjach (NGO, bibliotekach, domach kultury etc.).

Głównym celem modelu jest kształtowanie odporności rozumianej na kilka sposobów: jako zasoby, kompetencje i nawyki sprzyjające adaptacji (np. nadzieja, poczucie wpływu, samoregulacja), jako odporność społeczności (klasy, szkoły, osiedla czy grupy rówieśniczej), a w przypadku osób zarządzających także jako odporność instytucji, która potrafi uczyć się na doświadczeniach, reagować na trudności i dbać o dobrostan osób, które w niej funkcjonują. Takie wielopoziomowe ujęcie jest obecne w polskich pracach dotyczących prężności i odporności psychicznej dzieci i młodzieży oraz ich środowisk wychowawczych (Grzegorzewska, 2011a, 2011b; Ogińska-Bulik & Juczyński, 2011; Sikorska, 2017; Borucka & Ostaszewski, 2008, 2012).

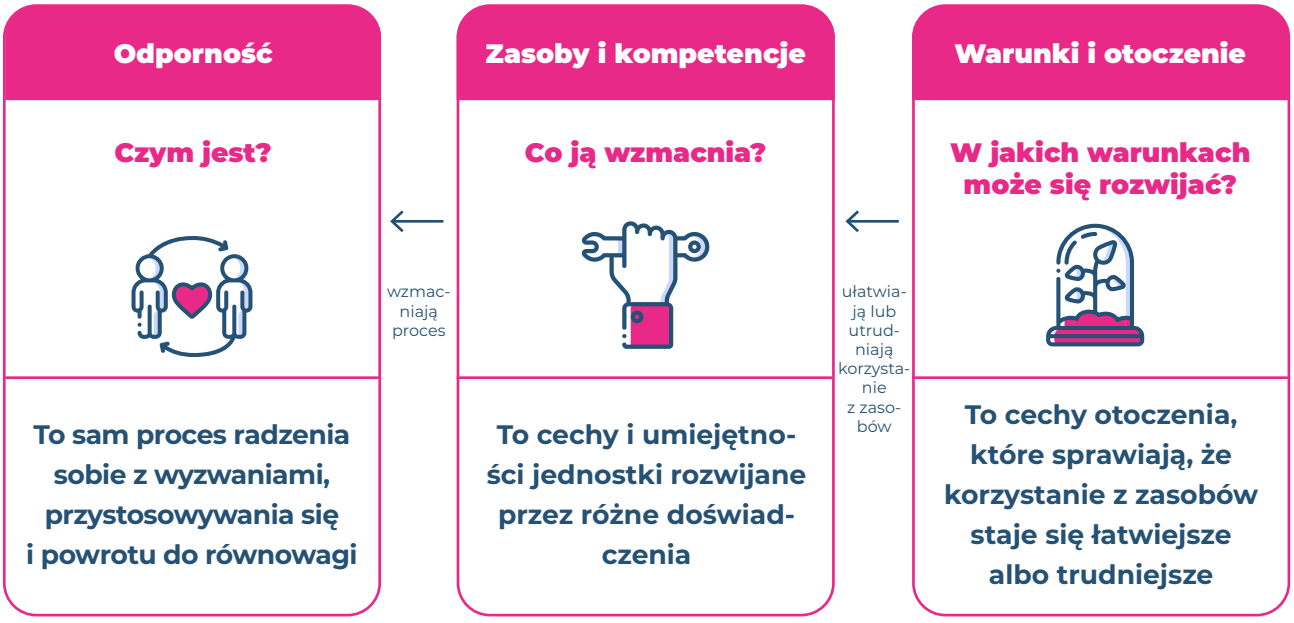
Tak rozumiana odporność jest jednym z filarów zdrowia psychicznego – nie sprowadza się ono do braku zaburzeń, lecz obejmuje także dobrostan emocjonalny, psychologiczny i społeczny, przejście od *languishing* (wegetacji) do *flourishing* (rozkwitu) (Keyes, 2002, 2007; Trzebińska & Kuźmicz, 2023). W tym sensie odporność jest jak zdolność do utrzymania kierunku na zmiennym morzu: pomaga radzić sobie ze stresem, wykorzystywać własne możliwości, uczyć się i funkcjonować w relacjach oraz wnosić wkład w życie społeczności (World Health Organization, 2022), a jej poziom zależy zarówno od zasobów jednostki, jak i od jakości środowiska, w którym żyje (Heszen & Sęk, 2007).

Mechanizm zmiany w modelu opiera się na powtarzalnych, konstruktywnych doświadczeniach: wyzwania pojawiają się, ale są osadzone w bezpiecznych relacjach i realnym wsparciu. Gdy takie sytuacje dzieją się wystarczająco często i w sprzyjającym kontekście, stopniowo budują odporność (Masten, 2001; Sikorska, 2017). W tych warunkach kształtują się zasoby i kompetencje wzmacniające odporność – takie jak ciekawość, wytrwałość, gotowość do współpracy czy nadzieja. Mogą one z czasem przybierać bardziej trwałe postaci w sposobie myślenia, odczuwania i działania, ale w tym ujęciu interesują nas przede wszystkim jako obszary możliwe do rozwijania przez doświadczenie, relacje i praktykę szkolną. **Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy doświadczenia są subiektywnie sensowne, powtarzalne i osadzone w bezpiecznych relacjach, ponieważ właśnie w takich warunkach tworzą się bardziej adaptacyjne wzorce reagowania** (Masten, 2001; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Dlatego w tym materiale używamy trzech powiązanych, ale różnych porządków opisu. **Odporność** rozumiemy jako proces adaptacji: reagowanie na obciążenia, dostosowywanie się do zmiany i stopniowe odzyskiwanie możliwości działania. **Zasoby i kompetencje** wzmacniające odporność to elementy, które pomagają ten proces uruchamiać i podtrzymywać – na przykład samoregulacja, poczucie wpływu, nadzieja, relacje czy umiejętność korzystania ze wsparcia. **Warunki odporności** to z kolei cechy środowiska, społeczności i instytucji, które sprawiają, że korzystanie z tych zasobów staje się łatwiejsze albo trudniejsze. Dzięki temu możemy precyzyjnie odróżnić trzy pytania: czym jest odporność, co ją wzmacnia oraz w jakich warunkach może się rozwijać.

Trzy porządki opisu

W tym materiale odróżniamy: czym jest odporność, co ją wzmacnia oraz w jakich warunkach może się rozwijać.



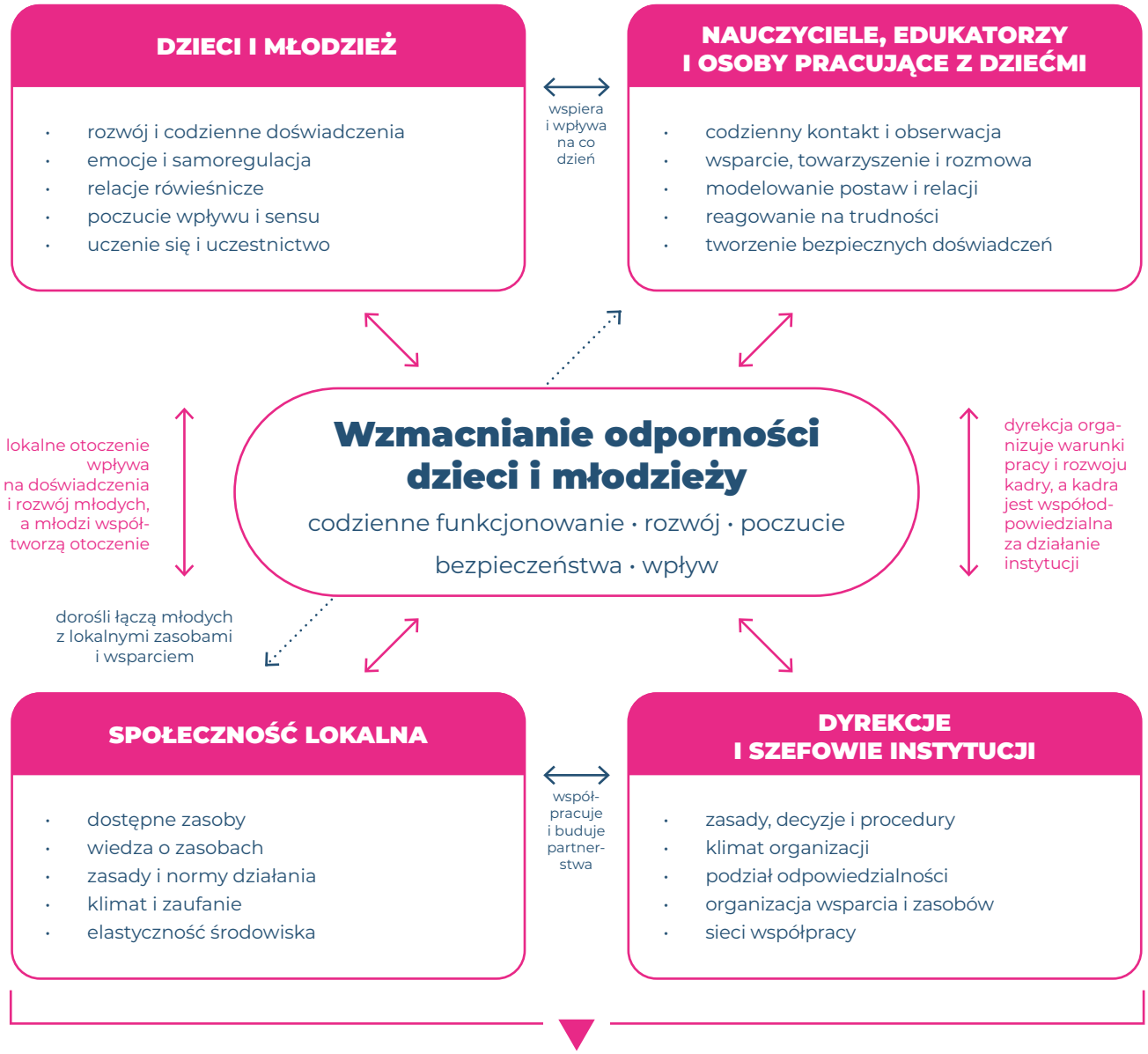
Rys. 4. Trzy porządki opisu

GRUPY I ZALEŻNOŚCI MIĘDZY NIMI

Opisując model, bierzemy pod uwagę cztery grupy, ich role i wzajemne interakcje: młode osoby, pracujących z nimi dorosłych, osoby zarządzające szkołą lub instytucją oraz społeczność lokalną.

Cztery grupy i zależności między nimi

Jak wzmacnianie odporności dzieci i młodzieży opiera się na relacjach, dorosłych, instytucjach i lokalnym otoczeniu



Oto cztery grupy uczestników systemu wsparcia. Każda z nich wnosi inne zasoby i wpływa na odporność młodych osób w inny sposób

Rys. 5. Zależności między grupami i członkami społeczności

Cztery grupy: członkowie i ich role

Kto w praktyce współtworzy system wzmacniania odporności dzieci i młodzieży?

DZIECI I MŁODZIEŻ

dzieci młodsze
przedszkolaki, uczniowie klas 1–3

dzieci starsze
uczennice i uczniowie klas 4–6

nastolatki
uczennice i uczniowie klas 7–8 i szkół ponadpodstawowych

młodzież w NGO/świetlicach/klubach
uczestnicy zajęć i projektów

osoby z grup narażonych na wykluczenie
m.in. osoby z trudnościami, osoby z doświadczeniem migracji, osoby z niepełnosprawnościami

Podgrupy wzajemnie się zazębiają – młoda osoba zwykle należy do kilku równocześnie.

NAUCZYCIELE, EDUKATORZY I OSOBY PRACUJĄCE Z DZIEĆMI

nauczycielki i nauczyciele
wszystkich przedmiotów i etapów edukacyjnych

edukatorzy i edukatorki
zajęcia pozalekcyjne, warsztaty, projekty

wychowawcy i wychowawczynie
świetlice, internaty, bursy

psycholodzy, pedagodzy, specjaliści
wsparcie emocjonalne i rozwojowe

instruktorki, instruktorzy, trenerzy, mentorzy
sport, kultura, pasje, mentoring

pracowniczki i pracownicy młodzieżowi
animatorzy, pracownicy socjalni, osoby wspierające rozwój młodzieży

System wzmacniania odporności

cztery grupy · różne role · wspólny wpływ

SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA

rodzice i opiekunowie
wsparcie, współpraca, zaangażowanie

kadry pozanauczycielskie szkół
sekretariat, obsługa, specjaliści

firmy lokalne
pracodawcy, sponsorzy, partnerzy

NGO i grupy nieformalne
organizacje społeczne, stowarzyszenia

media lokalne
prasa, radio, portale, lokalni twórcy i twórczynie

samorząd i instytucje publiczne
urząd gminy/miasta, policja, sanepid, OPS itp.

biblioteki, domy kultury, świetlice
miejsca spotkań, nauki i rozwoju

DYREKCJE I SZEFOWIE INSTYTUCJI

dyrektorki i dyrektorzy szkół i placówek
odpowiedzialność za całość działań

wicedyrektorzy i koordynatorzy
koordynacja obszarów i zespołów

szefowie NGO
liderzy organizacji pozarządowych

kierownicy instytucji lokalnych
domy kultury, OPS, MOS, biblioteki itp.

osoby decydujące o procedurach i zasobach
polityki, strategie, budżety, regulaminy

Podgrupy różnią się rolą i zakresem odpowiedzialności, ale razem tworzą środowisko, w którym odporność dzieci i młodzieży może się rozwijać

Szczególną grupą są rodzice, którzy pełnią wyjątkową rolę we wzmacnianiu odporności młodych ludzi. Są częścią społeczności lokalnej, można ich traktować jako dorosłych bezpośrednio pracujących z młodzieżą, a także jako część społeczności szkolnej.

Rys. 6. Cztery grupy: członkowie i ich role

Dzieci i młodzież uczą się rozumienia swoich emocji, szukania wsparcia, podejmowania wyzwań i wracania do równowagi po trudnościach. Jednocześnie współtworzą klimat klasy, grupy rówieśniczej czy organizacji, w której działają. Badania pokazują, że ich odporność zależy od kombinacji indywidualnych zasobów (np. kompetencji społecznych) oraz jakości relacji w rodzinie i szkole (Grzegorzewska, 2011a, 2011b; Ogińska-Bulik & Juczyński, 2011; Masten, 2001). Dlatego w Kursie na Odporność młode osoby są traktowane jako współtwórcy, a nie wyłącznie odbiorcy działań.

Drugą grupę stanowią **nauczycielki, nauczyciele i edukatorzy**, a także szkolni psychologowie i pedagodzy – osoby, które na co dzień projektują doświadczenia uczniów i uczestników zajęć. Potrzebują one wiedzy o zdrowiu i odporności psychospołecznej, by rozumieć, skąd się biorą określone zachowania i reakcje. Ważna jest również świadomość strategiczna – umiejętność dostrzegania, jakie decyzje wychowawcze, sposób prowadzenia lekcji czy styl komunikacji budują odporność, a jakie ją osłabiają. W literaturze mówi się tutaj o rezyliencji edukacyjnej, która opisuje odporność zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz całych szkół na trudne warunki przy jednoczesnym zachowaniu jakości nauczania i relacji (Konaszewski et al., 2025). Jej ważnym składnikiem jest umiejętność ewaluacji – obserwowania sygnałów zmian u uczniów i u siebie samych oraz sprawdzania, czy podejmowane działania faktycznie wspierają dobrostan i odporność (Borucka & Ostaszewski, 2008; Durlak & DuPre, 2008; Grzegorzewska, 2011b). W praktyce oznacza to także proste zespołowe pętle uczenia się w instytucji: obserwujemy sygnały, wyciągamy wnioski i korygujemy działania, zamiast działać wyłącznie po fakcie.

Trzecia grupa to **osoby zarządzające**, w tym dyrektorki i dyrektorzy szkół. To oni wyznaczają ramy organizacyjne i decydują, na co w codzienności jest miejsce, a na co nie. Ich rola w budowaniu odporności polega na tworzeniu instytucji stabilnych, ale jednocześnie elastycznych – potrafiących reagować na kryzysy, wprowadzać zmiany i dbać o dobrostan pracowników oraz osób korzystających z oferty. Taka perspektywa wpisuje się w systemowe i ekologiczne ujęcia odporności całych systemów (Konaszewski et al., 2025; Ungar, 2011; World Health Organization, UNICEF & UNESCO, 2023). W ramach Kursu na Odporność nie wprowadzamy pełnego programu zarządzania zmianą czy odporności instytucji jako osobnej ścieżki menedżerskiej. Pokazujemy natomiast **minimalne warunki brzegowe**, bez których działania rozwojowe nie utrzymują się w czasie: jasność ról, spójne zasady reagowania, przestrzeń na współpracę oraz podstawowe praktyki uczenia się na trudnych zdarzeniach.

Odrębną grupę stanowią **inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą** – osoby zatrudnione w sekretariacie, szatni, sklepiku szkolnym, administracji, obsłudze technicznej i porządkowej, a także pozostała kadra domów kultury, bibliotek i innych miejsc, w których młodzi ludzie uczą się, rozwijają i spędzają czas. Choć rola tych osób rzadziej bywa ujmowana wprost w języku edukacji czy wychowania, w praktyce współtworzą one codzienne doświadczenie instytucji, np. jako miejsca przewidywalnego, bezpiecznego i ludzkiego. Są częścią jej rytmu, klimatu i stabilności – a więc tego, co z perspektywy odporności instytucji ma fundamentalne znaczenie. To członkowie tej grupy nierzadko stanowią **spoiwo instytucji**: są obecni w powtarzalnych momentach dnia, witają, porządkują, towarzyszą, zauważają. Budują z młodymi ludźmi relacje oparte na codziennej życzliwości, dostępności, uważności i podstawowej, nieafiszowanej obecności. Właśnie w tych drobnych kontaktach (słowie, geście, spojrzeniu, rozpoznaniu nastroju, zapamiętaniu imienia, zauważeniu nieobecności) wzmacnia się poczucie bycia dostrzeżonym i osadzonym w społeczności. Dla części dzieci i nastolatków taki dorosły staje się osobą szczególnie ważną – mniej formalną, a przez to czasem bardziej dostępną, bo pozostającą poza logiką oceniania, dyscyplinowania czy rozliczania z wyników.

W modelu odporności warto widzieć tę grupę nie jako tło dla „właściwych" działań edukacyjnych, lecz jako realnych współtwórców środowiska wsparcia. Odporność młodego człowieka nie rozwija się bowiem wyłącznie w kontakcie z nauczycielem, wychowawcą czy specjalistą, ale także w jakości całego otoczenia instytucji – w tym, czy codzienność jest uporządkowana, czy relacje są życzliwe, a społeczność reaguje na obecność i potrzeby swoich członków. W tym sensie pracownicy obsługi, administracji i pozostali dorośli obecni w instytucji współtworzą zarówno **odporność społeczności**, jak i **odporność instytucji** – wzmacniają sieć mikrorelacji, które dają oparcie, obniżają poczucie anonimowości i pomagają młodym ludziom utrzymywać kurs nawet wtedy, gdy pojawiają się trudności.

Ostatnią, czwartą grupą jest **społeczność lokalna**. W jej skład wchodzą wszyscy, którzy mają wpływ na rzeczywistość w danym miejscu, np. rodzice i opiekunowie, lokalne organizacje, specjaliści, domy kultury, biblioteki, kluby sportowe, parafie, lokalne media, a także same dzieci i młodzież w swoich rolach poza szkołą. To właśnie w społeczności rozgrywa się duża część codziennych doświadczeń – wspólne projekty, inicjatywy sąsiedzkie, zajęcia dodatkowe, nieformalne spotkania. Społeczność, która ma podstawową wiedzę o zdrowiu psychicznym i odporności, potrafi świadomie tworzyć przestrzenie bez-

pieczne i gościnne, dające możliwość przynależności, wpływu i rozwoju, co jest spójne z koncepcjami odporności społeczności i profilaktyki opartej na wzmacnianiu zasobów (Borucka, 2011; Grzegorzewska, 2011a; Ungar, 2011). Jednocześnie to, co nazywamy społecznością lokalną, coraz częściej łączy się dziś z aktywnością w sieci.

Ten sam rdzeń modelu – trzy wymiary odporności i mechanizm powtarzalnych doświadczeń – działa w dwóch typowych kontekstach wdrożeniowych programu. W szkole kluczowe są: rytm klasy i spójność zespołu dorosłych (klimat, zasady, reakcje na trudności). W ścieżce realizowanej przez NGO, biblioteki i domy kultury równie ważne stają się miejsca przynależności, relacje oraz bezpieczne role i doświadczenia sprawstwa, często budowane w partnerstwach lokalnych.
W obu przypadkach chodzi o to, by wsparcie nie było improwizacją, tylko przewidywalną częścią codzienności.

PO CO?

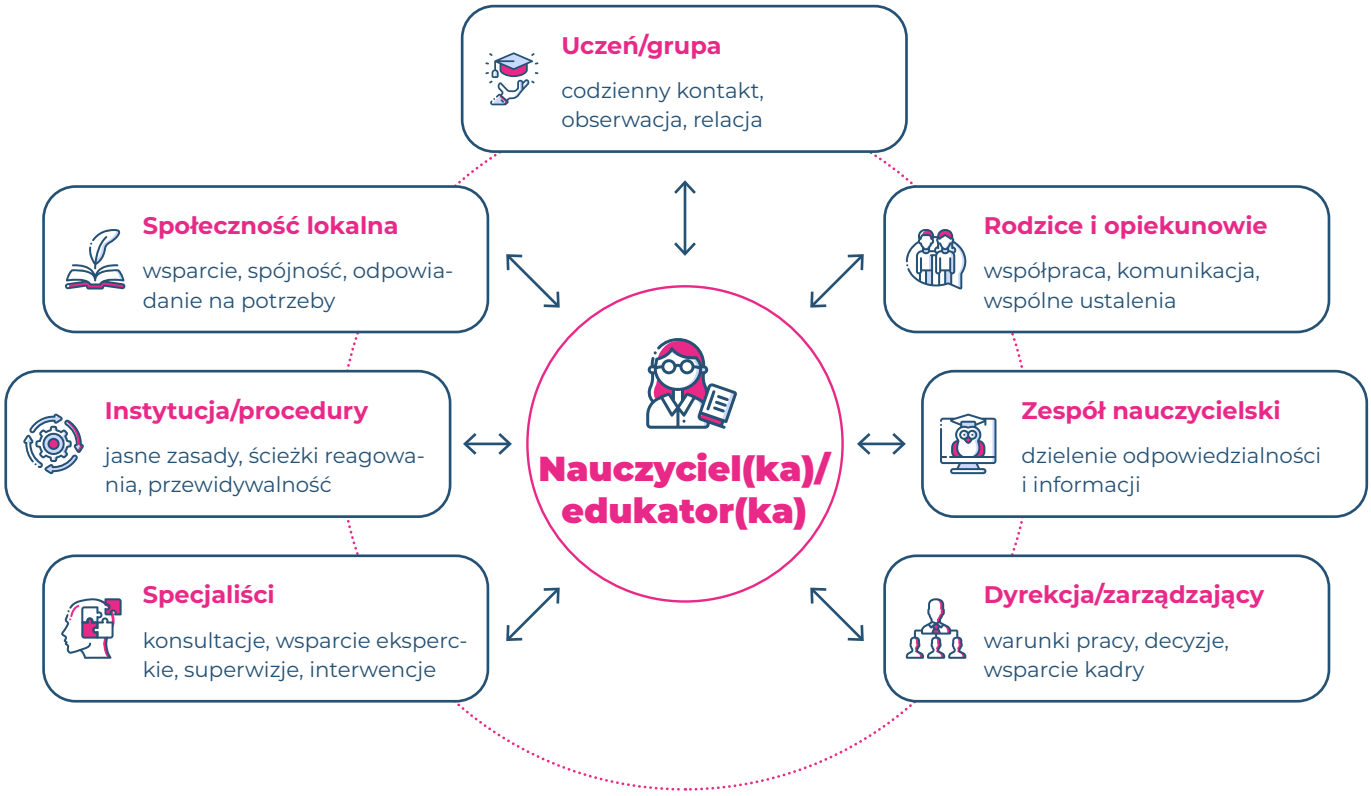
Znaczenie odporności psychicznej nauczyciela i edukatora w kontekście pracy edukacyjnej

Odporność psychiczna kadry jest jednym z **„cichych fundamentów”** codziennego funkcjonowania szkoły: decyduje o tym, czy dorosły **potrafi utrzymać jakość relacji i pracy dydaktycznej** mimo presji, przeciążenia i niepewności, a po trudnym zdarzeniu **stopniowo wraca do równowagi**. W perspektywie edukacyjnej ma to bezpośredni związek ze **zdrowiem psychicznym** (rozumianym nie jako brak problemów, lecz jako zdolność do względnie stabilnego funkcjonowania dzięki zasobom i wsparciu) oraz z **dobrostanem**, czyli energią do działania, poczuciem sensu i sprawczości w roli zawodowej (Trzebińska, 2008; Trzebińska & Kuźmicz, 2023). W podejściu ekologicznym odporność nauczyciela nie jest wyłącznie cechą osoby: powstaje w relacji z **warunkami pracy** (wymaganiami, wsparciem, kulturą współpracy), dlatego realnie wzmacnia się ją równocześnie **w człowieku i w środowisku** (Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001; World Health Organization & UNESCO, 2021).

Z punktu widzenia klasy i szkoły odporność nauczycielska działa jak **regulator jakości klimatu**: gdy dorosły lepiej radzi sobie ze stresem i ma oparcie w innych, łatwiej utrzymuje **przewidywalność, życzliwość, konsekwencję i uważność na sygnały trudności** – a to są składniki klimatu klasy/szkoły powiązanego z funkcjonowaniem uczniów. Badania przeglądowe nad klimatem szkoły pokazują, że jest on realnym **kontekstem dla uczenia się** (ramami relacji, norm i bezpieczeństwa), który może pełnić funkcję czynnika chroniącego albo ryzyka (Przewłocka, 2015; Wang & Degol, 2016). Z kolei syntetyczne analizy badań nad wypaleniem kadry wskazują, że **chroniczne przeciążenie i wyczerpanie nauczyciela** wiąże się z gorszym funkcjonowaniem uczniów (m.in. w obszarze osiągnięć i dobrostanu), co podkreśla, że kondycja dorosłych nie jest tematem pobocznym, tylko elementem warunkującym efektywność edukacji (Madigan & Kim, 2020).

Nauczyciel(ka) jest ważną częścią systemu wsparcia, ale nie jest w nim sam(a)

Odporność młodych osób wzmacnia się najskuteczniej wtedy, gdy odpowiedzialność jest współdzielona między nauczyciela, zespół, specjalistów, rodziców, instytucję i społeczność lokalną.



Wsparcie działa najlepiej wtedy, gdy nie opiera się na jednej osobie, lecz na sieci ról, relacji i uzgodnionych działań

Rys. 7. Nauczyciel(ka) jako część systemu wsparcia

W praktyce szkolnej oznacza to trzy konkretne konsekwencje. Po pierwsze, odporność nauczyciela warto rozumieć jako **zasób zawodowy**, który wspiera codzienne mikrodecyzje: regulowanie emocji tu i teraz, utrzymywanie granic, elastyczne reagowanie na kryzys w klasie oraz korzystanie z pomocy (Masten, 2001). Po drugie, kluczowe jest połączenie odporności z **poczuciem autonomii, kompetencji i relacyjności**: kiedy środowisko pracy wspiera te potrzeby, łatwiej o motywację, samoregulację i trwałe zaangażowanie (Ryan & Deci, 2000). Po trzecie, odporność w szkole ma wymiar **społecznościowy: sieci wsparcia, przepływ informacji i wspólne uzgadnianie działań** zwiększają zdolność zespołu do odbudowy po stresorach, a tym samym odciążają pojedynczego nauczyciela (Norris et al., 2008; Patel et al., 2017).

Warto podejść realistycznie do programów wspierających nauczycieli: różne szkolenia i działania pomagające ograniczać stres i wypalenie (w tym treningi uważności) mogą przynosić poprawę, ale zwykle **nie są cudownym lekiem** (Iancu et al., 2018; Klingbeil & Renshaw, 2018). Najlepiej działają wtedy, gdy idą w parze z codziennymi warunkami pracy w szkole: **sensownym podziałem zadań, czasem na współpracę, jasnymi zasadami postępowania w trudnych sytuacjach i kulturą wzajemnego wsparcia** (World Health Organization & UNESCO, 2021). Innymi słowy: ćwiczenia i narzędzia dla nauczyciela są ważne, ale jeśli szkoła zwiększa przeciążenie, zamiast je porządkować, trudno utrzymać efekty. W polskich opracowaniach podkreśla się też, że odporność nauczyciela rośnie wtedy, gdy ma on **poczucie wpływu i skuteczności**, czyli realny wpływ na to, jak pracuje, i poczucie, że jego działania coś zmieniają (Porębska, 2024).

Znaczenie wiedzy nauczycieli i edukatorów na temat odporności psychicznej dla rozwoju dzieci i młodzieży

Wiedza dorosłych jest praktyczną mapą, a nie suchą teorią: pomaga trafnie rozumieć zachowania uczennic i uczniów oraz dobierać reakcje, które **wzmacniają odporność**, zamiast ją osłabiać. Jeśli wiemy, że odporność psychiczna to **proces adaptacji i powrotu do równowagi** (Masten, 2001), łatwiej zobaczyć, że za „trudnym zachowaniem" często stoi **przeciążenie, lęk, wstyd albo brak umiejętności samoregulacji** – i że uczeń w wielu sytuacjach bardziej potrzebuje **struktury, relacji i narzędzi** niż kary. Perspektywa ekologiczna przypomina, że rozwój dziecka zachodzi w **sieci wpływów** (rodzina – szkoła – rówieśnicy – kontekst), więc to, co robią dorośli w szkole, staje się częścią środowiska **chroniącego lub ryzykownego** (Bronfenbrenner, 1979). Dlatego tak ważne jest rozumienie **klimatu szkoły i klasy** jako codziennej atmosfery relacji i zasad, która może wspierać funkcjonowanie uczniów lub zwiększać ryzyko trudności (Przewłocka, 2015; Wang & Degol, 2016).

Wiedza w tym zakresie ma znaczenie również dlatego, że pokazuje, **co działa w budowaniu odporności** i jak robić to **systematycznie**, a nie tylko w formie jednorazowych akcji. Metaanalizy programów rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne wskazują, że takie działania mogą przynosić uczniom korzyści (w tym w obszarze funkcjonowania emocjonalnego i wyników szkolnych), ale ich efekty zależą od **jakości wdrożenia** – czyli m.in. od tego, czy dorośli rozumieją cele, potrafią prowadzić ćwiczenia i konsekwentnie budują spójne środowisko (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Dlatego w podejściach całościowych podkreśla się łączenie **edukacji, relacji, środowiska i polityk szkoły** zamiast przerzucania całej odpowiedzialności na pojedynczego wychowawcę (World Health Organization & UNESCO, 2021). Mówiąc wprost: kompetencje dorosłych są łącznikiem między modelem a codziennością – dzięki nim trzy wymiary odporności (jednostki, społeczności i instytucji) stają się praktyką.

Jednym z najważniejszych sposobów, w jaki ta wiedza działa tu i teraz, jest **modelowanie adaptacyjnych strategii radzenia sobie** – uczenie przez przykład. Dzieci i młodzież uczą się nie tylko z tego, co dorośli mówią, ale i z tego, **jak reagują** na błąd, konflikt, presję czasu, kryzys czy własne emocje. Nauczyciel i edukator stają się żywym modelem tego, jak wygląda radzenie sobie: **pauza przed reakcją, nazwanie emocji, wybór działania,**

poszukanie rozwiązania, a czasem także **poproszenie o wsparcie i powrót do zadania mimo napięcia**. W perspektywie ekologicznej takie mikrozachowania dorosłych współtworzą środowisko, które dla ucznia jest **ramą bezpieczeństwa i uczenia się** (Bronfenbrenner, 1979), a więc budują klimat klasy i szkoły **nie deklaracjami, tylko powtarzalną praktyką** (Przewłocka, 2015; Wang & Degol, 2016). Modelowanie jest przy tym naturalnie powiązane z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi: jeśli chcemy, by uczniowie i uczennice uczyli się **współpracy, komunikacji i regulacji emocji**, dorośli muszą te umiejętności **pokazywać w działaniu** – szczególnie w sytuacjach trudnych (Durlak et al., 2011; Grzegorzewska, 2013a, 2013b).

Warto doprecyzować wątek, który często pojawia się w szkołach: krótkie praktyki uważności i autorefleksji mogą być przydatnym **mikronarzędziem regulacji**, o ile nie traktujemy ich jako rozwiązania zastępującego warunki pracy i wsparcie. Badania syntetyczne pokazują, że interwencje redukujące wypalenie nauczycielskie, w tym te oparte na uważności, mogą zmniejszać stres i przynosić poprawę w obszarze dobrostanu (Iancu et al., 2018; Klingbeil & Renshaw, 2018). Nauczyciel, który ma proste strategie powrotu do tu i teraz, częściej modeluje **spokojniejszą i bardziej przewidywalną reakcję**, a to jest ważny warunek klimatu sprzyjającego uczeniu się (Wang & Degol, 2016; World Health Organization & UNESCO, 2021). Jednocześnie to programy rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne, prowadzone **systematycznie i dobrze wdrożone**, są w badaniach najczęściej łączone z szerokim pakietem korzyści dla uczniów, w tym również z poprawą wyników szkolnych (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Żeby mikronarzędzia regulacji mogły przełożyć się na trwałą zmianę, warto myśleć o nich jako o cyklu uczenia się na podstawie doświadczenia.

Od doświadczenia do zmiany

Cykl refleksji i uczenia się pomaga przekształcać doświadczenie w bardziej adekwatne działanie i wzmacnia odporność przez praktykę autorefleksji, informacji zwrotnej i korekty.



Autorefleksja nie jest dodatkiem do pracy – pomaga odzyskiwać wpływ, porządkować doświadczenie i wzmacniać odporność

Rys. 8. Od doświadczenia do zmiany

To prowadzi do ważnego szkolnego aspektu odporności: **odporności akademickiej**, czyli zdolności ucznia do trwania przy zadaniu i wracania do uczenia się mimo niepowodzeń. Jest ona blisko związana z tym, czy uczeń ma **wsparcie relacyjne i poczucie przynależności** oraz czy w klasie obowiązuje **kultura uczenia się na błędach**, a nie zawstydzania. Badania potwierdzają, że poczucie więzi ze szkołą łączy się z mniejszym nasileniem problemów w obszarze zdrowia psychicznego u młodzieży (Rose et al., 2024), a meta-analizy programów SEL wskazują na **wyniki szkolne** jako jeden z mierzalnych efektów dobrze prowadzonych działań (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). W praktyce nauczyciel, który modeluje postawę **„wracam do zadania po błędzie”** i pomaga uczniowi dobrać strategię, wzmacnia zarówno odporność psychiczną, jak i odporność w uczeniu się (Masten, 2001).

Wreszcie, wiedza dorosłych i modelowanie zachowań wzmacniają odporność **społeczności i instytucji**: pomagają uruchamiać wsparcie i działać zespołowo w kryzysie, zamiast zostawiać jedną osobę samą z problemem. Badania nad odpornością wspólnot pokazują, że o zdolności do adaptacji po trudnych zdarzeniach decydują **sieci relacji, przepływ informacji i wspólne kompetencje działania** (Norris et al., 2008; Patel et al., 2017). To spójne z logiką odporności instytucjonalnej: **role, procedury i kultura współpracy** zwiększają szanse, że dobre praktyki są utrzymywane także wtedy, gdy rośnie presja i pojawiają się zakłócenia (Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021). Dlatego **trwała zmiana** w obszarze dobrostanu i odporności wymaga nie tylko zewnętrznych interwencji, ale także **systematycznego rozwoju kompetencji i warunków pracy osadzonych w codzienności szkoły** – tak by wzmacniać i ludzi, i środowisko jednocześnie (Durlak et al., 2011; World Health Organization & UNESCO, 2021).

Dziś dochodzi do tego jeszcze wymiar cyfrowy: dorośli potrzebują wiedzy, która pozwala reagować nie tylko na czas ekranowy, ale na konkretne ryzyka i praktyki online oraz uczyć uczniów **bezpiecznych nawyków** (Sala et al., 2024; UNICEF Innocenti, 2025; Hammond et al., 2024). To również obszar modelowania: dorośli pokazują, jak w praktyce działa **zgłaszanie, blokowanie, proszenie o pomoc** i jak wygląda bezpieczna komunikacja w grupach online (UNICEF Innocenti, 2025).

W praktyce edukacyjnej oznacza to m.in., że dorośli:

- szybciej rozpoznają, czy za zachowaniem stoi **brak umiejętności, przeciążenie, czy konflikt norm**, i dobierają reakcję, która **uczy i stabilizuje**, zamiast eskalować (Masten, 2001);

- planowo ćwiczą z uczennicami i uczniami **kompetencje społeczno-emocjonalne** wplecione w codzienność lekcji/zajęć (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017);
- budują **klimat klasy i szkoły** poprzez przewidywalność, sprawiedliwość i jakość relacji (Przewłocka, 2015; Wang & Degol, 2016);
- **modelują adaptacyjne radzenie sobie**: „zatrzymuję się – nazywam – wybieram – wracam do zadania", „szukam strategii, proszę o wsparcie, gdy trzeba" (Masten, 2001);
- wzmacniają **odporność akademicką**: pomagają uczniom wracać do zadania po błędzie i **budują kulturę uczenia się na niepowodzeniach**, co łączy się zarówno z dobrostanem, jak i wynikami szkolnymi (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Rose et al., 2024);
- w kryzysie uruchamiają **wsparcie zespołu** i dzielą odpowiedzialność, zamiast działać w izolacji (Norris et al., 2008; Patel et al., 2017);
- dbają o **trwałość efektów**: łączą rozwój kompetencji z warunkami organizacyjnymi i spójnymi procedurami (World Health Organization & UNESCO, 2021; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021);
- **uczą umiejętności i bezpiecznych praktyk** związanych z obecnością online (a nie tylko stosują zakazy) oraz pokazują je w działaniu (Sala et al., 2024; UNICEF Innocenti, 2025; Hammond et al., 2024).

Nasz model koncentruje się przede wszystkim na trzech priorytetach: **wzmacnianiu samoregulacji i poczucia wpływu, budowaniu relacji i przynależności**, a także na **tworzeniu przewidywalnych, sprawiedliwych i wspierających ram działania** w instytucji.

To trzy punkty orientacyjne, do których można wracać w bardzo różnych momentach – kiedy zauważamy wyraźny kryzys, kiedy pojawia się tylko niepokojący sygnał, kiedy nie mamy jeszcze pełnego obrazu sytuacji albo kiedy chcemy wzmacniać zasoby na przyszłość. W praktyce szkolnej rzadko zaczynamy od kompletnej diagnozy. Czasem widzimy ucznia, który przestaje próbować, innym razem klasę, w której narasta napięcie, kiedy indziej nauczycielkę pracującą na granicy przeciążenia, chaotyczną komunikację między dorosłymi albo konflikt, który zaczął się w sieci i dopiero później stał się widoczny offline. Nie zawsze od razu wiemy, czy najważniejszy jest poziom jednostki, relacji, czy instytucji. Dlatego model tego nie wymaga. Zauważenie małego sygnału to moment, w którym warto zadać proste pytanie: jak możemy najłatwiej dotrzeć do sedna sytuacji? Czy trzeba najpierw pomóc komuś odzyskać regulację i poczucie wpływu? Czy ważniejsze jest odbudowanie relacji, przynależności i zaufania? A może potrzebne są jasne ramy – ustalenie ról, zasad reagowania, sposobu komunikacji i kolejnych kroków?

Jeśli mamy poczucie, że każdy z tych obszarów wymaga pracy, warto zacząć od najmniejszego działania, które przywraca choć trochę porządku: od pauzy, rozmowy, prostego ustalenia, kto bierze na siebie jakie działania, od krótkiego spotkania zespołu lub jednej jasnej informacji dla klasy czy rodziców. Jeśli nie wiemy jeszcze, jak jest, warto rozpocząć od uważnego zmapowania sytuacji i rozpoznania sygnałów, np. w jakich momentach osoby tracą regulację, gdzie zanikają relacje, gdzie brakuje przewidywalności. Jeśli natomiast pytamy, co wzmacniać jako najważniejszy zasób na przyszłość, warto rozważyć: zdolność do zatrzymania się i odzyskiwania wpływu, relacje, w których można prosić o pomoc i ją przyjmować, oraz instytucjonalne warunki, które sprawiają, że w trudnym momencie społeczność nie improwizuje od zera. Dzięki temu odporność nie ogranicza się do jednorazowej reakcji na kryzys, lecz jest sposobem organizowania codzienności, tak aby trudności szybciej stawały się wspólnym zadaniem, a nie samotnym ciężarem jednej osoby.

CO?

Mapa ODPORNOŚCI

Akronim ODPORNOŚĆ porządkuje zasoby, postawy i kompetencje, które można wzmacniać w codzienności szkoły i organizacji pracującej z młodzieżą.



O | Odwaga

wytrwałość i działanie mimo trudności



D | Dbałość o zdrowie fizyczne

sen, ruch, regeneracja



P | Poczucie sensu

świadomość, po co działam



O | Odpowiedzialność

zaangażowanie i wpływ



R | Relacje i poczucie przynależności

wsparcie i więź



N | Nadzieja

optymizm i energia



O | Otwartość

elastyczność i uwzględnianie różnych perspektyw



Ś | Świadomość siebie i samoregulacja

znajomość siebie i regulacja emocji



Ć | Ciekawość

pogłębienie rozumienia i uczenie się

Mapa zasobów i postaw wspierających utrzymanie kursu i powrót do równowagi

Rys. 9. Mapa ODPORNOŚCI



O | ODWAGA

dzielność, gotowość do mierzenia się z wyzwaniami i trudnościami, wytrwałość w dążeniu do celu i konsekwencja w działaniu, niepoddawanie się mimo porażek, postawa nonkonformizmu w obronie istotnych wartości

W szkolnej codzienności odwaga nie jest brakiem strachu, tylko **działaniem mimo stresu**: uczeń próbuje jeszcze raz po porażce, nauczycielka wraca do klasy po trudnej rozmowie i robi kolejny krok. To jeden z przejawów odporności rozumianej jako proces adaptacji (Masten, 2001). Odwaga w praktyce często ma postać **wytrwałości**: stawiania sobie małych celów, wracania do nich, uczenia się na błędach. I właśnie dlatego tak ważne jest, by szkoła ćwiczyła te umiejętności **konsekwentnie, w codziennych sytuacjach**, a nie tylko okazjonalnie (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). W triadzie to moment, w którym widać, jak mocno odwaga jednostki zależy od dwóch pozostałych poziomów: społeczność (klasa, zespół nauczycielski) może **normalizować błąd** jako część uczenia się, a instytucja może tak ustawić wymagania i ocenianie, by uczeń miał przestrzeń na próbę i poprawę, zamiast uczyć się unikania.



D | DBAŁOŚĆ O ZDROWIE FIZYCZNE

dobre nawyki zdrowotne, dbałość o sen, podejmowanie regularnej aktywności fizycznej, praktykowanie ruchu, zachowywanie rytmu dnia i zdrowej diety, umiejętność odpoczynku i regeneracji, świadomość ciała i zachodzących w nim zmian, niekorzystanie z używek i substancji psychoaktywnych

Zdrowie bywa definiowane szeroko jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie wyłącznie brak choroby (World Health Organization, 1948). W tym punkcie skupiamy się przede wszystkim na dbałości o zdrowie fizyczne, czyli na codziennych działaniach, które podtrzymują i odbudowują zasoby ciała potrzebne do uczenia się, pracy i radzenia so-

bie z obciążeniem: energię, odporność organizmu, sprawność oraz zdolność do regeneracji. Szczególne znaczenie mają tu: higiena snu i odpoczynku, regularny ruch, ograniczanie długiej bezczynności oraz taki rytm dnia, który pozwala łączyć aktywność fizyczną, sen i czas siedzący w sposób sprzyjający zdrowiu (World Health Organization, 2022; Tremblay et al., 2016). W praktyce szkolnej i wychowawczej obejmuje to również odpowiednie odżywianie i nawodnienie, profilaktykę przeciążeń, przerwy, bezpieczne tempo pracy, reagowanie na sygnały przeciążenia oraz korzystanie z adekwatnej pomocy medycznej, gdy jest potrzebna.

Coraz więcej danych pokazuje, że sen, rytm dobowy i ekspozycja na światło nie są jedynie elementami profilaktyki, ale mogą być także istotnym komponentem leczenia zaburzeń nastroju. Interwencje chronoterapeutyczne – obejmujące m.in. regulację rytmu snu i czuwania, ekspozycję na światło oraz wybrane procedury terapii czuwaniem — mogą przynosić szybkie efekty przeciwdepresyjne u części pacjentów, choć ich trwałość i zastosowanie kliniczne wymagają ostrożnej kwalifikacji oraz profesjonalnego nadzoru (Boland et al., 2017; Wirz-Justice et al., 2013). Współczesne badania wskazują ponadto, że zaburzenia snu, zwłaszcza bezsenność, często współwystępują z zaburzeniami psychicznymi, mogą wyprzedzać ich wystąpienie i zwiększać ryzyko ich rozwoju, dlatego wczesna interwencja w obszarze snu może być ważnym elementem profilaktyki i leczenia (Palagini et al., 2022). Z tego względu szczególną uwagę zwraca się na unikanie pracy zmianowej, przewlekłego zarywania nocy czy częstych zmian strefy czasowej, które destabilizują rytm dobowy.

Podobnie aktywność fizyczna – choć bywa traktowana jako oczywista rada – ma silne potwierdzenie empiryczne jako czynnik zmniejszający objawy depresji i wspierający zdrowie psychiczne w różnych grupach wiekowych (Schuch et al., 2016; World Health Organization, 2022).

W środowisku szkolnym i pracy dbałość o zdrowie fizyczne jest wzmacniana przez przewidywalną organizację dnia, sensowne przerwy i warunki sprzyjające regeneracji (World Health Organization & UNESCO, 2021; Wang & Degol, 2016). Dziś to także praktyki świadomej ochrony zdrowia podczas używania nowych technologii, m.in. zachowania chroniące sen, wzrok i układ mięśniowo-szkieletowy oraz ograniczające przeciążenie siedzeniem i bodźcami ekranowymi (np. przerwy, higina korzystania z urządzeń, ruch w ciągu dnia) (Stiglic & Viner, 2019; World Health Organization, 2022).



P | POCZUCIE SENSU

przekonanie, że to, co robię, ma głębsze znaczenie, przyczynia się do wspólnego dobra; motywacja do działania oparta na spójnym systemie wyznawanych wartości, motywacja do rozwijania pasji i zainteresowań, spójność w działaniu

Poczucie sensu to odpowiedź na pytanie **„Po co się staram?”**. Jest paliwem wytrwałości i łącznikiem wartości z codziennymi decyzjami. W praktyce szkolnej sens wzmacnia się wtedy, gdy uczniowie widzą związek między wysiłkiem a jego znaczeniem – w relacjach, w odpowiedzialności, w realnych zadaniach i rolach. W logice psychologii pozytywnej sens należy do kluczowych zasobów wspierających dobrostan i zdolność do odzyskiwania równowagi (Trzebińska, 2008). Na poziomie instytucji pojawia się on także jako spójność: szkoła wie, po co wdraża dane praktyki, potrafi je wytłumaczyć zespołowi i utrzymać w czasie – zamiast działać falami jednorazowych zrywów (World Health Organization & UNESCO, 2021).



O | ODPOWIEDZIALNOŚĆ

zaangażowanie, rozpoznawanie obszarów własnego wpływu, inicjowanie działań, gotowość do sumiennej realizacji celów zespołu i społeczności, podejmowanie decyzji i radzenie sobie z ich konsekwencjami

Ten element domyka przejście od przynależności do działania: **mam wpływ, mogę coś zrobić**. Odpowiedzialność w naszym rozumieniu to nie przerzucanie ciężaru na ucznia („radź sobie”), tylko budowanie autonomii i sprawczości: młoda osoba uczy się podejmować decyzje, planować, przyjmować konsekwencje – przy adekwatnym wsparciu dorosłych (Ryan & Deci, 2000). W szkolnej codzienności odpowiedzialność często rośnie, gdy uczennica lub uczeń zaczyna widzieć związek „moja strategia → efekt”: próbuję, poprawiam, proszę o wskazówkę, wracam do zadania. W triadzie to miejsce, gdzie widać, że osobisty wpływ rośnie wtedy, gdy szkoła daje realne możliwości działania (instytucja), a grupa wspiera podejmowanie prób, zamiast karać za błędy (społeczność) (Masten, 2001; Duchek, 2020).



R | RELACJE I POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

umiejętność budowania zdrowych relacji i korzystania z pomocy innych, wzajemna życzliwość i szacunek, gotowość do udziału w podejmowaniu grupowych decyzji i akceptowaniu ich, uważność na drugą osobę

Kiedy uczeń czuje, że ma miejsce w klasie, i wie, że ktoś go zauważa, łatwiej mu wrócić do równowagi po trudnym dniu. To środowiskowa sieć bezpieczeństwa, o której mówi perspektywa ekologiczna: rozwój i dobrostan zależą nie tylko od cech jednostki, ale i od jakości otoczenia (Bronfenbrenner, 1979). Przynależność to również most do odporności społecznej: człowiek, który czuje więź, częściej prosi o pomoc i częściej jej udziela, zamiast znikać w izolacji (Norris et al., 2008). W praktyce szkoły przynależność buduje się nie tylko miłym klimatem, ale bardzo konkretnymi rzeczami: stałymi rytuałami grupy, ustalanymi razem zasadami współpracy, przestrzenią do rozmowy i odbudowy relacji po konflikcie. I znów działają trzy wymiary odporności: społeczność daje „miękką poduszkę" w trudnym momencie, a instytucja domyka to przez spójne normy, sprawiedliwość i przewidywalność, które wzmacniają poczucie bezpieczeństwa (Wang & Degol, 2016; Przewłocka, 2015).

Odporność w szkole bardzo rzadko jest sprawą jednej osoby. Relacje są tym, co zamienia pojedyncze strategie w realne wsparcie: to rozmowa, proszenie o pomoc, rozwiązywanie konfliktów, współpraca. To rdzeń kompetencji społeczno-emocjonalnych, które są jednym z najlepiej udokumentowanych zasobów wspierających adaptację, a programy rozwijające te kompetencje działają najlepiej, gdy są spójnie wdrażane w codzienności szkoły (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Relacje to także codzienna komunikacja: jasne wyrażanie potrzeb, uważne słuchanie, przyjmowanie i dawanie informacji zwrotnej, uczenie komunikacji, która nie upokarza. W logice triady relacje są jednocześnie narzędziem odporności psychicznej (bo ułatwiają proszenie o wsparcie) i fundamentem odporności społecznej (bo pozwalają społeczności uruchamiać pomoc wtedy, gdy robi się trudno) (Patel et al., 2017; Norris et al., 2008).



N | NADZIEJA

przekonanie, że pokonanie trudności jest możliwe; umiejętność odnajdywania pozytywów codziennych sytuacjach, pozytywne nastawienie do życia, zapał do działania; optymizm i radość

Nadzieja to nie naiwne „będzie dobrze", tylko przekonanie, że **warto zrobić następny krok**, bo ma on sens. W podejściu zasobowym odporność rośnie nie tylko przez redukowanie problemów, ale też przez wzmacnianie energii do działania: dostrzeganie zasobów, sensu i małych sukcesów (Trzebińska, 2008). W szkole nadzieja często zaczyna się od drobiazgów: „Co dziś poszło choć trochę lepiej?", „Jaki jest jeden krok na jutro?". Dla nauczycieli nadzieja bywa równie ważna – to ona podtrzymuje gotowość do konsekwentnej pracy wychowawczej w świecie przeciążeń i zmian, a instytucja może ją wzmacniać przez kulturę wsparcia, współpracy i realnych zasobów (World Health Organization & UNESCO, 2021).



O | OTWARTOŚĆ

elastyczność w myśleniu i działaniu, gotowość do brania pod uwagę innych punktów widzenia, umiejętność adaptacji, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań i perspektyw, akceptacja wieloznaczności i różnorodności, branie pod uwagę uczuć i potrzeb innych ludzi, godzenie się z różnicami poglądów

Szkoła to środowisko ciągłych zmian: nowe wymagania, nowe kryzysy, nowe napięcia w relacjach i – coraz częściej – trudności przenoszące się do świata online. Otwartość oznacza tu **elastyczność i adaptacyjność**: potrafię zmienić strategię, poszukać innego rozwiązania, przyjąć informację zwrotną i uczyć się na doświadczeniu. To dokładnie ten wymiar odporności, który mówi o sprężystym dostosowaniu się do zmiany (Masten, 2001). W praktyce można to ćwiczyć przez bezpieczne eksperymentowanie: kilka prób wykonania zadania, ocenianie procesu (nie tylko wyniku), oswajanie kontrolowanych zmian w rutynie. W triadzie otwartość jednostki łatwiej się utrzymuje, gdy instytucja tworzy warunki do uczenia się i współpracy zamiast atmosfery permanentnego gaszenia pożarów oraz gdy po trudnym wydarzeniu szkoła potrafi wyciągnąć wnioski i zmienić praktyki (Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021).

Ś | ŚWIADOMOŚĆ SIEBIE I SAMOREGULACJA

samokontrola; umiejętność rozpoznawania własnych emocji, nazywania i regulowania ich, a także zarządzania nimi; radzenie sobie ze sprzecznymi emocjami, stresem, umiejętność powrotu do równowagi; świadomość własnych kompetencji i ograniczeń

Świadomość jest punktem wyjścia dla pozostałych zasobów odporności. Trudno o odwagę, odpowiedzialność czy otwartość bez rozpoznania, co się ze mną dzieje: czy działam z lęku, złości, przeciążenia, czy z ciekawości i zaangażowania. W badaniach nad kompetencjami społeczno-emocjonalnymi samoświadomość i samoregulacja należą do kluczowych komponentów, które wiążą się z lepszym funkcjonowaniem szkolnym, mniejszym nasileniem trudności emocjonalnych i większą zdolnością do adaptacji (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Z kolei perspektywa regulacji emocji pokazuje, że umiejętność rozpoznania i nazwania stanu wewnętrznego zwiększa szansę na wybór strategii, które rzeczywiście obniżają napięcie, zamiast je nasilać (Gross, 1998; 2015).

W praktyce szkolnej świadomość przejawia się bardzo konkretnie: uczeń potrafi powiedzieć „jestem sfrustrowany, bo nie rozumiem zadania", zamiast wycofać się lub wejść w konflikt, nauczyciel zaś zauważa narastające zmęczenie i planuje przerwę albo modyfikuje tempo pracy. To właśnie tu widać związek między świadomością a samoregulacją: rozpoznanie sygnałów z ciała (napięcia, przyspieszonego oddechu), emocji (złości, wstydu, lęku) i myśli („nie dam rady", „to bez sensu") otwiera możliwość wyboru – zatrzymania się, zmiany perspektywy, sięgnięcia po wsparcie. Badania nad uważnością i treningami regulacji pokazują, że takie kompetencje można systematycznie rozwijać, a ich wzmacnianie sprzyja koncentracji, dobrostanowi i odporności na stres (Zenner et al., 2014).

W logice triady świadomość osoby potrzebuje wsparcia społeczności i ram instytucjonalnych. Klasa, w której wolno mówić o emocjach bez ośmieszania, zwiększa gotowość do autorefleksji. Instytucja, która daje przestrzeń na informację zwrotną, superwizję i refleksję nad praktyką, wzmacnia świadomość także u dorosłych. W tym sensie samoświadomość nie jest wyłącznie cechą osoby, ale kompetencją osadzoną w kulturze szkoły: tam, gdzie refleksja jest normą, a nie wyjątkiem, łatwiej o regulację i powrót do równowagi po trudnych doświadczeniach (World Health Organization & UNESCO, 2021).

Świadomość domyka więc ważny krąg: pozwala zauważyć przeciążenie (D), wrócić do sensu (P), podjąć odpowiedzialne działanie (O) i utrzymać relacje (R). Bez niej odporność łatwo zamienia się w „zaciskanie zębów". Z nią – staje się procesem uczenia się siebie i świadomego korygowania kursu.



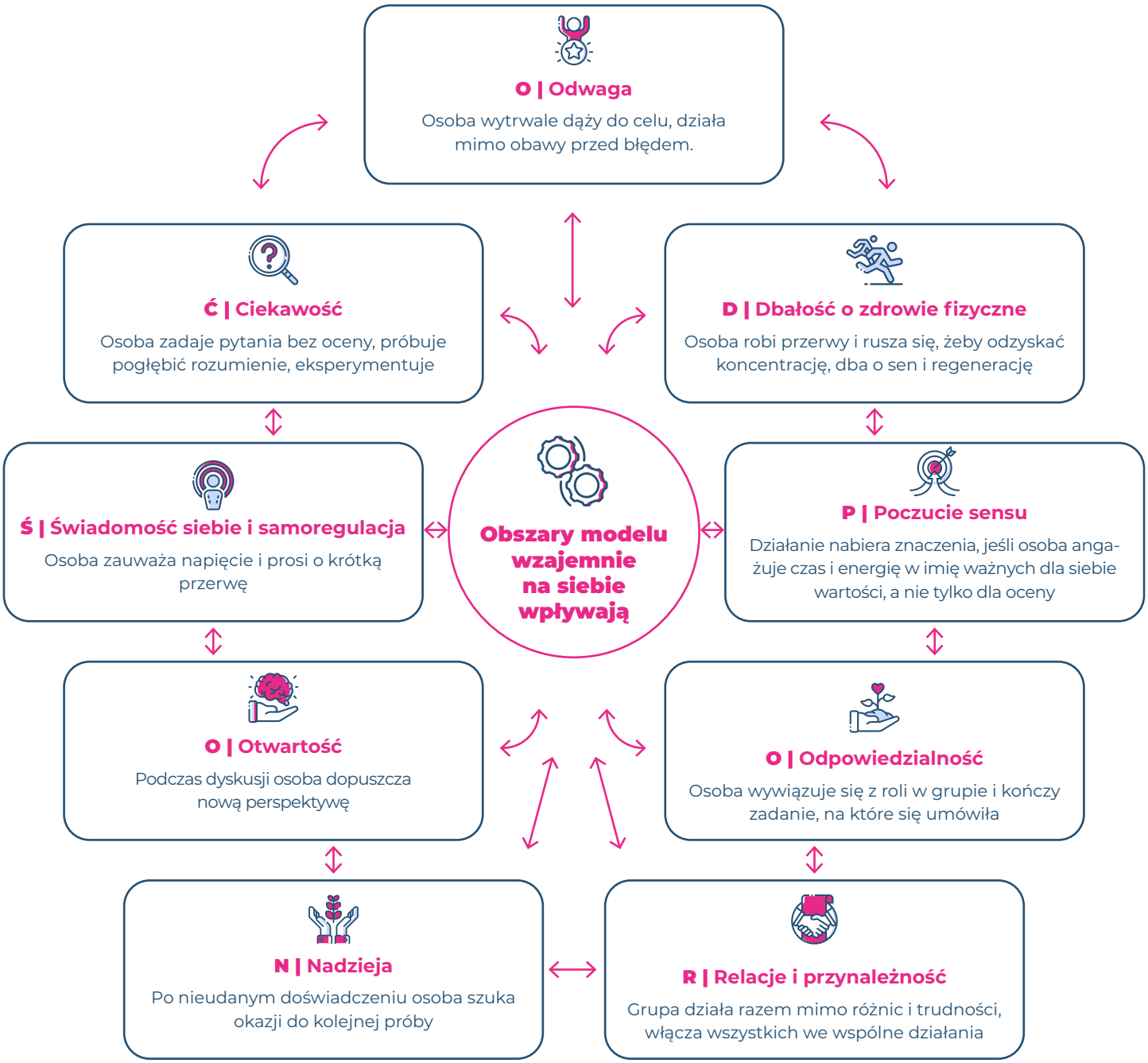
Ć | CIEKAWOŚĆ

ciekawość poznawcza, gotowość do stawiania otwartych pytań i umiejętność ich zadawania, pogłębianie rozumienia świata, żeby adekwatnie reagować na zmieniającą się rzeczywistość, gotowość do nauki i nastawienie na rozwój

Na końcu akronimu umieściliśmy coś, co często działa jak silnik uczenia się: **ciekawość**. To gotowość, by zadawać pytania, rozumieć świat i sprawdzać, co działa, zamiast zamykać się w bezradności. Ciekawość wspiera adaptację, bo pomaga szukać rozwiązań i budować skrzynkę narzędzi odporności: od prostych strategii uspokojenia po planowanie i współpracę (Masten, 2001; Durlak et al., 2011). W praktyce szkolnej ciekawość rośnie, gdy można pytać, pozwalać sobie na „wolne myślenie" (Kahneman, 2012), rozważać różne interpretacje, a nie tylko odtwarzać odpowiedzi. W świecie cyfrowym ciekawość potrzebuje też ochronnych ram: uczenia krytycznego podejścia do informacji, zasad bezpieczeństwa i wspierających nawyków online – tak by eksploracja nie zamieniała się w przeciążenie i lęk (UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024).

ODPORNOŚĆ opisuje zasoby jednostki (m.in. odwagę, samoregulację, sprawczość, otwartość, sens i ciekawość), ale każda z tych liter staje się „prawdziwa" dopiero wtedy, gdy społeczność daje wsparcie (przynależność, relacje, gotowość do pomocy), a instytucja tworzy warunki, które to podtrzymują (przewidywalne zasady, spójne wdrożenia, współpraca i uczenie się po kryzysach) (Bronfenbrenner, 1979; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; World Health Organization & UNESCO, 2021). Akronim działa więc jak mapa: pokazuje, co rozwijamy w człowieku, ale też przypomina, że odporność w szkole nie zależy wyłącznie od pojedynczych osób.

Sieć zależności w mapie ODPORNOŚCI



Rys. 10. Sieć zależności w mapie ODPORNOŚCI

W JAKICH WARUNKACH?

Punktem wyjścia **Kursu na Odporność** jest profilaktyka i prewencja. Dostrzegamy wartość w takim projektowaniu codzienności szkoły, by trudności nie musiały przeradzać się w kryzys. Dlatego identyfikujemy **czynniki ryzyka**, o których mowa dalej – m.in. klimat niedający prawa do błędu i zawstydzanie, przeciążenie i spadek samoregulacji, osłabienie przynależności (wykluczenie, przemoc rówieśnicza) oraz chaos organizacyjny i brak spójnych procedur reagowania. Skoro je widzimy, możemy im przeciwdziałać. Jednocześnie nie opieramy naszego podejścia wyłącznie na eliminowaniu ryzyk. Część z nich szkoła może ograniczać tylko częściowo albo pośrednio, a część ma źródła poza jej bezpośrednią kontrolą. Największą dźwignią, jaką szkoła realnie dysponuje, jest więc **wzmacnianie czynników chroniących** – tych amortyzatorów, które uruchamiają wsparcie na czas, stabilizują regulację i podtrzymują sens oraz nadzieję mimo obciążeń. Ryzyka po prostu istnieją – to czynniki chroniące decydują o tym, czy w obliczu pęknięć szkoła staje się dla uczennic, uczniów i dorosłych miejscem, które osłabia, czy takim, które naprawdę chroni.

Czynniki chroniące

Na poziomie jednostki czynniki chroniące oznaczają zasoby ucznia i nauczyciela, które pomagają wracać do równowagi mimo napięcia. Na poziomie społeczności to sieć wzajemności i norm, dzięki którym wsparcie uruchamia się na czas. Na poziomie instytucji – przewidywalne ramy, komunikacja oraz współpraca, które sprawiają, że kryzys nie staje się chaosem (Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021). Właśnie w tym sensie wcześniejsza opowieść o ODPORNOŚCI jest praktyczną mapą: pokazuje nie tyle cechy, co obszary, w których szkoła może wspierać gotowość do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Żeby uczynić tę mapę jeszcze bardziej operacyjną (i ułatwić priorytetyzację działań), można uporządkować czynniki chroniące zgodnie z porządkiem obecnym w pracach prof. Ostaszewskiego: jako zasoby indywidualne, relacyjne oraz środowiskowe (Ostaszewski, 2009; Ostaszewski et al., 2009). Ten porządek ma praktyczną zaletę: od razu widać, co stanowi bezpośrednią **dźwignię szkoły** (np. jej klimat, wsparcie nauczycielskie, kultura rówieśnicza, dostęp do konstruktywnych aktywności), co działa na nią pośrednio (np. wzmacnianie samokontroli i motywacji uczniów przez codzienne praktyki uczenia się), a gdzie jej wpływ bywa ograniczony i wymaga współpracy z rodziną i środowiskiem lokalnym.

1. Różnice indywidualne – co można wzmacniać w codzienności szkoły

W tej grupie mieszczą się m.in. procesy poznawcze, mechanizmy samokontroli, umiejętności społeczne, pozytywny obraz siebie i procesy motywacyjne (Ostaszewski, 2009). Szkoła nie ma pełnej kontroli nad „wyposażeniem startowym" ucznia, ale ma duży wpływ na to, czy codzienność szkolna **buduje** te zasoby, czy je **wyczerpuje**.

Klimat podejmowania prób działa tu jak pierwszy, bardzo konkretny amortyzator. Kiedy porażka nie oznacza społecznego kosztu, a wysiłek można rozkładać na etapy, młodzi ludzie częściej wracają do zadania, zamiast się wycofywać. W praktyce ochronnie działa szkoła, która nie opiera się wyłącznie na powierzchownym motywowaniu, tylko uczy wytrwałości i planowania poprzez powtarzalne mikropraktyki: pracę na małych celach, sensowną informację zwrotną, normalizowanie błędów jako części uczenia się. To wspiera i motywację, i obraz siebie – próba staje się czymś bezpiecznym. Zbiega się to z elementami, które wzmacniają skuteczność programów rozwijających kompetencje społeczne i emocjonalne – stają się one najbardziej efektywne, gdy są spójnie osadzone w codzienności szkoły, a nie traktowane jako jednorazowe akcje (Masten, 2001; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Higiena funkcjonowania i samoregulacja to drugi obszar różnic indywidualnych, na który szkoła wpływa szczególnie mocno, bo wzmacnia (albo podkopuje) mechanizmy samokontroli (Ostaszewski, 2009). Ochrona polega na tym, czy młoda osoba ma narzędzia obniżania napięcia i wracania do koncentracji oraz czy środowisko szkolne nie potęguje chaosu. Na poziomie ucznia są to nawyki regulowania pobudzenia, rozpoznawania sygnałów przeciążenia i powrotu do zadania; na poziomie instytucji – przewidywalność, jasne zasady i tempo pracy, które wspierają regulację, zamiast ją osłabiać (World Health Organization & UNESCO, 2021; Wang & Degol, 2016).

Dziś ten obszar ma również komponent cyfrowy, który warto nazwać wprost: ochronę

budują nie tyle same limity, ile **samokontrola wsparta procedurami** – umiejętność zatrzymania się, rozpoznania bodźców rozpraszających i skorzystania z bezpiecznych ustawień, a także gotowość do proszenia o pomoc, gdy środowisko online zaczyna szkodzić (UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024; Hammond et al., 2024). Tu szkoła ma wpływ pośredni: może uczyć nawyków i dawać ramy, w których te nawyki są wykonalne.

Obszar ten domykają: **paliwo psychologiczne**, czyli nadzieja i sens, a także **elastyczność uczenia się**. Nadzieja i sens rozumiane praktycznie – widzę małe postępy, wiem, po co robię kolejny krok, potrafię dostrzec zasoby, które już mam – wzmacniają procesy motywacyjne i obraz siebie (Trzebińska, 2008; Ostaszewski, 2009). A elastyczność – zdolność do korygowania strategii, szukania alternatyw i wyciągania wniosków – rośnie, gdy szkoła tworzy warunki do prób i eksperymentów, a nie tylko do unikania błędów (Masten, 2001; Durlak et al., 2011; Duchek, 2020).

2. Relacje z osobami z najbliższego otoczenia – więź, mentorzy i konstruktywna grupa

W ujęciu Ostaszewskiego (2009) czynniki chroniące w tym obszarze obejmują relacje rodzice – dziecko, konstruktywnych rówieśników oraz nieformalnych dorosłych mentorów. Zatem ochronny nie jest sam miły klimat, tylko realne więzi, które tworzą punkt zaczepienia – jest nim ktoś, do kogo można pójść, i grupa, w której za proszenie o pomoc nie płaci się wstydem.

W perspektywie ekologicznej otoczenie może działać jak sieć bezpieczeństwa dla rozwoju i dobrostanu (Bronfenbrenner, 1979). Na poziomie społeczności przynależność przekłada się na wzajemność. Osoby częściej proszą o pomoc i częściej jej udzielają, co wzmacnia zdolność grupy do reagowania po wstrząsie (Norris et al., 2008). A ponieważ przynależność w szkole jest silnie związana z tym, jak wygląda codzienna sprawiedliwość, normy i relacje, kluczowym czynnikiem chroniącym staje się klimat szkoły: czy jest przewidywalny, czy dorośli reagują spójnie i czy uczniowie mają poczucie bezpieczeństwa w relacjach (Wang & Degol, 2016; Przewłocka, 2015).

Warto tu zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt: **dobra relacja z przynajmniej jednym z rodziców lub z przynajmniej jednym ważnym dorosłym** jest opisywana jako istotny czynnik ochronny (m.in. w kontekście zachowań autodestrukcyjnych), a **łatwość komunikacji w rodzinie** bywa traktowana jako wskaźnik jakości relacji i jednocześnie czynnik chroniący w obszarze zdrowia psychicznego i zachowań ryzykownych (Kuramoto-Crawford et al., 2017; Demidenko et al., 2015). Dla szkoły to ważne zadanie: nawet jeśli nie „naprawi" domu, może budować mosty komunikacyjne, proponować proste ścieżki kontaktu i nie wzmacniać wstydu w sytuacjach doświadczania trudności.

W tej kategorii mieści się też praktyka rozmowy, rozwiązywania konfliktów, proszenia o pomoc, współpracy – czyli kompetencje społeczno-emocjonalne jako jeden z najlepiej udokumentowanych zasobów adaptacyjnych. To podwójne działanie ochronne: wzmacnia odporność psychiczną jednostki (np. narzędzia radzenia sobie w relacjach) i odporność społeczności (mechanizmy reagowania społeczności, gdy robi się trudno) (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017). W języku Ostaszewskiego (2009) to właśnie szkoła wzmacnia umiejętności społeczne uczniów, a jednocześnie może świadomie kształtować konstruktywną grupę rówieśniczą i rolę mentorów.

3. Zasoby środowiska lokalnego – dobra szkoła i konstruktywne alternatywy

Trzeci obszar – zasoby środowiska lokalnego – obejmuje dobrą szkołę (jej klimat, wsparcie nauczycieli), zaangażowanie w konstruktywną działalność (kluby, sport, wolontariat) oraz przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo (Ostaszewski, 2009). W praktyce szkolnej to zwykle ta część mapy, którą można wdrażać w największym stopniu: szkoła może projektować własny klimat, ofertę aktywności i sposób reagowania dorosłych, nawet jeśli nie ma pełnej kontroli nad otoczeniem poza placówką. **Przewidywalne ramy, jasne zasady, tempo pracy i spójna komunikacja** nie są detalem organizacyjnym, tylko czynnikiem chroniącym: zmniejszają chaos, stabilizują regulację i ograniczają eskalacje napędzające problemy (World Health Organization & UNESCO, 2021; Wang & Degol, 2016). Tak samo działa instytucjonalna elastyczność: uczenie się po zakłóceniach i adaptacja zamiast reaktywnego gaszenia pożarów to rdzeń odporności szkoły czy organizacji (Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021).

W tym obszarze naturalnie mieści się również komponent cyfrowy – jako **ramy instytucjonalne**, a nie tylko indywidualna odpowiedzialność ucznia. Ochronę budują procedury bezpiecznego funkcjonowania online (ustawienia prywatności, jasne ścieżki zgłaszania, standardy reagowania), bo wpływ środowiska cyfrowego zależy od jego kształtu i od sposobu korzystania z niego (UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024; Hammond et al., 2024). Innymi słowy: szkoła wzmacnia samoregulację ucznia, a równolegle ogranicza ryzyko przez to, jak organizuje i komunikuje zasady oraz wsparcie.

Drugi filar zasobów lokalnych stanowi **zaangażowanie w konstruktywną działalność** – realna ochrona rośnie, gdy młoda osoba ma dostęp do sensownych, regulujących aktywności (takich jak sport, działalność w klubie, wolontariacie czy kole zainteresowań), bo wtedy napięcie i potrzeby przynależności oraz sprawczości nie muszą szukać jedynego ujścia w zachowaniach wysokiego ryzyka. W języku odporności: to nie zabranie ryzyka, tylko dołożenie zasobów.

Tabela 1. Czynniki chroniące

Obszar ODPORNOŚCI	Jednostka	Społeczność	Instytucja
ODWAGA	Umiejętność **stawiania małych celów**, cofania się o jeden krok po porażce; nawyk próbowania ponownie mimo napięcia	Norma **„błędy są częścią uczenia się”**, docenianie wysiłku i strategii (nie tylko wyniku); wspierający rówieśnicy, którzy nie zawstydzają za podejmowanie prób	Spójne codzienne praktyki uczenia się umiejętności; konsekwentne wdrożenia zamiast jednorazowych akcji; przewidywalne oczekiwania
DBAŁOŚĆ O ZDROWIE FIZYCZNE	Umiejętność zauważania zmęczenia i przeciążenia; podstawowe nawyki regeneracji (sen, ruch, jedzenie i nawodnienie); mikrostrategie „resetu” po stresie (oddech, krótka przerwa, zmiana aktywności); higiena cyfrowa wspierająca sen i koncentrację (np. wygaszanie bodźców wieczorem)	Normy podkreślające, że odpoczynek jest częścią skuteczności (bez kultury przepracowania); wspólne dbanie o przerwy i tempo; wrażliwość na sygnały przeciążenia u innych (zauważenie, dopytanie, podanie ręki); przyzwolenie na proszenie o przerwę lub pomoc bez zawstydzania	Rytm i przewidywalność dnia (stałe przerwy, sensowne tempo, ograniczanie „nagłych wrzutek”); planowanie obciążeń (koordynacja sprawdzianów i zadań, okna regeneracyjne po intensywnych okresach); dostęp do zasobów (woda, ruch, przestrzeń na wyciszenie); jasne zasady komunikacji cyfrowej i pracy poza lekcjami chroniące czas odpoczynku
POCZUCIE SENSU	Wewnętrzny kompas wartości, widzenie związku między wysiłkiem a znaczeniem; umiejętność nadawania sensu zadaniom („po co mi to teraz”)	Wspólne cele klasy lub szkoły, poczucie, że to, co robimy, ma znaczenie dla innych; wzmacnianie sensu przez docenianie wkładu, a nie tylko efektu	Jasne „dlaczego” programu i zasad; ciągłość i spójność praktyk (nie zrywy); komunikowanie celu działań językiem zrozumiałym dla uczniów i rodziców

ODPOWIEDZIALNOŚĆ	Planowanie, branie odpowiedzialności za decyzje i konsekwencje; wybory w ramach możliwości; uczenie się na błędach zamiast wycofywania się	Wspieranie prób i uczenia się zamiast zawstydzania; role uczniów w klasie; norma: „masz wpływ, ale nie jesteś z tym sam(a)”	Realne okazje do wpływu (uczestnictwo, współdecydowanie); jasne granice + sens (po co); procedury, które pozwalają korygować decyzje i wracać do współpracy
RELACJE I POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI	Gotowość do szukania wsparcia; poczucie „mam tu swoje miejsce”; umiejętność rozmowy, proszenia o pomoc i rozwiązywania konfliktów; umiejętność budowania bezpiecznych relacji z rówieśnikami i dorosłymi (także online)	Życzliwe, czytelne normy: włączanie zamiast etykietowania; konstruktywna grupa rówieśnicza (nie nagradza wykluczania); szybkie podanie ręki, gdy ktoś słabnie; obecność mentorów (rówieśniczych i dorosłych) oraz świadków, którzy potrafią reagować na przemoc i wykluczenie, zamiast wzmacniać je milczeniem	Klimat szkoły oparty na szacunku i sprawiedliwości; przewidywalne reakcje dorosłych; uzgodnione role i ścieżki wsparcia (kto, kiedy i jak reaguje); spójne procedury przeciwdziałania przemocy i wykluczeniu (offline i online); współpraca nauczycieli i specjalistów oraz mosty komunikacyjne z rodziną
NADZIEJA	Dostrzeganie zasobów i małych sukcesów; realistyczny optymizm (mam wpływ na jeden krok); umiejętność odzyskiwania motywacji po niepowodzeniu	Zauważanie i wzmacnianie postępów w grupie (nie tylko tego, co nie działa); wspólne podtrzymywanie poczucia sensu w trudnym czasie; modelowanie „wychodzenia z dołka”	Spójność działań i komunikacji; polityka szkoły wspierająca dobrostan i rozwój; konsekwentne utrzymywanie praktyk, które działają; widoczność postępu (cele, etapy, śledzenie zmiany)

OTWARTOŚĆ	Zmienianie strategii, korzystanie z informacji zwrotnej, uczenie się na doświadczeniu; gotowość do proszenia o wskazówki zamiast „udawania, że wiem”	Bezpieczna przestrzeń do testowania pomysłów; brak wyśmiewania prób; dzielenie się sposobami radzenia sobie; wspólne wyciąganie wniosków po trudnym zdarzeniu	Kultura uczenia się na trudnościach; refleksja zespołowa zamiast szukania winnych; stałe mechanizmy poprawy (co działa, co zmieniamy); adaptacja procedur do realnych warunków
ŚWIADOMOŚĆ SIEBIE I SAMOREGULACJA	Rozpoznawanie sygnałów napięcia (emocje, ciało, myśli); umiejętność nazywania stanu (co się ze mną dzieje); świadomość własnych wyzwalaczy i momentów ryzyka (kiedy tracę regulację); proste, sprawdzone strategie uspokojenia i powrotu do zadania; krótkie podsumowanie po fakcie (czego się uczę o sobie)	Wspólny język emocji i potrzeb; modelowanie przez dorosłych (nazywanie napięcia bez dramatyzowania); normalizacja proszenia o przerwę lub pomoc; praktyki krótkich stop-klatek i rozmów, które nie są „przesłuchaniem”; kultura informacji zwrotnej, która wspiera refleksję, zamiast zawstydzać	Przewidywalność, jasne zasady, sensowne tempo pracy (mniej chaosu to więcej miejsca na samoregulację); stałe rutyny wspierające refleksję (np. krótkie pauzy regulacyjne, momenty porządkowania); szkolne rozwiązania redukujące przeciążenie (koordynacja wymagań, jasna komunikacja); dostęp do bezpiecznych przestrzeni i wspierających osób, gdy napięcie przekracza zasoby
CIEKAWOŚĆ	Zadawanie pytań, poszukiwanie rozwiązań, krytyczne myślenie; umiejętność pracy z informacją (sprawdzanie źródeł, oddzielanie faktów od opinii)	Kultura pytań i rozmowy; praca na dociekaniu zamiast zawstydzania; uczenie się od siebie; współpraca w docieraniu do odpowiedzi	Warunki do refleksji i wolnego myślenia; uczenie pracy z informacją i bezpieczeństwa online; procedury, które chronią ciekawość przed chaosem i nadmiarem bodźców

Ramy pojęciowe oparte na: Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Wang & Degol, 2016; Przewłocka, 2015; Ryan & Deci, 2000; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021; World Health Organization & UNESCO, 2021; Trzebińska, 2008; UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024; Hammond et al., 2024.

Czynniki ryzyka

Wyobraźmy sobie tę samą szkołę, ale taką, w której trzy wymiary odporności nie działają wystarczająco skutecznie: uczeń lub nauczyciel zostaje sam z napięciem, społeczność nie amortyzuje trudności, a instytucja wzmacnia chaos. Wtedy drobne rysy zaczynają składać się na większy problem: coraz trudniej utrzymać kurs i wracać do równowagi (Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001).

Aby nazwać ryzyka precyzyjnie (i od razu zobaczyć, gdzie mamy realny wpływ), warto uporządkować je tak samo jak czynniki chroniące, dzieląc według propozycji prof. Ostaszewskiego (2009) na trzy obszary: **różnice indywidualne, relacje z osobami z najbliższego otoczenia i zasoby środowiska lokalnego**. W praktyce szkolnej to rozróżnienie bywa kluczowe: część ryzyk (związanych z klimatem szkoły, wsparciem nauczycielskim, procedurami, i kulturą rówieśniczą) szkoła może ograniczać bezpośrednio, część (w obszarze kompetencji samoregulacji, motywacji i umiejętności społecznych) – głównie pośrednio, a część wymaga współpracy z rodziną i instytucjami w środowisku lokalnym.

1. Różnice indywidualne – kiedy obciążenia rosną, a zasoby nie mają jak się odbudować

W tej grupie mieszczą się m.in. obciążenia w obszarze samokontroli, umiejętności społecznych, obrazu siebie i procesów motywacyjnych (Ostaszewski, 2009). Ryzyko rośnie, gdy szkoła (często niechcący) buduje klimat, w którym **nie działa prawo do prób i błędów**: po porażce uczeń przestaje próbować nie dlatego, że mu nie zależy, ale dlatego, że doświadcza zawstydzania, twardych ocen albo komunikatu: „tu nie ma miejsca na uczenie się, liczy się tylko wynik". W takim klimacie trudniej budować wytrwałość i kompetencje w sposób nawykowy. A gdy działania rozwojowe są dodatkiem, a nie częścią codzienności, nie ma na czym oprzeć efektów (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Równocześnie rośnie przeciążenie i spada regulacja: ludzie zaczynają funkcjonować „na rezerwie" – szybciej się irytują, gorzej śpią, łatwiej tracą cierpliwość, a w obliczu wyzwań trudniej im wrócić do zadania. Pogłębianiu trudności sprzyjają obciążenia, które szybko naruszają zasoby samokontroli i koncentracji, np. brak dbałości o zdrowie fizyczne, tj. nadużywanie szkodliwych substancji, niewspierające odżywianie, przewlekły stres i izolacja społeczna.

Do tego dochodzi komponent cyfrowy: napięcia z czatów klasowych, porównania w social mediach, trudne komentarze. Jeśli brakuje kompetencji i procedur, dorośli reagują zbyt późno albo głównie zakazami. A zakazy bez uczenia umiejętności i bez sensownych reakcji na konkretne sytuacje rzadko budują bezpieczeństwo (UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024; Hammond et al., 2024). Tu szkoła działa w dużej mierze pośrednio: może wzmacniać samoregulację i krytyczne nawyki, ale musi je podeprzeć ramami instytucjonalnymi.

2. Relacje z osobami z najbliższego otoczenia – kiedy więź słabnie, a pomoc nie przychodzi na czas

Drugi obszar ryzyka dotyczy jakości relacji – w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w kontakcie z dorosłymi mentorami (Ostaszewski, 2009). Kiedy w szkole kruszy się poczucie przynależności, uczeń przestaje wierzyć, że ktoś go zauważy i pomoże, więc wycofuje się, izoluje, nie prosi o wsparcie. Jeśli klimat szkoły jest niesprawiedliwy albo nieczytelny, normą staje się wykluczanie i samotne dźwiganie trudności. Wtedy społeczność nie amortyzuje, tylko osłabia – a przecież to ona ma przejmować część ciężaru w trudnym momencie (Bronfenbrenner, 1979; Norris et al., 2008; Wang & Degol, 2016; Przewłocka, 2015).

Należy tu też wspomnieć o **przemocy rówieśniczej** – czyli sytuacji, w której relacje, zamiast chronić, stają się źródłem przewlekłego stresu i poczucia zagrożenia. Kultura reagowania dorosłych, normy grupy, dostępność bezpiecznych ścieżek zgłaszania i realna ochrona ofiary decydują o tym, czy przemoc staje się immanentnym elementem codzienności, czy jest przerywana.

3. Zasoby środowiska lokalnego – kiedy dobra szkoła zamienia się w stresor, a alternatywy znikają

Trzeci obszar obejmuje to, co zwykle najszybciej widać w codziennym funkcjonowaniu, czyli jakość pracy szkoły (klimat, wsparcie nauczycieli), dostęp do konstruktywnych aktywności oraz bezpieczeństwo otoczenia (Ostaszewski, 2009). Ryzyko rośnie, gdy instytucja przestaje być ramą, a staje się stresorem – pojawia się **nieprzewidywalność, chaos komunikacyjny, brak rytmu, niejasne zasady**, podejmowanie decyzji z dnia na dzień. W takim środowisku dobrostan spada, a powrót do równowagi jest utrudniony (World Health Organization & UNESCO, 2021; Wang & Degol, 2016).

To także obszar, w którym łatwo o pęknięcia systemowe. Gdy zawodzą relacje i współpraca dorosłych, trudne sytuacje nie są współdzielone, tylko spadają na jednostkę. Wychowawca zostaje sam z przemocą rówieśniczą albo żałobą w klasie – nie dlatego, że nikt nie chce pomóc, ale dlatego, że nie ma uzgodnionych ról, przepływu informacji i mechanizmów

wspólnego reagowania. Bez tego odporność społeczna nie ma jak zadziałać (Norris et al., 2008; Patel et al., 2017). Jednocześnie słabnie odporność instytucjonalna – brak współpracy i uczenia się na doświadczeniu (doceniania i monitoringu doświadczeń) oznacza, że nawet dobre intencje nie przekładają się na działanie (Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021).

Mieści się tu również ryzyko zaniku alternatyw – jeśli szkoła i środowisko lokalne nie oferują sensownych, dostępnych form konstruktywnych aktywności, napięcie oraz potrzeba przynależności i sprawczości łatwiej mogą się kojarzyć z zachowaniami i środowiskami ryzykownymi. A w świecie online ryzyko eskaluje szczególnie szybko, gdy brak jest ochronnych ram: procedur reagowania, edukacji bezpieczeństwa i spójnych standardów (UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024; Hammond et al., 2024).

W takich sytuacjach najszybciej gaśnie nadzieja – gdy nie widać sensu ani wsparcia, „nie ma po co próbować". Jeśli szkoła patrzy wyłącznie przez pryzmat problemów, ludzie tracą kontakt z zasobami – mocnymi stronami, drobnymi sukcesami, tym, co daje energię do kolejnego kroku (Trzebińska, 2008). Zamiast uczenia się na doświadczeniu narasta sztywność: „u nas się tak robi", „inaczej się nie da". A przecież odporność instytucjonalna polega także na tym, że szkoła potrafi utrzymać kurs mimo zakłóceń i wyciągać wnioski po kryzysach (Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021).

Czynniki ryzyka działają jak seria małych pęknięć. Każde z osobna bywa do udźwignięcia, ale gdy trzy obszary (indywidualne zasoby, relacje i środowisko) szwankują jednocześnie, trudności składają się na codzienność, w której coraz trudniej utrzymać kurs i wracać do równowagi (Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001).

Tabela 2. Czynniki ryzyka

Obszar ODPORNOŚCI	Jednostka	Społeczność	Instytucja
ODWAGA	Unikanie kolejnych prób po porażce; „zamrożenie" po błędzie; przekonanie, że działanie nie ma sensu	Zawstydzanie, wyśmiewanie błędów; normy mówiące, że liczy się wynik; brak wsparcia rówieśniczego po porażce	Działania rozwojowe „od święta", brak ciągłości i treningu w codzienności; ocena i presja zamiast informacji zwrotnej i etapowania uczenia się
DBAŁOŚĆ O ZDROWIE FIZYCZNE	Przeciążenie i funkcjonowanie „na rezerwie": brak snu i odpoczynku, spadek regulacji i koncentracji; nasilanie się obciążeń (przewlekły stres, izolacja społeczna, niewspierające odżywianie; w skrajnych przypadkach nadużywanie szkodliwych substancji)	Presja bez wsparcia; kultura „zaciskania zębów"; brak zgody na przerwę i regenerację; bagatelizowanie sygnałów przeciążenia u siebie i innych	Chaos organizacyjny: nagłe zmiany, brak rytmu, niejasne zasady; tempo „na dopalaczach"; brak koordynacji obciążeń (kumulacje); brak rozwiązań ograniczających przeciążenie
POCZUCIE SENSU	Poczucie bezcelowości wysiłku; brak związku między wysiłkiem a znaczeniem; spadek motywacji, bo „to i tak nic nie daje"	Cynizm i zaraźliwa bezradność; brak wspólnych celów i znaczeń; narracja „tu się tylko zalicza"	Niespójne działania (wdrażamy – porzucamy), brak komunikacji „po co"; chaos priorytetów; brak ciągłości, przez co sens rozmywa się w praktyce

ODPOWIEDZIALNOŚĆ	Poczucie winy zamiast sprawczości; bezradność („i tak nic ode mnie nie zależy”); rezygnacja z wpływu	Karanie za błędy, brak przyzwolenia na uczenie się; obwinianie zamiast wspierania korekty; presja „radź sobie”	Komunikaty „weź odpowiedzialność” bez realnych możliwości wpływu; fasadowe konsultacje; brak stopniowania trudności i wsparcia w próbach; reguły, które blokują korektę decyzji
RELACJE I POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI	Izolowanie się, nieproszenie o pomoc, poczucie bycia niewidzialnym; trudność w proszeniu o pomoc; nierozwiązywane konflikty	Wykluczanie i normy mówiące „radź sobie sam(a)”; nierozwiązywane konflikty; osłabienie wzajemności; przemoc rówieśnicza jako źródło przewlekłego stresu; brak reakcji świadków	Niesprawiedliwy lub nieczytelny klimat, brak przewidywalności, słabe relacje uczeń – dorosły; brak uzgodnionych ról i procedur; słaby przepływ informacji; przerzucanie odpowiedzialności; brak bezpiecznych ścieżek zgłaszania i realnej ochrony
NADZIEJA	Utrata wiary, że wysiłek coś zmienia; przekonanie, że nie ma po co próbować; spadek energii i inicjatywy	Stały klimat narzekania i bezsilności; brak wzmacniania postępów; dominacja etykiet i krytyki nad zauważaniem zmiany	Skupienie wyłącznie na problemach; brak doceniania zasobów i wzmacniania energii do działania; brak podtrzymywania sensu i wsparcia w kryzysie; brak spójności działań, przez co nadzieja gaśnie na poziomie systemu
OTWARTOŚĆ	Sztywność („albo idealnie, albo wcale”); unikanie korekty; trudność w uczeniu się na błędach	Wyśmiewanie nowych pomysłów; lęk przed oceną; kultura „nie wychylaj się”; brak bezpiecznej przestrzeni do testowania	Instytucja nie uczy się po kryzysach; gaszenie pożarów zamiast refleksji i korekt; brak mechanizmów monitoringu i wyciągania wniosków; powtarzanie tych samych błędów

ŚWIADOMOŚĆ SIEBIE I SAMO-REGULACJA	Trudność w rozpoznawaniu napięcia i wyzwalaczy; brak języka do nazywania własnego stanu; szybkie przesterowanie (złość/wycofanie); strategia „przetrwać" zamiast „uregulować się i wrócić"	Brak normalizacji proszenia o przerwę lub pomoc; zawstydzanie emocji („nie przesadzaj"); eskalacyjne reakcje w relacjach; brak wspólnego języka potrzeb i granic	Brak przewidywalności i jasnych zasad; przeciążenie i chaos, które rozregulowują; brak rutyn wspierających regulację; reagowanie zbyt późno albo wyłącznie zakazami (także w obszarze cyfrowym), bez uczenia kompetencji i procedur
CIEKAWOŚĆ	Unikanie pytań, bierność; spadek dociekania z obawy przed oceną; powierzchowne odhaczanie zamiast rozumienia	Zawstydzanie za pytania; kultura „wiesz albo nie zawracaj głowy"; brak rozmowy i wspólnego dochodzenia do odpowiedzi	Brak czasu na refleksję; presja na szybkie odpowiedzi i wyniki; brak warunków do wolnego myślenia; w świecie online brak ram bezpieczeństwa i edukacji informacyjnej, przez co ciekawość łatwo przeradza się w ryzyko

Ramy pojęciowe oparte na: Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Wang & Degol, 2016; Przewłocka, 2015; Ryan & Deci, 2000; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021; World Health Organization & UNESCO, 2021; Trzebińska, 2008; UNICEF Innocenti, 2025; Sala et al., 2024; Hammond et al., 2024.

JAK?

Jak wdrażać model Kurs na Odporność krok po kroku

W pracy edukacyjnej łatwo wpaść w dwa skrajne tryby. Pierwszy to gaszenie pożarów: reagujemy intensywnie i natychmiast – ale po czasie okazuje się, że wciąż wracamy do tych samych trudności. Drugi to wielkie wdrożenia: ambitne plany, programy, szkolenia, które po kilku tygodniach przegrywają z przeciążeniem, brakiem czasu i codziennym chaosem. Model Kurs na Odporność proponuje inną drogę: **mniej zrywu, więcej nawigacji**.

Odporność w procesie

Od profilaktyki i codziennego wzmacniania zasobów po przeciążenie, kryzys i odbudowę



Ruch między etapami nie zawsze jest liniowy. Im wcześniej zauważymy sygnały, tym większa szansa na skuteczne wsparcie

Rys. 11. Odporność w procesie

W kryzysie: dwa powiązane tory pracy

W sytuacji kryzysowej potrzebne są równoległe działania skierowane z jednej strony na bezpieczeństwo, regulację i wsparcie młodej osoby lub grupy, a z drugiej – na organizację reakcji dorosłych i instytucji: podział ról, komunikację, koordynację oraz tworzenie przewidywalnych ram działania.

W trudnej sytuacji trzeba jednocześnie myśleć o stanie młodej osoby oraz o gotowości dorosłego i systemu do adekwatnego działania.



W kryzysie najskuteczniej działa to, co jednocześnie odciąża człowieka, wiąże ludzi ze sobą i porządkuje środowisko

Rys. 12. W kryzysie: dwa powiązane tory pracy

Wyobraź sobie szkołę lub organizację jako statek. Nie stoi w porcie – jest w drodze. Bywają odcinki spokojne i takie, gdy robi się burzliwie: konflikt w klasie, fala hejtu w grupie na komunikatorze, kryzys w rodzinie ucznia, spięcie w zespole, zmiana w regulaminie, która wprowadza chaos. W tym obrazie odporność nie oznacza „twardości" ani tego, że nic nas nie rusza. To coś bardziej życiowego: **potrafimy utrzymać kurs, a gdy statek przechyli fala – wrócić do równowagi**.

Żeby nie błądzić, potrzebujemy prostych narzędzi. **Trzy wymiary odporności** – indywidualny, społeczny i instytucjonalny – pomagają rozpoznać, **na jakim poziomie** pojawia się trudność. Czasem sprawa dotyczy przede wszystkim zasobów osoby – jej napięcia, zmęczenia, umiejętności regulacji, odwagi do kolejnej próby. To wymiar psychiczny – indywidualny. Czasem problem rodzi się w relacjach: w klimacie grupy, wykluczaniu, zawstydzaniu, braku wsparcia rówieśniczego albo w tym, że ludzie nie umieją amortyzować trudności. To wymiar społeczny. A czasem źródłem napięcia nie jest ani konkretny uczeń, ani konkretna klasa, tylko ramy: niespójne zasady, brak jasnych ról, chaos komunikacyjny, brak czasu na współpracę. To wymiar instytucjonalny.

Z kolei **ODPORNOŚĆ** to nasza mapa: pokazuje, co **należy wzmocnić**, kiedy chcemy, żeby kurs był stabilny. W jednym miejscu będzie to odwaga do próby po błędzie, w innym dbałość o zdrowie i rytm, gdzie indziej przynależność i relacje, a czasem sens i ciekawość – bo bez nich szkoła robi się wyłącznie miejscem „do przetrwania". Mapa ta działa najlepiej wtedy, kiedy pamiętamy o jednej ważnej rzeczy: **nikt nie płynie sam**. Dlatego model mówi o czterech grupach, które są załogą rejsu: młode osoby, dorośli pracujący z młodzieżą, zarządzający i instytucja oraz społeczność lokalna. Każda z tych grup ma realny wpływ na kurs i każda może coś wnieść, ale też coś niechcący osłabić.

I jeszcze jedno: dziś do tego rejsu zawsze dochodzi wymiar **online**. To nie oddzielny świat i osobny rozdział życia młodych. To przedłużenie relacji, statusu w grupie, konfliktów i wsparcia. Dlatego, gdy myślimy o odporności, pytamy nie tylko, co dzieje się w klasie, ale też co dzieje się w sieci – i jak te dwa obszary wzajemnie się nakręcają lub stabilizują.

W kolejnej części przejdziemy od mapy do **czytelnej struktury pracy**: pokażemy, jak w każdym obszarze można patrzeć na sprawę z perspektywy poszczególnych grup i triady, tak żeby łatwiej zauważać, na co zwracać uwagę, co wzmacniać i jak dzielić odpowiedzialność.

Mapa ODPORNOŚCI w triadzie – pytania nawigacyjne

Pytania nawigacyjne nie są samodzielną interwencją ani testem odporności. Ich funkcją jest uruchamianie uporządkowanej refleksji nad praktyką, wspieranie uwspólniania języka oraz ułatwianie małych korekt w działaniu. Najlepiej sprawdzają się wtedy, gdy są osadzone w konkretnych rytuałach pracy: w krótkich odprawach zespołu, rozmowach wychowawczych, superwizji, podsumowaniach po trudnych zdarzeniach albo w planowaniu działań na kolejny etap. Są więc narzędziem wdrożeniowym: pomagają zauważyć sygnały, nazwać potrzeby, uzgodnić odpowiedzialność i przekształcić ogólne założenia modelu w praktykę codzienności (World Health Organization, UNICEF & UNESCO, 2023).

Jak korzystać z modelu Kurs na Odporność



Rys. 13. Jak korzystać z modelu Kurs na Odporność

Przedstawiona w tej części tabela to praktyczna ściąga nawigacyjna do pracy z modelem Kurs na Odporność. Pokazuje wymiary ODPORNOŚCI z perspektywy osób i grup współtworzących codzienność szkoły lub organizacji pracującej z młodzieżą. Punkt wyjścia stanowią cztery główne kręgi modelu: młode osoby, dorośli pracujący z młodzieżą, osoby zarządzające szkołą lub instytucją oraz społeczność lokalna. Na potrzeby pracy z tabelą doprecyzowujemy te kręgi, pokazując osobno także innych pracowników szkoły lub instytucji oraz rodziców i opiekunów. Nie są to dodatkowe poziomy modelu, lecz ważne role w codziennym środowisku młodzieży. Pracownicy współtworzą rytm instytucji, jej klimat i poczucie bezpieczeństwa, a od rodziców i opiekunów w dużej mierze zależy spójność świata młodej osoby. Dzięki temu łatwiej zobaczyć niuanse, np. kto może coś zauważyć lub zareagować, kto tworzy codzienne warunki bezpieczeństwa i kto może wzmacniać spójność działań. Tabela pomaga wspólnie się zatrzymać, rozpoznać priorytety i wybrać kolejne kroki.

Poszczególne kolumny tabeli zawierają pytania dotyczące odporności:

- psychicznej jednostki (jej zasobów);
- społeczności (relacji i klimatu);
- instytucji (ram i zasad);
- online (wymiaru cyfrowego).

To celowy układ: każdy z wymiarów pomaga rozpoznać, **gdzie** w danej sytuacji pęka system (osoba – społeczność – instytucja), a kolumna cyfrowa przypomina, że dziś offline i online tworzą jeden ekosystem – napięcia i wsparcie przenoszą się między nimi w obie strony.

Proponowane pytania są tylko **przykładami**. Mogą otwierać rozmowę, pomagać zauważać sygnały, nazywać potrzeby i wybierać kierunek wzmacniania, zwłaszcza gdy jest trudno i społeczności grozi wejście w automatyczne reakcje. Pytania otwarte zapraszają do myślenia w kategoriach „co tu działa/ co osłabia/ co możemy zmienić" zamiast „kto zawinił".

W tabeli rodzice i opiekunowie zostali pokazani osobno, choć w logice modelu pozostają częścią najbliższego środowiska młodej osoby i szerszej społeczności. Ich rola wymaga jednak szczególnej uwagi – mają bezpośredni wpływ na rytm, granice, poczucie bezpieczeństwa i codzienne warunki funkcjonowania dziecka, a jednocześnie są kluczowym partnerem szkoły lub organizacji w budowaniu spójności między tym, co dzieje się w instytucji, w domu i online.

Najlepiej korzystać z tabeli jak z narzędzia nawigacyjnego: wybierz literę/obszar, który dziś jest najważniejszy, spójrz na swoją rolę i przyjrzyj się tematowi jednocześnie z perspektywy psychiki, relacji, ram instytucji i rzeczywistości online.

O | ODWAGA

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Co pomaga mi podejść do zadania jeszcze raz po błędzie?	Kto w moim otoczeniu wzmacnia mnie, gdy boję się oceny grupy?	Jakie zasady w szkole/ organizacji realnie dają mi prawo do próby i poprawy?	Jak mogę okazać odwagę w sieci (np. zgłosić krzywdę, poprosić o wsparcie, przerwać spiralę)?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Co pomaga mi zachować spokój i uważność, gdy pojawia się presja lub konflikt?	Jak tworzę klimat, w którym błąd jest częścią uczenia się, a nie powodem do wstydu?	Jak rozpoznaję moment, w którym potrzebuję wsparcia zespołu, a nie działania w pojedynkę?	Jak reaguję na ryzyko lub przemoc online, tak by młodzi czuli, że to jest realne i ważne?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Co pomaga mi spokojnie zauważać trudne sytuacje młodych osób i nie odsuwać od siebie tego, co ważne?	W jaki sposób moja codzienna obecność pokazuje młodym ludziom, że mogą do mnie podejść, zapytać albo coś zgłosić?	Na ile wiem, do kogo mogę się zwrócić, gdy zauważę coś niepokojącego, i co pomaga mi czuć się wtedy bezpiecznie?	Po czym poznaję, że trudność młodej osoby może dotyczyć także świata online, i co pomaga mi potraktować to uważnie?
Zarządzający/ instytucja	Co w moim stylu przywództwa obniża napięcie i pomaga ludziom działać odważnie?	Jak buduję bezpieczeństwo psychologiczne zespołu, by można było mówić o błędach i trudnościach?	Jakie standardy w instytucji wspierają uczenie się w procesie, a nie tylko wynik?	Jak porządkuję zasady komunikacji online, żeby sprzyjały odwadze (zgłaszaniu, reagowaniu), a nie milczeniu?
Rodzice i opiekunowie	Co pomaga naszemu dziecku próbować mimo porażki lub lęku przed oceną?	Jak w domu wzmacniamy odwagę, bez presji, porównań i zawstydzania?	Jak współpracujemy ze szkołą/organizacją, tak by dziecko miało jasne, bezpieczne ramy do próbowania?	Jak reagujemy, gdy odwaga dotyczy sfery online (pojawia się hejt, kompromitacja, szantaż, presja rówieśnicza w sieci)?
Społeczność lokalna	Jak pokazujemy młodym, że mają oparcie także poza szkołą (konkretne osoby i miejsca)?	Jak budujemy sieć wsparcia, która uruchamia się w kryzysie, a nie dopiero po fakcie?	Jakie partnerstwa lokalne realnie ułatwiają szybkie, sensowne wsparcie (bez przerzucania odpowiedzialności)?	Jak społeczność reaguje na krzywdę online, by nie wzmagać poczucia wstydu i nie zamiatać tematu pod dywan?

D | DBAŁOŚĆ O ZDROWIE FIZYCZNE

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Jak dbam o podstawy, które „trzymają mnie w pionie" (sen, ruch, jedzenie i nawodnienie, niesięganie po używki) i co mi najbardziej pomaga, gdy mam gorszy dzień?	Jak w grupie okazujemy szacunek dla przerw, jedzenia, picia wody i odpoczynku?	Co w szkole/organizacji wspiera zdrowe tempo (np. przerwy, dostęp do wody, możliwość ruchu i wyciszenia), a co utrudnia dbanie o zdrowie (np. „nagłe wrzutki", chaos, brak przestrzeni)?	Jak moje nawyki online wpływają na sen, koncentrację, ruch i jedzenie (np. scrollowanie do późna, powiadomienia, „jeszcze 5 minut") i co mogę ustawić/wyłączyć, żeby było mi łatwiej?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Jak dbam o własne podstawy (sen, jedzenie i nawodnienie, ruch, mikroreset po stresie), żeby mieć zasoby do pracy z młodymi?	Jak w zespole pilnujemy tempa i przerw; jak zauważamy sygnały, że ktoś „jedzie na rezerwie" czy używa substancji (zanim pojawi się ostry kryzys)?	Jakie rozwiązania organizacyjne realnie wspierają zdrowie w codzienności (rytm dnia, przewidywalność, okna regeneracyjne, dostęp do wody, ruchu, miejsca wyciszenia)?	Jak ustalamy zasady kontaktu online (kanały, godziny, czas odpowiedzi), żeby nie tworzyć kultury „zawsze dostępni" – ani u kadry, ani u młodych?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Co pomaga mi dbać o własne podstawy funkcjonowania w pracy: tempo, przerwy, odpoczynek i regenerację?	W jaki sposób w codziennym kontakcie współtworzę atmosferę, w której młody człowiek może zadbać o swoje podstawowe potrzeby bez skrępowania?	Jakie warunki organizacyjne w moim miejscu pracy wspierają mnie w bardziej zrównoważonym i mniej obciążającym funkcjonowaniu?	Jakie zasady korzystania z narzędzi cyfrowych pomagają mi chronić uwagę, energię i odpoczynek?
Zarządzający/ instytucja	Jak swoim stylem pracy i decyzjami modeluję dbałość o zdrowie (tempo, przerwy, regenerację), a gdzie niecelowo wzmacniam przeciążenie?	Jak buduję kulturę, w której odpoczynek i dbanie o podstawy są częścią skuteczności, a nie powodem do wstydu albo ironii?	Jak instytucja realizuje profilaktykę, planuje obciążenia i rytm (koordynacja zadań i sprawdzianów, ograniczanie „nagłych wrzutek", okna regeneracyjne) oraz zapewnia zasoby (np. wodę, ruch, przestrzeń na wyciszenie)?	Jakie standardy komunikacji cyfrowej chronią odpoczynek (godziny, powiadomienia, oczekiwania co do odpowiedzi, higiena informacji), żeby online nie „zjadał" regeneracji?
Rodzice i opiekunowie	Jak w domu rozmawiamy o podstawach zdrowia dziecka i dorosłych (takich jak sen, jedzenie i nawodnienie, ruch, regeneracja, unikanie używek) i o nie dbamy; po czym poznajemy, że coś się rozjeżdża?	Jak budujemy domowy klimat, w którym przerwa, odpoczynek i emocje są dozwolone (bez zawstydzania, porównań i komentarzy typu „przesadzasz")?	Jak – spokojnie i konkretnie – współpracujemy ze szkołą/ organizacją, gdy widzimy, że zdrowie i rytm dziecka cierpią (tempo, obciążenia, brak przerw, brak okna regeneracji)?	Jak ustawiamy urządzenia ekranowe, żeby wspierały zdrowie (sen, ruch, koncentrację, posiłki), a nie burzyły rytm (wieczorne bodźce, powiadomienia, „jeszcze chwilę")?
Społeczność lokalna	Jak lokalnie normalizujemy dbanie o ciało: sen, odpoczynek, ruch, jedzenie, badania i reagowanie na sygnały przeciążenia?	Jakie działania społeczności pomagają młodym budować codzienne nawyki wspierające zdrowie fizyczne: ruch, regenerację, rytm dnia, ograniczanie siedzenia, nawodnienie i sen?	Jak ułatwiamy dostęp do wsparcia: informacji, profilaktyki, konsultacji, bezpiecznej rozmowy z dorosłym i jasnych ścieżek pomocy?	Jak wspieramy higienę cyfrową także jako kwestię zdrowia ciała: snu, wzroku, napięcia, bólu, ruchu, odpoczynku i bezpieczeństwa online?

P | POCZUCIE SENSU

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Co jest dla mnie ważne i po co mi wysiłek w uczeniu się/ rozwoju?	Jakie wspólne cele nadają sens naszej klasie/ grupie?	Jak instytucja pokazuje sens (cele, wartości), a kiedy redukuje wszystko do ocen i kontroli?	Jak korzystam ze świata online, żeby wspierał poczucie sensu, a nie był ucieczką od napięcia?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Co chroni mnie przed wypaleniem i jakie znaczenie nadaję swojej pracy?	Jak budujemy w zespole wspólne poczucie sensu: „po co robimy to razem”?	Jak priorytety instytucji przekładają wartości na codzienność, a nie tylko na hasła?	Które zasady cyfrowe uważam za sensowne, a które brzmią jak lista zakazów bez uzasadnienia?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Co pomaga mi pamiętać, że moja praca ma znaczenie, także wtedy, gdy nie jest najbardziej widoczna?	W jaki sposób moje codzienne drobne gesty wzmacniają u młodych ludzi poczucie, że są w miejscu uporządkowanym, życzliwym i uważnym?	Na ile w moim miejscu pracy moja rola jest widziana jako ważna część środowiska wsparcia?	Jak korzystam z narzędzi online, by wspierały moją pracę, a nie odbierały jej sens i uważność?
Zarządzający/ instytucja	Jak moje decyzje wpływają na sens pracy ludzi i ich motywację do utrzymania kursu?	Jak podtrzymujemy sens społeczności, gdy pojawia się konflikt, rotacja albo kryzys?	Jak zapewniam stabilność priorytetów, żeby instytucja nie zmieniała co chwilę kierunku?	Jak komunikaty online porządkują sens i kierunek, zamiast zwiększać chaos i presję?
Rodzice i opiekunowie	Co pomaga dziecku widzieć sens wysiłku, a nie tylko czuć presję wyniku?	Jak rozmawiamy w domu o wartościach i celach, by wzmacniać wewnętrzną motywację?	Jak współpracujemy ze szkołą/organizacją, gdy u dziecka obniża się poczucie sensu (spadek motywacji, wycofanie)?	Jak pomagamy dziecku wybierać treści online, które karmią sens, a nie nakręcają porównania i napięcie?
Społeczność lokalna	Co daje młodym poczucie sensu poza szkołą (pasje, relacje, wolontariat, sprawczość)?	Jakie działania lokalne budują wspólne poczucie sensu i wzmacniają realny wpływ młodych?	Jak partnerstwa lokalne utrzymują poczucie sensu w czasie, a nie tylko próbują je wzmacniać jednorazowymi akcjami?	Jak opowiadamy o działaniach w sieci, by wzmacniać poczucie sensu, a nie straszyć lub zawstydzać?

O | ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Jakie mam realne obszary wpływu w uczeniu się i zachowaniu (małe kroki, nie wszystko naraz)?	Jak mogę współtworzyć klimat grupy, a nie tylko się do niego dostosowywać?	Jakie mam kanały zgłaszania problemów i współdecydowania i jak z nich korzystam?	Jak biorę odpowiedzialność za słowo, udostępnienia, prywatność i reakcje w sieci?
Dorośli pracujący z młodzieżą	W jakich sytuacjach biorę na siebie za dużo i co mi to robi?	Jak w zespole dzielimy odpowiedzialność, żeby kryzys nie spadał na jedną osobę?	Jakie role i procedury sprawiają, że reagowanie jest spójne i przewidywalne?	Jak rozwijam odpowiedzialność cyfrową młodych (prywatność, wiarygodność, reakcja), zamiast działać tylko zakazami?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Jak rozumiem swoją rolę w kontakcie z młodzieżą i co pomaga mi stawiać bezpieczne granice?	W jaki sposób współtworzę kulturę, w której troska o dobrostan i bezpieczeństwo jest współdzielona?	Na ile wiem, co zrobić, gdy zauważę coś ważnego, i jakie procedury lub ustalenia mi w tym pomagają?	Jak dbam o odpowiedzialną komunikację cyfrową, prywatność i uważność na sygnały ryzyka online?
Zarządzający/ instytucja	Jak dbam o to, by odpowiedzialność w zespole była możliwa do uniesienia, a nie przytłaczająca?	Jak wzmacniam współodpowiedzialność bez szukania winnych i „polowania na błędy”?	Jakie zasady i procesy porządkują reagowanie w trudnych sytuacjach?	Jak instytucja rozumie swoją odpowiedzialność za komunikację i reakcje na zdarzenia online?
Rodzice i opiekunowie	Jak wzmacniamy sprawczość dziecka, zamiast je wyręczać albo wszystko kontrolować?	Jak w rodzinie budujemy normy reagowania na krzywdę, zamiast uciekać w obojętność?	Jak współpracujemy ze szkołą/organizacją, by odpowiedzialność była dzielona i jasna?	Jak rozmawiamy o odpowiedzialności online (udostępnieniach, prywatności, presji, zgłaszaniu) bez straszenia i zawstydzania?
Społeczność lokalna	Jak lokalnie wzmacniamy sprawczość młodych i ich głos w sprawach społeczności?	Jak budujemy wspólne standardy reagowania na krzywdę i przemoc?	Jakie są czytelne ścieżki pomocy w społeczności (kto, gdzie, w jakiej sprawie)?	Jak przeciwdziałamy przemocy i dezinformacji w lokalnych kanałach cyfrowych, nie nakręcając paniki?

R – RELACJE I POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Co sprawia, że czuję się widziany(-a) i ważny(-a) w tej grupie? Jak rozpoznaję, kiedy w relacji potrzebuję wsparcia, a kiedy granicy?	Jakie zachowania w grupie włączają koleżanki i kolegów, a jakie ich wykluczają (nawet „po cichu")? Jak grupa może łagodzić napięcia, zamiast je eskalować?	Do kogo w szkole/ organizacji mogę się zwrócić, gdy doświadczam wykluczenia? Jakie zasady i reakcje instytucji chronią relacje (np. sprawiedliwość, przewidywalność, konsekwencja)?	Jak rozpoznaję wykluczanie online (np. wyrzucanie z grup, kompromitacja, ostracyzm) i jak szukam wsparcia? Jak dbamy o relacje na czatach i w mediach (język, plotka, hejt, wykluczanie)?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Jak wracam do relacji po konflikcie i co mi w tym pomaga? Jak okazuję młodej osobie: „jesteś tu ważny(-a)", nawet gdy jest trudno?	Jak wzmacniam relacje rówieśnicze i zatrzymuję mechanizmy przemocy? Jakie rytuały i normy w klasie/grupie na co dzień wzmacniają włączanie?	Jakie standardy komunikacji i reagowania w instytucji chronią relacje przed chaosem? Jakie chronią przed wykluczeniem (np. spójne zasady, reakcje, odpowiedzialność)?	Jak uwzględniam to, co dzieje się online, w pracy relacyjnej (bez bagatelizowania i bez wzbudzania sensacji)? Jak dbam o przynależność w przestrzeni cyfrowej (np. moderacja, język, konsekwencje, wsparcie)?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Po czym poznaję, że młody człowiek czuje się przy mnie swobodnie lub bezpiecznie?	Jakie moje codzienne małe gesty pomagają budować poczucie: „jestem tu zauważany(-a) i mam swoje miejsce"?	Na ile w moim miejscu pracy czuję się częścią wspólnoty, a nie tylko jej zaplecza?	Po czym poznaję, że relacje i poczucie przynależności młodej osoby mogą być naruszane także w świecie online?
Zarządzający/ instytucja	Jak moje decyzje wpływają na zaufanie i relacje w zespole? Jak buduję poczucie „tu jest bezpiecznie" zarówno u młodych, jak i u kadry?	Jak wspieram współpracę i szacunek, żeby nikt nie był „na marginesie"? Jak wspieram współpracę między osobami pełniącymi różne role (nauczyciele – specjaliści – dyrekcja) w momentach napięcia i spokoju?	Jak instytucja włącza nowych (uczniów, pracowników) w sposób przewidywalny i życzliwy? Jakie warunki instytucjonalne realnie umożliwiają współpracę (np. czas, rytm, spotkania, standardy)?	Jak dobieramy narzędzia i kanały online, by porządkowały współpracę, a nie zwiększały chaos? Jakie zasady komunikacji online wzmacniają przynależność, a jakie wprowadzają chaos i wykluczenie?
Rodzice i opiekunowie	Jak budujemy z dzieckiem relację, w której można mówić o trudnościach bez lęku? Co pomaga dziecku czuć, że ma swoje miejsce w klasie/grupie?	Jak wspieramy relacje dziecka z rówieśnikami bez wchodzenia w kontrolę i ocenę? Jak w domu rozmawiamy o przynależności bez oceniania i bez bagatelizowania?	Jak wygląda współpraca rodzice – szkoła/ organizacja, gdy relacje w klasie są napięte? Jak – konkretnie, spokojnie, skutecznie – współpracujemy z instytucją, gdy widzimy wykluczenie?	Jak reagujemy na konflikty, które zaczynają się online i przenoszą do szkoły (i odwrotnie)? Jak reagujemy, gdy przynależność dziecka jest podważana online (grupy, czaty, profile, kompromitacja)?
Społeczność lokalna	Jak tworzymy stabilne, bezpieczne relacje młodych z dorosłymi w środowisku lokalnym? Jakie miejsca i aktywności dają młodym poczucie „jestem częścią" także poza szkołą?	Jak wzmacniamy współpracę szkoła – dom – NGO, zamiast wzajemnie przerzucać problemy? Jak lokalnie wzmacniamy kulturę włączania (a nie selekcji i zawstydzania)?	Jakie mechanizmy współdziałania między instytucjami zapobiegają dziurom w systemie? Jak partnerstwa instytucji lokalnych wspierają włączanie i zapobiegają wykluczeniu?	Jak radzimy sobie z konfliktami w lokalnych grupach online, żeby nie eskalowały offline? Jak budujemy kulturę rozmowy w lokalnych grupach online, żeby nie wzmacniać wykluczenia?

N | NADZIEJA

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Co daje mi poczucie, że mogę ruszyć dalej mimo trudności?	Kto i co w grupie pomaga mi wracać po potknięciu?	Jak instytucja pokazuje mi ścieżkę poprawy i powrotu, a nie etykietuje na stałe?	Jak dbam o siebie w sieci, gdy porównania i komentarze obniżają mi nadzieję?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Co pomaga mi utrzymać nadzieję, gdy przez długi czas jest mi trudno?	Jak buduję w grupie przekaz „krok po kroku" bez lukru, ale i bez presji?	Jakie elementy stałości instytucji (zasady, rytm, przewidywalność) wzmacniają poczucie bezpieczeństwa?	Jak rozmawiam o rzeczywistości online, by wzmacniać sprawczość i poczucie wsparcia, a nie panikę lub poczucie bycia bagatelizowanym?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Co pomaga mi zachować przekonanie, że moja codzienna obecność i uważność naprawdę mają znaczenie?	W jaki sposób wzmacniam u młodych ludzi poczucie, że po trudności, błędzie czy gorszym dniu można wrócić do równowagi i kontaktu?	Na ile moje miejsce pracy wspiera także mnie w poczuciu sensu, wpływu i stabilności?	Jak rozmawiam o trudnościach online, by wzmacniać sprawczość, a nie bezradność?
Zarządzający/ instytucja	Jak mój sposób komunikowania zmian i trudności wpływa na nadzieję zespołu?	Jak buduję wspólną narrację odporności bez komunikatu „macie być twardzi"?	Jak instytucja utrzymuje przewidywalność zasad w kryzysie, zamiast wzmacniać chaos?	Jakie ramy reagowania na zdarzenia online dają poczucie „wiemy, co robić"?
Rodzice i opiekunowie	Co pomaga dziecku odzyskać nadzieję po porażce, krytyce lub konflikcie?	Jak w rodzinie mówimy o trudnościach, by wzmacniać, a nie zawstydzać?	Jak współpracujemy ze szkołą/organizacją, by dziecko widziało realną ścieżkę wsparcia i poprawy?	Jak pomagamy dziecku chronić nadzieję w świecie online (w obliczu porównań, komentarzy, presji, „dram")?
Społeczność lokalna	Jak społeczność pokazuje młodej osobie „nie jesteś sam(a)" w konkretny sposób?	Jakie inicjatywy lokalne wzmacniają poczucie sprawstwa i przekonanie, że damy radę?	Jak zapewniamy dostępność pomocy (informacja, dostęp, ścieżki), zanim problem urośnie?	Jak przeciwdziałamy stygmatyzacji i „polowaniom" w lokalnych kanałach cyfrowych?

O | OTWARTOŚĆ

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	W jaki sposób nazywam swoje emocje i potrzeby, kiedy jest mi trudno?	Co w grupie sprawia, że można mówić o trudnościach bez wyśmiewania?	Jakie są bezpieczne kanały rozmowy i informacji zwrotnej w szkole/organizacji?	Jak zatrzymuję plotkę lub dezinformację online, zamiast przekazywać ją dalej?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Jak słucham, by najpierw zrozumieć, a dopiero potem „naprawiać”?	Jakiego języka używam w obliczu trudności: języka ciekawości czy etykietowania?	Jak buduję kulturę informacji zwrotnej na co dzień, a nie tylko w kryzysie?	Jak włączam doświadczenia młodych z sieci do rozmowy wychowawczej w sposób bezpieczny i wspierający?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Co pomaga mi zatrzymać pierwsze, automatyczne skojarzenia i spojrzeć na sytuację młodego człowieka z większą uważnością?	W jaki sposób buduję kontakt oparty na szacunku wobec różnic i na codziennej życzliwości?	Na ile mam przestrzeń, by dzielić się swoimi obserwacjami i być traktowaną(-ym) jako ważne źródło wiedzy o codzienności instytucji?	Co pomaga mi zachować jednocześnie otwartość i rozsądek wobec spraw związanych z internetem i światem cyfrowym młodych ludzi?
Zarządzający/ instytucja	Jak przyjmuję trudne sygnały z zespołu i od uczniów, żeby nie zamykać rozmowy defensywą?	Jak ułatwiam dialog między osobami pełniącymi różne role (kadra – specjaliści – rodzice – młodzi), gdy są różnice zdań?	Jakie zasady przejrzystości i komunikacji wspierają zaufanie do instytucji?	Jak instytucja zachowuje spójność w komunikacji online (ton, kanały, odpowiedzialność), by nie wprowadzać chaosu?
Rodzice i opiekunowie	Jak rozmawiamy z dzieckiem o emocjach i trudnościach, żeby czuło się bezpiecznie?	Jak budujemy w domu przestrzeń na różnice i konflikt bez upokarzania i krzyku?	Jak komunikujemy się ze szkołą/organizacją, by wspólnie szukać rozwiązań, a nie eskalować napięcie?	Jak rozwijamy w domu otwartość połączoną z ostrożnością online (źródła, prywatność, granice)?
Społeczność lokalna	Jak lokalnie oswajamy temat zdrowia psychicznego, żeby nie był tabu?	Jak wzmacniamy kulturę rozmowy, w której różnice nie oznaczają wrogości?	Jak instytucje lokalne współpracują, by być spójnym systemem wsparcia, a nie zbiorem „silosów”?	Jak wspieramy higienę informacyjną i rozmowę bez przemocy w lokalnych grupach online?

Ś – ŚWIADOMOŚĆ SIEBIE I SAMOREGULACJA

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Po czym poznaję (w ciele, myślach, emocjach), że rośnie u mnie napięcie, i co realnie pomaga mi wrócić do równowagi?	Kto i co w moim otoczeniu mnie reguluje (uspokaja), a kto i co rozkręca lub zawstydza?	Jakie elementy dnia w szkole/organizacji pomagają mi się regulować (rytm, przerwy, pora dnia), a jakie mnie rozregulowują?	Jak moje nawyki online (np. scrollowanie, powiadomienia, multitasking) wpływają na koncentrację i nastrój oraz co mogę zmienić małym działaniem?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Po czym poznaję, że sam(a) tracę regulację i jaki mam szybki sposób, by wrócić do spokoju, zanim zareaguję?	Jak współreguluję grupę w obliczu trudności (ton, tempo, nazwanie emocji, przerwa), zamiast dociskać i eskalować?	Jakie rytuały/procedury (np. start lekcji, przejścia, reakcje na konflikty) pomagają nam utrzymać regulację i przewidywalność?	Jak stawiam granice kontaktu online (czas, kanał, ton), żeby nie wprowadzać stanu ciągłego *standby* u siebie i u młodych?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Po czym poznaję własne przeciążenie, napięcie albo zmęczenie i co pomaga mi wracać do równowagi?	Jak moje samopoczucie, ton i sposób reagowania wpływają na codzienny klimat kontaktu z młodymi ludźmi?	Jakie warunki organizacyjne w moim miejscu pracy sprzyjają spokojowi i równowadze, a jakie bardziej mnie obciążają?	Jak korzystanie z komunikatorów i urządzeń ekranowych oraz stały przepływ informacji wpływają na moją uwagę i regulację?
Zarządzający/ instytucja	Jak mój sposób podejmowania decyzji i komunikowania napięcia wpływa na regulację zespołu (uspokaja czy nakręca)?	Jak buduję kulturę, w której przerwa, wsparcie i nazwanie przeciążenia są normą, a nie słabością?	Jak instytucja układa rytm i procesy (priorytety, dyżury, spotkania, przewidywalność), by zmniejszać chaos, a nie go potęgować?	Jakie standardy komunikacji online (kanały, godziny, odpowiedzialność, powiadomienia) chronią uwagę, sen i regenerację kadry oraz młodych?
Rodzice i opiekunowie	Po czym poznajemy, że dziecko jest rozregulowane (i po czym zauważamy to u siebie); co działa jako pierwszy krok do uspokojenia?	Jak reagujemy w domu na emocje: co wspiera regulację (np. nazywanie, bliskość, przerwa), a co ją utrudnia (np. pośpiech, krzyk, ironia)?	Jakie ustalenia ze szkołą/organizacją (np. komunikacja, plan wsparcia, przerwy, przewidywalność) pomagają dziecku wracać do równowagi?	Jak korzystamy ze świata online (pora, treści, powiadomienia, ekran wieczorem), żeby wspierał regulację, a nie zwiększał bodźce i powodował konflikty?
Społeczność lokalna	Jakie lokalne aktywności i miejsca (np. ruch, sztuka, natura) realnie pomagają młodym się regulować i czy są dostępne dla każdego, a nie tylko dla wybranych?	Jak wygląda pierwszy krok naszej społeczności w kryzysie: kto reaguje, jak chronimy uczniów i rodzinę, jak nie zwiększamy poczucia wstydu?	Jak instytucje lokalne uzgadniają wspólne standardy deeskalacji i wsparcia (język, role, ścieżki), żeby nie było dziur w systemie?	Jak wspieramy higienę uwagi i bezpieczeństwo online w społeczności (edukacja, normy, moderacja, reagowanie), żeby cyfrowy wymiar nie rozregulowywał życia offline?

Ć | CIEKAWOŚĆ

Rola	Jednostka	Relacje/ społeczność	Instytucja/ ramy	Online
Młode osoby	Jak mogę z ciekawością przyglądać się swoim reakcjom, zamiast je oceniać?	Jak możemy w grupie częściej pytać „Co się dzieje?", zamiast szybko etykietować?	Jak instytucja tworzy przestrzeń na pytania i uczenie się na błędach?	Jak łączę ciekawość z krytycznym myśleniem w sieci (źródła, intencje, manipulacje)?
Dorośli pracujący z młodzieżą	Jak przełączam się z automatycznej oceny na zaciekawienie, gdy widzę trudne zachowanie młodej osoby?	Jak w zespole pytamy, co działa, zamiast skupiać się wyłącznie na tym, kto zawinił?	Jak wygląda prosta pętla uczenia się na zdarzeniach (wnioski → korekta → utrwalenie) w naszej instytucji?	Jak ciekawimy się światem online młodych w sposób bezpieczny, niezawstydzający i bez sensacji?
Inni pracownicy szkoły oraz instytucji pracujących z młodzieżą	Co pomaga mi zatrzymać się przy pytaniu: „Co może się za tym kryć?", zamiast zbyt szybko wyciągać wnioski?	W jaki sposób tworzę krótkie, codzienne kontakty, w których młody człowiek może poczuć się zauważony także bez wyraźnego powodu?	Na ile w moim miejscu pracy jest przestrzeń, by korzystać z obserwacji osób obecnych w rytmie dnia i dostrzegających drobne, ale ważne sygnały?	Co pomaga mi lepiej rozumieć cyfrową codzienność młodych ludzi, ich język i możliwe sygnały trudności?
Zarządzający/ instytucja	Jak opieram decyzje na sygnałach i danych, a nie tylko na założeniach i nawykach?	Jak ułatwiam uczenie się między zespołami (dzielenie się tym, co działa)?	Jak wygląda ewaluacja „w sam raz" – prosta i użyteczna, a nie obciążająca?	Jak analizujemy zdarzenia online jako materiał do uczenia się, a nie tylko do sankcji?
Rodzice i opiekunowie	Jak ciekawimy się tym, co przeżywa dziecko, zanim przejdziemy do ocen i porad?	Jak w rodzinie budujemy nawyk zadawania pytań zamiast szybkich osądów?	Jak współpracujemy ze szkołą/organizacją, żeby wspólnie rozumieć sytuację, a nie przerzucać się wersjami?	Jak rozmawiamy o byciu online z zachowaniem ciekawości i jak tymi rozmowami wzmacniamy bezpieczeństwo cyfrowe (co, po co, jakie ryzyka, jakie granice)?
Społeczność lokalna	Jak lokalnie ciekawimy się potrzebami młodych, zanim zaczniemy „naprawiać" ich zachowania?	Jak wymieniamy się wiedzą i zasobami między rodzinami, szkołami i NGO?	Jak organizujemy wspólne uczenie się w społeczności (np. sieci współpracy, konsultacje, spotkania)?	Jak rozwijamy lokalną edukację cyfrową bez paniki, a z realnymi kompetencjami?

Jak korzystać z modelu Kurs na Odporność krok po kroku

1. Zauważ trudność

Co się dzieje? Szukaj sygnałów w obszarach ODPORNOŚCI.

Odwaga unikanie próby, lęk przed błędem	**Dbałość o zdrowie fizyczne** zmęczenie, brak rytmu, napięcie	**Poczucie sensu** „po co?", obojętność
Odpowiedzialność brak wpływu albo branie na siebie zbyt wiele	**Relacje i przynależność** wycofanie, konflikty, samotność	**Nadzieja** rezygnacja, „to i tak nic nie da"
Otwartość sztywność, trudność w słuchaniu innych	**Świadomość siebie i samoregulacja** trudność w nazywaniu emocji	**Ciekawość** brak pytań, szybkie osądy

Zauważ sygnał, nie oceniaj osoby

2. Sprawdź poziom

Gdzie najbardziej widać trudność?

Ta sama trudność może dotyczyć kilku poziomów jednocześnie



Sprawdzaj osobę, relacje i warunki

3. Wybierz obszar ODPORNOŚCI

Co warto teraz wzmacniać?

Odwaga Co pomaga działać mimo trudności?	**Dbałość o zdrowie fizyczne** Co pomoże ciału odzyskać rytm?	**Poczucie sensu** Jak przywrócić sens i cel?
Odpowiedzialność Co jest w zasięgu wpływu?	**Relacje i przynależność** Jak wzmocnić więź i miejsce w grupie?	**Nadzieja** Jaki realny kolejny krok daje nadzieję?
Otwartość Jak dopuścić inną perspektywę?	**Świadomość siebie i samoregulacja** Jak zauważyć emocje i je regulować?	**Ciekawość** Jakie pytanie pomoże lepiej zrozumieć sytuację?

Nie wzmacniaj wszystkiego na raz, wybierz 1–2 obszary

4. Zaplanuj mały krok

Przekuj wybrany obszar na konkretne działanie.

Odwaga zrób krok, którego się obawiasz	**Dbałość o zdrowie fizyczne** zrób przerwę na wodę, ruch, sen	**Poczucie sensu** nazwij, co jest ważne
Odpowiedzialność ustal, co zrobisz, i się tego trzymaj	**Relacje i przynależność** rozpocznij rozmowę i dołącz do grupy	**Nadzieja** doceń, że możesz spróbować
Otwartość przyjrzyj się z różnych perspektyw	**Świadomość siebie i samoregulacja** zatrzymaj się, nazwij emocje, odetchnij	**Ciekawość** zadaj pytanie z otwartością

Mniej zrywu, więcej małych, powtarzalnych kroków

Dziś:

Do końca tygodnia:

Kogo włączam:

Rys. 14. Jak korzystać z modelu Kurs na Odporność krok po kroku

SŁOWNICZEK. KLUCZOWE POJĘCIA

Żeby przełożyć opisane rodzaje odporności (psychicznej, społecznej i instytucjonalnej) na codzienną praktykę szkoły i organizacji, potrzebujemy nie tylko modeli i wyników badań, ale też **języka**, który faktycznie się sprawdza w rozmowie z nauczycielami, wychowawcami, specjalistami i młodzieżą. W obszarze odporności funkcjonuje wiele podejść, a te same słowa bywają rozumiane inaczej – zależnie od tradycji psychologicznej, kontekstu instytucji czy doświadczeń zespołu. Jeśli nie uzgodnimy znaczeń, łatwo o sytuację, w której wszyscy „mówią o tym samym", ale planują i wdrażają coś zupełnie innego.

Stąd w naszej publikacji porządkujemy kluczowe pojęcia w sposób możliwie użyteczny, opierając się na **doświadczeniach realizowanych programów oraz na realiach szkolnych** – na bezpośredniej obserwacji pracy nauczycieli i edukatorów, z którymi współpracują organizacje współtworzące to podejście. Wybrane słowa-klucze są więc nie tyle abstrakcyjną listą terminów, ile punktami orientacyjnymi bazującymi na praktyce. Pomagają nazwać to, co w szkole dzieje się naprawdę, i dzięki temu łatwiej zaplanować działania, ocenić ich sens oraz komunikować je w zespole i z partnerami.

Zamieszczony na kolejnych stronach zestaw definicji ma pełnić rolę wspólnego słownika – tak aby poszczególne części materiału były czytelne i spójne, a jednocześnie dawały się bezpośrednio wykorzystać w projektowaniu i prowadzeniu interwencji. Wyjaśnienia, co konkretne pojęcia mogą oznaczać w praktyce szkolnej, to wybrane przykłady, które nie wyczerpują tematu – wskazują jedynie potencjalny kierunek działania.

Autonomia

Zdolność do samoregulacji i samodzielnego, odpowiedzialnego kierowania własnym życiem zgodnie z wartościami, przekonaniami i celami. Oznacza działanie w zgodzie ze sobą przy jednoczesnym utrzymaniu zdolności do budowania dojrzałych relacji i uwzględniania kontekstu społecznego; w rozwoju jest zarówno potrzebą psychologiczną, jak i ważnym zadaniem rozwojowym. W kontekście szkoły autonomia dotyczy nie tylko ucznia, ale też nauczyciela. W jego przypadku oznacza realną przestrzeń na profesjonalny osąd i wybór, jak uczyć (np. dobór metod, organizacja pracy, adaptacje) przy zachowaniu wspólnych dla społeczności celów, standardów i odpowiedzialności; bywa opisywana m.in. jako autonomia ogólna i programowa. Badania pokazują też, że poczucie autonomii nauczyciela jest silnie powiązane z jego dobrostanem w pracy oraz niższym wyczerpaniem.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- dawanie realnych, adekwatnych do wieku i roli wyborów oraz uczenie odpowiedzialności za konsekwencje;
- wspieranie planowania i autorefleksji (co działa, czego potrzebuję, co zrobię inaczej);
- łączenie jasnych granic i wymagań z uznaniem perspektywy drugiej strony;
- określanie wspólnych celów i ram działania przy pozostawieniu przestrzeni na profesjonalny osąd, dobór metod i organizację pracy;
- włączanie członkiń i członków społeczności szkolnej we współdecydowanie (np. o procedurach, priorytetach, sposobach pracy zespołów), tak aby wzmacniać poczucie wpływu i odpowiedzialności.

Opracowanie na podstawie: Beyers et al., 2025; Collie et al., 2016; Pearson & Hall, 1993; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014.

Cyfrowy wymiar odporności

Zdolność do utrzymania równowagi i bezpiecznego funkcjonowania w sytuacjach stresu i ryzyka pojawiających się w środowisku online. Obejmuje kompetencje i praktyki ochronne (np. prywatność, zgłaszanie, blokowanie, proszenie o pomoc) oraz zasady komunikacji w grupach online. Wpływ mediów społecznościowych zależy od sposobu korzystania z nich i od cech środowiska cyfrowego.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- uczenie nawyków, takich jak przerwy, ustawienia prywatności, zgłaszanie, eskalacja;
- jasne zasady komunikacji w czatach klasowych i procedury reagowania;
- nie tylko działania związane z czasem ekranowym, ale też pracę na umiejętnościach i wzmacnianie bezpieczeństwa.

Opracowanie na podstawie: Hammond et al., 2024; Sala et al., 2024; UNICEF Innocenti, 2025.

Czynniki ryzyka i czynniki chroniące

Właściwości osoby (zarówno młodej, jak i dorosłej) oraz warunki w jej otoczeniu (rodzina, szkoła, rówieśnicy), które wpływają na rozwój i zdrowie psychiczne. Czynniki ryzyka zwiększają prawdopodobieństwo trudności, a czynniki chroniące wzmacniają zdolność do adaptacji i pomagają utrzymać lub odzyskać równowagę mimo stresu.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- jednoczesne redukowanie obciążeń i budowanie zasobów (a nie tylko interwencję w sytuacjach kryzysowych);
- identyfikowanie przeciążeń (takich jak chaos, przemoc, presja) i wzmacnianie buforów (relacji, zasad, wsparcia);
- traktowanie środowiska szkoły jako części interwencji (spójność dorosłych, przewidywalność).

Opracowanie na podstawie: Bronfenbrenner, 1979; Luthar, 2003; Masten, 2001.

Dobrostan

Sposób funkcjonowania osoby, w którym na co dzień doświadcza względnie pozytywnych stanów, ma dostęp do zasobów (osobistych i relacyjnych), korzysta ze swoich możliwości i buduje wspierające relacje. Nie chodzi o to, że problemy nie występują, ale o to, że środowisko i codzienne praktyki sprzyjają radzeniu sobie z nimi i dalszemu rozwojowi.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- rutyny wzmacniające zasoby obok reagowania na trudności;
- proste monitorowanie, jak się mamy i co pomaga grupie funkcjonować;
- przewidywalność, sensowne wymagania i dostęp do wsparcia jako element codzienności.

Opracowanie na podstawie: Trzebińska, 2008; World Health Organization & UNESCO, 2021.

Klimat szkoły

Złożony konstrukt odnoszący się do jakości życia społecznego w szkole – tego, jak uczniowie i dorośli postrzegają relacje, normy, wartości oraz organizację życia szkolnego. Tworzy społeczne i emocjonalne ramy dla uczenia się, może być czynnikiem ryzyka lub ochronnym w rozwoju dzieci i młodzieży.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- spójne normy i przewidywalne reakcje dorosłych (mniej chaosu, więcej bezpieczeństwa);
- relacje oparte na szacunku i sprawiedliwości jako realny bufor bezpieczeństwa w stresie;
- budowanie więzi ze szkołą/klasą jako profilaktyka trudności.

Opracowanie na podstawie: Przewłocka, 2015; Wang & Degol, 2016.

Kompetencje społeczno-emocjonalne

Zespół zdolności, które warunkują skuteczne funkcjonowanie w relacjach i sytuacjach społecznych. Kształtują się w więziach, są wskaźnikiem pozytywnej adaptacji i ważnym zasobem wspierającym odporność; pełnią funkcję czynnika ochronnego. Obejmują m.in.: trafne rozumienie sytuacji społecznych, regulację emocji, współpracę i komunikację, działania zgodne z normami, empatię i korzystanie ze wsparcia.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- modelowanie przez dorosłych, jak rozmawiamy, naprawiamy błędy i prosimy o pomoc;
- planowe ćwiczenie umiejętności (scenki, trening komunikacji, praca na konfliktach, informacja zwrotna);
- włączanie kompetencji w codzienną pracę (role w grupie, refleksja po zadaniu).

Opracowanie na podstawie: Durlak et al., 2011; Grzegorzewska, 2013a, 2013b; Grzegorzewska et al., 2020; Luthar, 2003; Luthar, 2003; Sęk, 1985; White, 1974.

Odbudowa funkcjonowania

Proces stopniowego powrotu do względnej równowagi i codziennego działania po stresorze lub kryzysie; bywa falująca i wymaga czasu, wsparcia oraz dostępu do zasobów.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- plan powrotu (małe kroki, elastyczne wymagania, stały kontakt);
- monitorowanie prostych wskaźników (tj. obecności, koncentracji, relacji);
- równoległe ograniczanie obciążeń i wzmacnianie zasobów.

Opracowanie na podstawie: American Psychological Association, n.d.; Masten, 2001; World Health Organization & UNESCO, 2021.

Odporność instytucji/organizacji

Zdolność szkoły, placówki, organizacji lub innego podmiotu do adaptacji i reagowania na zmianę, zakłócenia, przeciążenie czy kryzys oraz do uczenia się na zdarzeniach przy jednoczesnym zachowaniu lub przywracaniu kluczowych funkcji organizacyjnych – bezpieczeństwa, opieki, edukacji etc. Opiera się na pięciu powiązanych elementach, które nie tylko w kryzysach, ale także na co dzień pomagają ograniczać chaos i przeciążenie ludzi, czyli na:

1. sensownych procedurach i rutynach; 2. klimacie instytucji i dobrej atmosferze; 3. przepływie informacji i ścieżkach komunikacyjnych; 4. skutecznym zarządzaniu, w tym jasnym podziale ról i odpowiedzialności, mechanizmach koordynacji i podejmowania decyzji; 5. usieciowieniu, czyli bliskiej współpracy z otoczeniem i partnerami zewnętrznymi.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- znane i wykonalne procedury obejmujące podział ról, ścieżki reagowania oraz proste rutyny uczenia się na zdarzeniach, na przykład krótkie podsumowania i aktualizacje ustaleń;
- klimat organizacji, który sprzyja bezpieczeństwu i współpracy, obejmuje przewidywalność, poczucie sprawiedliwości, szacunek w relacjach i spójne reakcje dorosłych, co zmniejsza ryzyko eskalacji i wzmacnia gotowość do działania w trudnych sytuacjach;
- zasady codziennej komunikacji, w tym aktywne kanały komunikacyjne, z których ludzie korzystają regularnie, co ułatwia przepływ informacji i wspiera koordynację działań;
- usieciowienie jako trwałe powiązania i jasne kanały współpracy wewnątrz szkoły oraz z otoczeniem, na przykład z poradnią, organizacjami, instytucjami samorządowymi lub służbami, co przyspiesza dostęp do zasobów i ułatwia koordynację.

Opracowanie na podstawie: Aldrich & Meyer, 2015; Cohen et al., 2009; Duchek, 2020; Hillmann & Guenther, 2021; International Organization for Standardization, 2017; Norris et al., 2008; Provan & Kenis, 2008; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016; World Health Organization & UNESCO, 2021.

Odporność psychiczna jednostki

Zdolność osoby do codziennego sprawnego funkcjonowania, radzenia sobie z przeciwnościami, elastycznej adaptacji w obliczu trudności lub zmian oraz do powrotu do równowagi po kryzysie czy wymagających doświadczeniach. Na poziomie szczegółowym to umiejętność zachowywania lub odzyskiwania kluczowych funkcji psychicznych i życiowych – regulacji emocji, kontaktu z innymi, uczenia się, działania, dbania o ciało i poczucia wpływu – mimo stresu, przeciążenia, zmiany lub kryzysu. Obejmuje rozpoznawanie własnego stanu, zdolność do zatrzymania się, uruchamianie dostępnych zasobów i wsparcia, elastyczne dostosowywanie się do sytuacji oraz stopniowy powrót do codziennego funkcjonowania.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład, że:

- po trudnym zdarzeniu (takim, które wyczerpuje zasoby) uczeń/dorosły stopniowo wraca do zadań i relacji;
- w stresie osoba uruchamia strategie (np. uspokojenie, prośba o pomoc, plan małych kroków);
- odporność wzmacnia się przez ćwiczenie kompetencji i budowanie wspierającego środowiska).

Opracowanie na podstawie: American Psychological Association, n.d; Durlak et al., 2011; Masten, 2001.

Odporność społeczności

Zdolność danej wspólnoty/społeczności (grupy, klasy, szkoły, zespołu, rodziny lub społeczności lokalnej) do skutecznej adaptacji w obliczu napięcia, konfliktu, kryzysu lub zmiany, do powrotu do równowagi oraz uczenia się na doświadczeniach przy jednoczesnym utrzymaniu kluczowych funkcji – zapewniania poczucia bezpieczeństwa i przynależności, wsparcia (emocjonalnego, logistycznego czy materialnego), przeciwdziałania wykluczeniu i samotności, wzmacniania więzi, wzajemnego zaufania, swobodnej komunikacji. Bazuje na kapitale społecznym, silnych więziach międzyludzkich, poczuciu odpowiedzialności za wspólnotę i jej członków, umiejętności wspólnego działania i polegania na sobie nawzajem, odpowiednim wykorzystaniu posiadanych zasobów i gotowości do współdzielenia ryzyka. Obejmuje też ochronę osób szczególnie obciążonych oraz adaptację sposobów działania, tak aby nikt nie zostawał sam.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład, że:

- w klasie i w pokoju nauczycielskim istnieje jasna norma proszenia o pomoc i odpowiadania na prośbę, bez zawstydzania i oceniania intencji;
- grupa potrafi szybko uzgodnić wspólne działania w trudnej sytuacji, dzieląc odpowiedzialność i zadania między kilka osób, zamiast zostawiać sprawę jednej osobie;
- szkoła ma praktyki wzmacniające przynależność, na przykład stałe rytuały włączania nowych uczniów (tj. oprowadzanie po szkole, wdrożenie w zasady organizacji zajęć), szybkie reagowanie na izolację oraz działania budujące bezpieczne relacje;
- po trudnym zdarzeniu społeczność wraca do ustaleń i uczy się poprzez doświadczenie, na przykład robi krótkie podsumowanie i wyciąga wnioski na przyszłość.

Opracowanie na podstawie: Aldrich & Meyer, 2015; Cohen et al., 2009; Beck, 1992; Berkes & Ross, 2013; Bond et al., 2007; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; Resnick et al., 1997; Rose et al., 2024; Wang & Degol, 2016.

Poczucie kontroli

Przekonanie osoby, że może wpływać na to, co dzieje się w jej życiu. Wzmacnia motywację, wytrwałość i radzenie sobie. Długotrwałe doświadczenie braku wpływu może sprzyjać bierności i unikaniu wyzwań.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- pokazywanie strefy wpływu (na co mam wpływ: wysiłek, strategia, prośba o pomoc);
- uczenie działania małymi krokami zamiast poddawania się bezradności;
- dawanie okazji do doświadczania skutków własnych działań (cele krótkoterminowe + feedback).

Opracowanie na podstawie: Masten, 2001.

Poczucie sprawstwa

Przekonanie osoby, że ma realny wpływ na bieg zdarzeń: może wybierać cele, inicjować działania oraz współkształtować środowisko (także przez innych i z innymi). Sprawstwo odpowiada na pytanie „Czy mam wpływ i głos?", a nie tylko „Czy umiem?". W literaturze podkreśla się, że sprawstwo obejmuje intencjonalność, planowanie, samoregulację i refleksję, a także działanie w relacji z otoczeniem. Sprawstwu sprzyja środowisko wspierające autonomię (głos i wybór) przy jednoczesnej jasnej strukturze i wzmacniających relacjach, co prowadzi do większego zaangażowania i lepszego funkcjonowania uczniów.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- realną decyzyjność i głos uczniów (współtworzenie stosowanych w codziennym życiu zasad, współdecydowanie o formach pracy, możliwość proponowania rozwiązań i obserwowania ich skutków);
- zamykanie pętli „działanie – skutek" (refleksja: co zrobiliśmy, co to zmieniło, co poprawimy następnym razem; widoczne ślady wpływu w klasie/szkole);
- jasne ścieżki sprawczości indywidualnej, zastępczej i zbiorowej (wiem, do kogo i jak się zwrócić; potrafimy działać jako zespół/samorząd; mamy uzgodnione sposoby przekuwania pomysłów w decyzje i działanie).

Opracowanie na podstawie: Bandura, 1989, 2001; Brandt, 2024; Howard et al., 2025; Mammadov & Schroeder, 2023; Ryan & Deci, 2000; Schoots-Snijder et al., 2025; Skinner et al., 1990.

Poczucie własnej skuteczności

Przekonanie osoby, że potrafi wykonać konkretne zadanie (tu i teraz lub w najbliższej przyszłości), jeśli zastosuje odpowiednie strategie i włoży wysiłek. Jest ono bardziej zadaniowe i specyficzne niż sprawstwo: odpowiada na pytanie „Czy potrafię to zrobić?", a nie „Czy mam wpływ na zasady gry?". Metaanalizy i przeglądy pokazują, że wyższa samoskuteczność wiąże się z większą wytrwałością, lepszymi strategiami uczenia się i wyższymi wynikami, choć związek bywa zróżnicowany oraz działa dwukierunkowo (osiągnięcia także budują samoskuteczność).

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- stopniowanie trudności i budowanie „mistrzostwa" przez mikrosukcesy (realne cele, krótkie odcinki pracy, widoczny progres);
- uczenie konkretnych strategii wykonania (jak planować, jak się uczyć, jak sprawdzać rozumienie, jak prosić o wskazówkę) – modelowanie i ćwiczenie;
- informację zwrotną o procesie i strategiach (co zadziałało i dlaczego, co zmienić), tak aby uczeń umiał powiązać wynik z kontrolowalnymi działaniami, a nie z cechą.

Opracowanie na podstawie: Bandura, 1997; Honicke & Broadbent, 2016; Multon et al., 1991; Robbins et al., 2004; Skinner et al., 1990; Talsma et al., 2018.

Przeciwność/stresor

Przeciwność to trudne zdarzenie lub warunek, który niesie istotne zagrożenie/utrudnienie dla adaptacji (np. przemoc, żałoba, przewlekły konflikt, długotrwałe przeciążenie). W badaniach nad odpornością jest rozumiana jako „kontekst znaczącego zagrożenia", wobec którego obserwujemy (lub nie) dobrą adaptację. Stresor z kolei to bardziej „język stresu": konkretny bodziec lub wymaganie (zewnętrzne albo wewnętrzne), które uruchamia reakcję stresową; może być mały lub duży, ostry lub przewlekły. W skrócie: przeciwność częściej opisuje poważniejszy kontekst ryzyka, a stresor – to, co w danym momencie obciąża i wywołuje stres.

W praktyce edukacyjnej praca w tym obszarze może oznaczać na przykład:

- nazywanie, co jest czym: przeciwność (poważne ryzyko/ kontekst) vs stresor (konkretne wydarzenie/ bodziec), oraz rozróżnianie stresorów przewlekłych (takich jak presja, napięte relacje) od ostrych (np. przemocy, nagłego zdarzenia);
- dopasowanie działań do typu obciążenia: profilaktyka i wzmacnianie zasobów przy stresorach przewlekłych vs szybka ochrona i wsparcie przy ostrych;
- uwzględnianie kumulacji: kilka mniejszych stresorów może w sumie działać jak poważna przeciwność.

Opracowanie na podstawie: American Psychological Association, n.d.; Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Schneiderman et al., 2005.

Psychologia pozytywna

Perspektywa, która obok rozpoznawania trudności koncentruje się na zasobach, mocnych stronach, sensie i czynnikach sprzyjających dobremu funkcjonowaniu, tak aby wzmacniać to, co pomaga ludziom uczyć się, rozwijać i odzyskiwać równowagę.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- równoległą pracę na problemach i na zasobach (redukcja trudności + budowanie energii do działania);
- zauważanie postępów i drobnych sukcesów jako paliwa motywacyjnego;
- język i praktyki, które widzą potencjał ucznia, a nie tylko trudności.

Opracowanie na podstawie: Trzebińska, 2008; Trzebińska & Kuźmicz, 2023.

Radzenie sobie ze stresem

Zestaw strategii działania i regulacji uruchamianych w odpowiedzi na stresor, aby ograniczać koszty psychiczne i utrzymać funkcjonowanie. Obejmuje zarówno strategie wewnętrzne (np. uspokojenie, zmianę interpretacji), jak i zewnętrzne (np. proszenie o wsparcie, szukanie informacji, planowanie).

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- uczenie konkretnych narzędzi na tu i teraz (takich jak pauza, nazwanie emocji, plan 1–2 kroki);
- normalizowanie proszenia o pomoc jako strategii radzenia sobie;
- włączanie treningu strategii w codzienne sytuacje szkolne.

Opracowanie na podstawie: American Psychological Association, n.d.; Durlak et al., 2011; Masten, 2001.

Rozwój człowieka

Dynamiczny proces zmian w ciągu życia obejmujący sferę biologiczną, psychiczną i społeczną. Oznacza dojrzewanie oraz zmiany jakościowe w myśleniu, przeżywaniu emocji, relacjach i decyzjach; obejmuje też kryzysy i przejścia, które mogą być warunkiem dojrzewania. Rozwój zachodzi w ścisłym związku z kontekstem społecznym i środowiskowym.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- dopasowanie oczekiwań do etapu rozwoju (inne możliwości samoregulacji w różnym wieku);
- normalizowanie falowania funkcjonowania w okresach przejść;
- myślenie ekologiczne: uczeń rozwija się w systemie relacji i warunków.

Opracowanie na podstawie: Bronfenbrenner, 1979.

Samoregulacja

Rozwijająca się od dzieciństwa zdolność do kontrolowania emocji, zachowań i reakcji w sposób, który pozwala dostosować się do wymagań otoczenia i realizować cele. Obejmuje m.in. hamowanie impulsów, utrzymywanie uwagi i intencji działania mimo zakłóceń oraz elastyczne reagowanie na stres i trudności; jest kluczowym mechanizmem adaptacyjnym powiązanym z odpornością.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- uczenie pauzy przed reakcją (zatrzymanie – nazwanie – wybór działania);
- wspieranie wytrwałości (pracę etapami, krótkoterminowe cele, strukturę);
- warunki ułatwiające regulację (przewidywalność, jasne zasady, przerwy).

Opracowanie na podstawie: Block & Block, 1980; Masten, 2001; Ryan & Deci, 2000.

Wsparcie społeczne i przynależność

Wsparcie społeczne to dostępność relacji i zasobów społecznych (emocjonalnych, informacyjnych, instrumentalnych), które amortyzują skutki stresu i ułatwiają powrót do równowagi. W kontekście edukacji ważnym wymiarem jest poczucie przynależności więzi ze szkołą, które łączy się z lepszym funkcjonowaniem i mniejszym nasileniem problemów w obszarze zdrowia psychicznego u młodzieży.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- jasne ścieżki proszenia o pomoc (do kogo, jak, kiedy) i szybkie przekierowanie do wsparcia;
- budowanie więzi i norm współpracy jako element profilaktyki;
- w kryzysie: uruchamianie sieci ról i podział obciążeń zamiast izolowania wychowawcy/ucznia.

Opracowanie na podstawie: Bronfenbrenner, 1979; Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; Rose et al., 2024.

Zasoby

To, czym osoba i jej środowisko dysponują, aby radzić sobie z przeciwnościami i wspierać adaptację: kompetencje, nawyki, przekonania, relacje oraz warunki środowiskowe i organizacyjne. W praktyce przydatny jest podział na zasoby osobiste, relacyjne i środowiskowe/instytucjonalne. W podejściu zasobowym wzmacnia się je także przez zauważanie sensu, mocnych stron i drobnych sukcesów.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- diagnozę: co już działa (zasoby), czego brakuje (luki), co przeciąża (ryzyko);
- planowanie interwencji jako pakietu: umiejętności + relacje + warunki środowiska;
- decyzje organizacyjne wspierające zasoby środowiskowe (spójne zasady, czas na współpracę).

Opracowanie na podstawie: Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2001; Trzebińska, 2008; Trzebińska & Kuźmicz, 2023; World Health Organization & UNESCO, 2021.

Zdrowie psychiczne

Sposób, w jaki osoba czuje się, działa i radzi sobie na co dzień; powstaje w relacji między jej indywidualnymi zasobami a warunkami otoczenia. Obejmuje zarówno dobrostan, jak i trudności: poziom energii, napięcia, poczucia bezpieczeństwa, sprawczości, relacji i dostępnego wsparcia. To możliwość względnie stabilnego funkcjonowania mimo obciążeń – zwłaszcza wtedy, gdy środowisko pomaga zmniejszać presję, wzmacnia relacje i ułatwia korzystanie z pomocy.

W praktyce edukacyjnej może to oznaczać na przykład:

- podejście dwutorowe: ograniczanie obciążeń i wzmacnianie zasobów;
- rozpoznawanie, że trudności mogą współwystępować z obszarami dobrego funkcjonowania (nie „albo-albo”);
- budowanie dostępnych ścieżek wsparcia i profilaktyki, nie tylko reakcje po fakcie.

Opracowanie na podstawie: Bronfenbrenner, 1979; UNICEF Innocenti, 2025; World Health Organization & UNESCO, 2021.

ZAKOŃCZENIE. JAK UTRZYMYWAĆ KURS W ŚWIECIE, KTÓRY PRZYSPIESZA

Trudno mieć pewność, w jakim kierunku dalej będzie rozwijał się świat. Właśnie dlatego warto mieć **mapę**, która nie obiecuje spokoju na zawsze, tylko pomaga **wracać do równowagi** po zmianie, przeciążeniu czy kryzysie. To, co w modelu **Kurs na Odporność** nazywamy trzema wymiarami odporności (jednostki, społeczności i instytucji), jest spójne z wynikami przeglądów badań: w czasach niepewności najlepiej chronią nas **zasoby wielopoziomowe**, a nie „siła jednostki w próżni" (Supke et al., 2025).

W dużych kryzysach i długich okresach napięcia najczęściej działa to, co jednocześnie **odciąża człowieka, wiąże ludzi ze sobą i porządkuje środowisko**. Badania wskazują szczególne znaczenie **jakości relacji i wsparcia** (np. wsparcie społeczne, wsparcie rodziny), ale też rolę czynników bardziej systemowych, takich jak dostęp do pomocy, warunki życia i polityki, które realnie ułatwiają utrzymanie zdrowia psychicznego (Supke et al., 2025). Równolegle wyniki badań porządkują odporność społeczności w sytuacjach zagrożeń zdrowotnych jako zestaw praktycznych zdolności: **adaptacji, przewidywania, przygotowania, łączenia i włączania, samoorganizacji oraz szeroko pojętej zaradności**. Badacze podkreślają, że te zdolności opierają się na zasobach: społecznych, instytucjonalnych, komunikacyjnych, zdrowotnych i infrastrukturalnych (van Kessel et al., 2025). To jest dokładnie sens triady: odporność jest w człowieku, między ludźmi i w sposobie działania instytucji.

W czasach niepewności ludziom pomaga **sens (wartości), nadzieja, praktyki kulturowe i duchowe**, a także **sieci wsparcia i formy radzenia sobie** społeczności – nie jako magia, tylko jako realny zasób regulacji, przynależności i znaczenia (Younes et al., 2025). Wiemy też, że odporność da się wzmacniać konkretnymi oddziaływaniami. Podejścia bazujące m.in. na terapii poznawczo-behawioralnej (CBT) i uważności mogą podnosić odporność psychologiczną, zwłaszcza w okresach podwyższonego stresu (Liao et al., 2021). W praktyce edukacyjnej oznacza to proste

przesunięcie: mniej zrywu, więcej **powtarzalnych mikrozachowań** opartych na wartościach i życzliwości – w relacjach, w zespole i w decyzjach instytucji.

I wreszcie: nie da się dziś oddzielić rzeczywistości offline od online. Polskie raporty pokazują, że dla młodych świat cyfrowy jest tak samo realny, a to, **jak i ile** dzieje się w mediach społecznościowych, wiąże się z dobrostanem (Bożewicz, 2025); widać też, jak duże są różnice perspektyw między uczniami a rodzicami oraz jak ważne stają się kompetencje i wspólne zasady w obszarze ryzyk cyfrowych (Ładna et al., 2025). Badania podkreślają, że obraz nie jest czarno-biały: liczy się nie tylko czas ekranowy, ale też jakość doświadczeń, relacji i wsparcia oraz to, czy dorośli towarzyszą mądrze, a nie z pozycji paniki (Dębski et al., 2025). Dlatego kurs utrzymujemy wtedy, gdy mapa ODPORNOŚCI działa w jednym ekosystemie: w klasie, na korytarzu, w pokoju nauczycielskim, w domu i w komunikatorach.

BIBLIOGRAFIA

1. Aldrich, D. P., & Meyer, M. A. (2015). Social capital and community resilience. *American Behavioral Scientist*, *59*(2), 254–269. https://doi.org/10.1177/0002764214550299

2. American Psychological Association. (n.d.). Resilience. In *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved January 26, 2026, from https://dictionary.apa.org/resilience

3. Balasooriya Lekamge, R., Jain, R., Sheen, J., Solanki, P., Zhou, Y., Romero, L., Barry, M. M., Chen, L., Karim, M. N., & Ilic, D. (2025). Evidence and gap map of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence: Programme component mapping within the health-promoting schools framework: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews, 21*(1), Article e70024. https://doi.org/10.1002/cl2.70024

4. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175–1184. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175

5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

6. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

7. Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. SAGE.

8. Berkes, F., & Ross, H. (2013). Community resilience: Toward an integrated approach. *Society & Natural Resources*, *26*(1), 5–20. https://doi.org/10.1080/08941920.2012.736605

9. Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2025). Autonomy in adolescence: A conceptual, developmental and cross-cultural perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, *22*(2), 121–141. https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2330734

10. Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, *13*, 39–101.

11. Boland, E. M., Rao, H., Dinges, D. F., Smith, R. V., Goel, N., Detre, J. A., Basner, M., Sheline, Y. I., Thase, M. E., & Gehrman, P. R. (2017). Meta-analysis of the antidepressant effects of acute sleep deprivation. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *78*(8), e1020–e1034. https://doi.org/10.4088/JCP.16r11332

12. Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 357.e9–357.e18. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013

13. Borucka, A. (2011). Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań. In W. Junik (Ed.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.

14. Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience: Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, *12*(2, cz. 1), 587–597.

15. Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2012). Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, *11*(3), 7–26. https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/499

16. Bożewicz, M. (2025). *Młodzi i media społecznościowe* [komunikat z badań nr 55/2025]. Centrum Badania Opinii Społecznej. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2025/K_055_25.PDF

17. Brandt, W. C. (2024). *Measuring student success skills: A review of the literature on student agency*. Center for Assessment. https://www.nciea.org/library/measuring-student-success-skills-a-review-of-the-literature-on-student-agency

18. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

19. Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., … Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, *54*(24), 1451–1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

20. Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, *2*, 40. https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40

21. Cascio, J. (2020, April 29). *Facing the age of chaos*. Medium. https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

22. Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, Ch., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, *94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

23. Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. M. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32–43). Thomson Learning.

24. Clough, P., Strycharczyk, D., & Perry, J. L. (2021). *Developing mental toughness: Strategies to improve performance, resilience and wellbeing in individuals and organizations* (3rd ed.). Kogan Page.

25. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, *111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

26. Demidenko, N., Manion, I., & Lee, C. M. (2015). Father–daughter attachment and communication in depressed and nondepressed adolescent girls. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(6), 1727–1734. https://doi.org/10.1007/s10826-014-9976-6

27. Demirtas-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., & Terzi, R. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(4), 543–563. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432

28. Department for Science, Innovation & Technology. (2026). *Understanding the impact of smartphones and social media on children and young people: Executive summary*. UK Government. https://www.gov.uk/government/publications/understand-the-impact-of-smartphones-and-social-media-on-children-and-young-people/understand-the-impact-of-smartphones-and-social-media-on-children-and-young-people-executive-summary

29. Dębski, M., Pyżalski, J., Borchet, J., & Witkowska, H. (2025). *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków: Raport z badań*. Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://www.bgk.pl/files/public/Zaangazowanie_Spoleczne/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf

30. Drabarek, K., Makaruk, K., Modzelewska, M., Tymińska, A. (2025). *Perspektywa (dla) dzieci i młodzieży. Stan realizacji praw dziecka w Polsce*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka

31. Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research*, *13*, 215–246. https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7

32. Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*, 327–350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

33. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

34. Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* [doctoral dissertation]. Loyola University Chicago. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/

35. EY. (2023, February 3). *Świat BANI, czyli świat oparty na niepewności*. https://www.ey.com/pl_pl/insights/workforce/swiat-bani-co-to-jest

36. Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network. https://fpg.unc.edu/publications/implementation-research-synthesis-literature

37. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. (n.d.). Strona instytucji/ zasoby dot. bezpieczeństwa dzieci. https://fdds.pl/

38. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

39. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

40. Grotberg, E. H. (1996). *The International Resilience Project: Findings from the research and the effectiveness of interventions* [report]. Civitan International Research Center, UAB. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419584.pdf

41. Grzegorzewska, I. (2011a). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście rodziny i wychowania. *Studia Gdańskie*, *28*, 133–142. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3005b12d-dd0b-4164-b39e-42cd57072234/c/133-142.pdf

42. Grzegorzewska, I. (2011b). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *1*(53), 37–51. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/terazniejszosc-czowiek-edukacja-kwartalnik-mysli-spoeczno-pedagogicznej/2011-numer-1-53/terazniejszosc_czlowiek_edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2011-t-n1_53-s37-51.pdf

43. Grzegorzewska, I. (2013a). Aktualny stan badań nad zjawiskiem odporności psychicznej w populacji dzieci alkoholików. *Polskie Forum Psychologiczne*, *18*(4), 385–399. https://pfp.ukw.edu.pl/archive/article-full/178/x/

44. Grzegorzewska, I. (2013b). *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

45. Grzegorzewska, I., Borkowska, A. R., & Cierpiałkowska, L. (Eds.). (2020). *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

46. Hammond, S. P., Polizzi, G., Duddy, C., Bennett-Grant, Y., & Bartholomew, K. J. (2024). Children's, parents' and educators' understandings and experiences of digital resilience: A systematic review and meta-ethnography. *New Media & Society*, *26*(5), 3018–3042. https://doi.org/10.1177/14614448241232065

47. Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu: Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

48. Heszen, I., & Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

49. Hillmann, J., & Guenther, E. (2021). Organizational resilience: A valuable construct for management research?. *International Journal of Management Reviews*, *23*(1), 7–44. https://doi.org/10.1111/ijmr.12239

50. Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, *17*, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

51. Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *51*(9), 1552–1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364

52. Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, *76*, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039

53. Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 373–396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

54. International Organization for Standardization. (2017). *ISO 22316:2017. Security and resilience — Organizational resilience — Principles and attributes*. https://www.iso.org/standard/50053.html

55. Jarczyńska, J. (2022). Potencjał i sprawczość technologii informacyjno-komunikacyjnych w ograniczaniu stygmatu niepełnosprawności. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, *88*(4), 149–159. https://niepelnosprawnoscirehabilitacja.publisherspanel.com/article/161885/pl

56. Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym* (P. Szymczak, Trans.). Media Rodzina.

57. Karta Nauczyciela. (1982/2024). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19 z późn. zm.). ISAP. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19820030019

58. Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(3), 262–271. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

59. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, *43*(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

60. Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, *62*(2), 95–108. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95

61. Khanna, P., Singh, K., & Proctor, C. (2021). Exploring the impact of a character strengths intervention on well-being in Indian classrooms. *School Mental Health*, *13*(4), 819–831. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09450-w

62. Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, *33*(4), 501–511. https://doi.org/10.1037/spq0000291

63. Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(1), 1–11. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

64. Kodeks pracy. (1974/2025). Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141 z późn. zm.). ISAP. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19740240141

65. Czabański, A., & Witkowska, H. (2026). *Raport. Samobójstwa i próby samobójcze w Polsce w latach 2020–2025 na podstawie danych Komendy Głównej Policji na dzień 20.01.2026.* Fundacja Życie Warte Jest Rozmowy, Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Suicydologiczne. https://backend.zwjr.pl/media/attachments/Raport_zachowania_samob%C3%B3jcze_2020-2025_fOYndVN.pdf

66. Konaszewski, K., Skalski-Bednarz, A., & Surzykiewicz, J. (2025). Resilience edukacyjna, czyli kilka refleksji i analiz teoretycznych w kontekście wybranych współczesnych wyzwań edukacji. *Edukacja*, *1*(172). https://doi.org/10.24131/3724.250101

67. Kuramoto-Crawford, S. J., Ali, M. M., & Wilcox, H. C. (2017). Parent–child connectedness and long-term risk for suicidal ideation in a nationally representative sample of US adolescents. *Crisis*, *38*(5), 309–318. https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000439

68. Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4), CD008958. https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2

69. Liao, K. Y.-H., Stead, G. B., & Liao, C.-Y. (2021). A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. *Mindfulness*, *12*, 1878–1891. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01626-4

70. Lichtenthaler, U. (2025). From VUCA and BANI to a PUMO world: Why agile innovation is not enough. *International Journal of Innovation and Technology Management*, *22*(03n04), 1–14. https://doi.org/10.1142/S0219877025500129

71. Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *The Psychologist*, *19*(2), 86–89. https://www.bps.org.uk/psychologist/playing-your-strengths

72. Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2012). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online Network. https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf

73. Lozano, C. S., Wicki, M., Wüthrich, S., & Setz, F. (2025). A systematic review and meta-analysis of Collective Teacher Efficacy's relationships with outcomes in the Job Demands-Resources model. *Teaching and Teacher Education*, 159, 105006. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105006

74. Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.

75. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

76. Ładna, A., Kamiński, K., Rosłaniec, K., Wrońska, A., Błażej, M., Jankiewicz, A., Konopczyński, F., & Nawrot, M. (2025). *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców – raport badawczy*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://www.nask.pl/media/2025/09/Nastolatki_RAPORT-2.pdf

77. Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, *105*, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

78. Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *75*, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235

79. Marino, S. (2015). Making space, making place: Digital togetherness and the redefinition of migrant identities online. *Social Media + Society*, *1*(2). https://doi.org/10.1177/2056305115622479

80. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

81. Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, *38*(1), 30–38. https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30

82. Nadifi, Y., Popa, I. A., Brochu, L., Girard, G., & Maziade, M. (2026). A new unifying definition of resilience adapted to the developmental psychopathology of major psychiatric disorders: A requisite for progress. *Canadian Journal of Psychiatry*. Advance online publication. doi:10.1177/07067437251412627

83. Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, *41*(1–2), 127–150. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6

84. OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

85. Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, *16*(1), 7–28. https://pfp.ukw.edu.pl/archive/article/122/oginska_bulik_juczynski_preznosc_u_dzieci_i_mlodziezy_charakterystyka_i_pomiar/

86. Oksanen, A., Celuch, M., Oksa, R., & Savolainen, I. (2024) Online communities come with real-world consequences for individuals and societies. *Communications Psychology*, *2*. https://doi.org/10.1038/s44271-024-00112-6

87. Ostaszewski, K. (2009). Czynniki i mechanizmy chroniące. *Remedium*, *5*(195), 32.

88. Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., & Wójcik, M. (2009). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: Klasy I–II. Raport dla szkół i władz oświatowych Warszawy*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.

89. Palagini, L., Hertenstein, E., Riemann, D., & Nissen, C. (2022). Sleep, insomnia and mental health. *Journal of Sleep Research*, *31*(4), Article e13628. https://doi.org/10.1111/jsr.13628

90. Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., & Wiejak, K. (2025). *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/9788368313871

91. Patel, S. S., Rogers, M. B., Amlôt, R., & Rubin, G. J. (2017). What do we mean by 'community resilience'? A systematic literature review of how it is defined in the literature. *PLOS Currents Disasters*. 10.1371/currents.dis.db775aff25efc5ac4f0660ad9c9f7db2

92. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

93. Porębska, M. (2024). Rezyliencja a poczucie sprawstwa nauczycieli w świetle teorii samostanowienia. (2024). *Szkoła - Zawód - Praca*, *27*, 57–70. https://doi.org/10.34767/SZP.2024.01.04

94. Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *18*(2), 229–252. https://doi.org/10.1093/jopart/mum015

95. Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://www.cen.lomza.pl/files/36300417/file/Klimat_szko%C5%82y_i_jego_znaczenie_dla_funkcjonowania_uczniow_w_szkole_Raport_o_stanie_bada%C5%84_2015.pdf

96. Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

97. Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* [report]. https://open.icm.edu.pl/items/85670cac-1147-4c07-954e-2185d8652e0f

98. Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, *39*, 100–108. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006

99. Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, *278*(10), 823–832. https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038

100. Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261–288. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

101. Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., Johns, M. M., Zhang, X., & Hertz, M. (2024). The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review. *The Journal of School Nursing*, *40*(1), 58–73. https://doi.org/10.1177/10598405221096802

102. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

103. Ryś, M., & Trzęsowska-Greszta, E. (2018). Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, *2*(34), 164–196. https://stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/2018-09Rys.pdf

104. Rywczyńska, A., & Wójcik, S. (2018). *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów* [report]. NASK – Państwowy Instytut Badawczy i Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://www.saferinternet.pl/pliki/publikacje/kompendium2019.pdf

105. Sala, A., Porcaro, L., & Gomez, E. (2024). Social media use and adolescents' mental health and well-being: An umbrella review. *Computers in Human Behavior Reports*, *14*, 100404. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100404

106. Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, *1*, 607–628. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141

107. Schoots-Snijder, A. J. M., Tigelaar, E. H., & Admiraal, W. F. (2025). Curriculum guidelines for the development of student agency in secondary education: A systematic review. T*he Curriculum Journal*, *36*(4), 541–573. https://doi.org/10.1002/curj.318

108. Schuch, F. B., Vancampfort, D., Richards, J., Rosenbaum, S., Ward, P. B., & Stubbs, B. (2016). Exercise as a treatment for depression: A meta-analysis adjusting for publication bias. *Journal of Psychiatric Research*, *77*, 42–51. doi:10.1016/j.jpsychires.2016.02.023

109. Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The impact of signature character strengths interventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, *20*(4), 1179–1196. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9990-2

110. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

111. Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 333–335. https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466

112. Sęk, H. (1986). Wsparcie społeczne - co zrobić, by stało się pojęciem naukowym?. *Przegląd Psychologiczny*, *29*(3), 791-800.

113. Shaya, N., Abukhait, R., Madani, R., & Khattak, M. N. (2022). Organizational resilience of higher education institutions: An empirical study during Covid-19 pandemic. *Higher Education Policy*, *36*, 529–555. https://doi.org/10.1057/s41307-022-00272-2

114. Sikorska, I. (2017). Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: Edukacja i terapia przez przygodę. *Psychoterapia*, *2*(181), 75–86. https://www.moecproject.eu/wp-content/uploads/2021/10/14-moec-sikorska_odpornosc_psychiczna_w_ujeciu_psychologii_pozytywnej_2017.pdf

115. Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 22–32. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22

116. Stiglic, N., Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open*, *9*, e023191. doi: 10.1136/bmjopen-2018-023191

117. Stoilova, M., Livingstone, S., & Khazbak, R. (2021). *Investigating risks and opportunities for children in a digital world: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes* (Innocenti Discussion Paper 2020-03). UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/media/5621/file/UNICEF-Investigating-Risks-Opportunities-Children-Digital-World-2021.pdf

118. Suparna Choudhury, Pi-Sunyer, B. P., & Blakemore, S.-J. (2023). A neuroecosocial perspective on adolescent development. *Annual Review of Developmental Psychology*, *5*, 285–307. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-120321-011511

119. Supke, M., Schaubruch, L. M., Cohrdes, C. et al. (2025). Current evidence and future directions for social and societal resilience factors in response to societal challenges and crises: An overview of systematic reviews and expert rating. *BMC Public Health*, *25*. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25285-5

120. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

121. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

122. Theriault, J. E., Katsumi, Y., Reimann, H. M., Zhang, J., Deming, P., Dickerson, B. C., Quigley, K. S., & Feldman Barrett, L. (2025). It's not the thought that counts: Allostasis at the core of brain function. *Neuron*, *113*(24), 4107–4133. doi:10.1016/j.neuron.2025.09.028

123. Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., … Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, *41*(6 Suppl. 3), S311–S327. https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151

124. Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

125. Trzebińska, E., & Kuźmicz, I. (2023). Zdrowie psychiczne z perspektywy psychologii edukacji. In D. Bednarek, H. Bednarek (Eds.), *Psychologia edukacyjna*. 111–138.

126. UK Government. (2025, February 6). *Organisational resilience guidance for UK Government departments, agencies and arm's length bodies (ALBs).* https://www.gov.uk/government/publications/organisational-resilience-guidance-for-uk-government-departments-agencies-and-arms-length-bodies/organisational-resilience-guidance-for-uk-government-departments-agencies-and-arms-length-bodies-albs-html

127. UNICEF Innocenti – Global office of Research and Foresight. (2025). *Childhood in a digital world: Screen time, digital skills and mental health*. https://www.unicef.org/innocenti/media/11296/file/UNICEF-Innocenti-Childhood-in-a-Digital%20World-report-2025.pdf

128. Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.

129. van Kessel, G., Milanese, S., Dizon, J., et al. (2025). Community resilience to health emergencies: A scoping review. *BMJ Global Health*, *10*, e016963. https://gh.bmj.com/content/10/4/e016963.full.pdf

130. Ventriglio, A., Torales, J., & Castaldelli-Maia, J. M. (2025). Social resilience and collective mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, *71*(4), 619–621. https://doi.org/10.1177/00207640251347683

131. Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*, 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

132. Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912

133. White, R. W. (1974). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation* (pp. 47–68). Basic Books.

134. Wilkins, N. J., Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Ussery, E. N., Allen, C. T., Stinson, J., Michael, S. L., & Ethier, K. A. (2023). School connectedness and risk behaviors and experiences among high school students — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021. *MMWR Supplements*, *72*(1), 13–21. https://doi.org/10.15585/mmwr.su7201a2

135. Wirz-Justice, A., Benedetti, F., & Terman, M. (2013). *Chronotherapeutics for affective disorders: A clinician's manual for light and wake therapy* (2nd rev. ed.). S. Karger AG. https://doi.org/10.1159/isbn.978-3-318-02091-5

136. Wissing, M. P. (2022). Beyond the "third wave of positive psychology": Challenges and opportunities for future research. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 795067. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795067

137. Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the Strengths Use Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *50*(1), 15–19. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004

138. World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. https://www.who.int/about/governance/constitution

139. World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

140. World Health Organization, & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059

141. World Health Organization, UNICEF, & UNESCO. (2023). *How school systems can improve health and well-being: Topic brief: mental health.* World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240064751

142. Younes, R. S., Moukarzel, C., Ibrahim, C. D., & Mzawak, M. A. (2025). Finding Strength in Times of War: A Systematic Review of Resilience and Adaptation Among Arabs Exposed to War. *Social Sciences*, *14*(11), 626. https://doi.org/10.3390/socsci14110626

ANEKS

Źródła inspiracji. Przegląd wybranych modeli wspierania odporności psychicznej i społecznej

W ramach przygotowywania modelu Kurs na Odporność przeanalizowaliśmy kilka modeli odporności i dobrostanu, które są dobrze opisane w literaturze i często wykorzystywane w praktyce rozwojowej, klinicznej oraz w działaniach środowiskowych. Interesowały nas ujęcia, które pomagają zrozumieć funkcjonowanie człowieka pod presją, porządkują zasoby wspierające rozwój oraz pokazują znaczenie relacji i warunków środowiskowych.

Nie traktujemy tych modeli jako gotowych rozwiązań do bezpośredniego przeniesienia do szkoły. Wykorzystujemy je jako punkt odniesienia opisu mechanizmów odporności i projektowania działań, które mogą być spójnie wdrażane w codzienności. Jest to istotne także dlatego, że poszczególne modele czasem korzystają z odmiennych pojęć, a czasem te same definicje mają różny zakres znaczeniowy. Opisujemy je, aby ułatwić wspólne rozumienie i konsekwentne stosowanie wybranych ram w praktyce szkolnej (Norris et al., 2008; Patel et al., 2017).

Poniżej krótko przedstawiamy nasze kluczowe inspiracje: model 4C skoncentrowany na funkcjonowaniu jednostki pod presją (Clough et al., 2002), podejście oparte na siłach charakteru w klasyfikacji VIA (Peterson & Seligman, 2004) i model dobrostanu PERMA (Seligman, 2011).

Wzięliśmy również pod uwagę ujęcia podkreślające znaczenie zasobów środowiskowych i współpracy w systemach społecznych, w tym odporność społeczności oraz podejście całościowe w szkole promującej zdrowie (Norris et al., 2008; Patel et al., 2017; World Health Organization & UNESCO, 2021). Uwzględniliśmy też wnioski z badań dotyczących skuteczności szkolnych działań, które rozwijają kompetencje społeczno-emocjonalne, szczególnie gdy są wdrażane spójnie i długofalowo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Model 4C

Geneza

Model 4C (ang. *control, commitment, challenge, confidence*) jest jednym z szerzej opisanych ujęć wzmacniania odporności psychicznej w sytuacjach presji. W klasycznej wersji porządkuje zasoby jednostki w czterech obszarach. Są to: kontrola, zaangażowanie, wyzwanie i pewność siebie (Clough et al., 2002). Koncepcja ta nawiązuje do wcześniejszych badań nad twardością psychologiczną, w których ważne były zaangażowanie, poczucie kontroli oraz traktowanie trudności jako wyzwań (Kobasa, 1979). Nowsze opracowania pokazują, jak cztery wspomniane elementy można mierzyć i rozwijać w praktyce, m.in. w sporcie, pracy i edukacji (Clough et al., 2021). Model został opracowany przez zespół naukowców pod kierunkiem Douga Strycharczyka i Petera Clougha (Clough et al. 2021). U podstaw poszukiwań naukowych była odpowiedź na pytanie, dlaczego pomimo tych samych umiejętności, wiedzy i doświadczenia niektórzy z nas lepiej sobie radzą ze stresem, presją i wyzwaniem. Autorzy nie sięgnęli, jak to się robi zwyczajowo w nauce, do istniejących teorii odporności psychicznej. Zamiast tego przeprowadzili pogłębione wywiady ze sportowcami, trenerami i działaczami sportowymi, zakładając, że osoby, które na co dzień muszą mierzyć się z presją i stresem, będą najlepszym źródłem informacji, czym jest odporność i co się na nią składa.

Cel i zakres modelu

Model 4C pomaga zrozumieć funkcjonowanie w warunkach presji, wysokich wymagań i niepewności. Ułatwia zauważenie, dlaczego ludzie o podobnych umiejętnościach i doświadczeniu mogą inaczej reagować na stres, ryzyko oraz porażkę – jedna osoba kontynuuje działanie i utrzymuje poczucie wpływu, a inna szybciej traci sprawczość i wycofuje się (Clough et al., 2002; Clough et al., 2021).

Założenia i kluczowe elementy

Model 4C koncentruje się na wzmacnianiu indywidualnej zdolności jednostki do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Analizuje, jak osoba reaguje pod presją, i wskazuje, jakie kompetencje powinno się rozwijać, żeby lepiej radzić sobie z wyzwaniami i skutecznie dążyć do osiągania wyznaczonych celów. Jest to model szczególnie pomocny, jeśli zależy nam na wzmocnieniu adaptacji i skuteczności funkcjonowania pomimo stresu – np. u sportowców, liderów projektów.

Model opisuje cztery powiązane ze sobą obszary, które można obserwować i rozwijać:

- **kontrola** wiąże się z poczuciem wpływu na własne działanie i emocje oraz z umiejętnością regulowania reakcji w stresie;
- **zaangażowanie** dotyczy podtrzymywania wysiłku, kończenia zadań i trzymania się ustaleń mimo przeszkód;
- **wyzwanie** oznacza skłonność do traktowania zmian i trudności jako sytuacji, z którymi można sobie poradzić i z których można się uczyć;
- **pewność siebie** wskazuje na wiarę we własne możliwości i gotowość do działania mimo ryzyka oceny (Clough et al., 2002).

Zastosowania, przykłady i wnioski praktyczne

Model bywa szczególnie pomocny tam, gdzie liczy się skuteczność działania mimo obciążenia. Dobrze pasuje do szkoły, bo pozwala precyzyjnie nazwać, co staje się trudne dla ucznia lub nauczyciela w sytuacji presji (Clough et al., 2021).

Przykłady w praktyce szkolnej:

- Uczeń po słabszej ocenie nie rezygnuje, tylko realizuje plan nauki. Gdy napięcie rośnie, potrafi zrobić krótką przerwę i wrócić do zadania. Widać tu pracę na zaangażowaniu i kontroli.
- Nastolatek zgłasza się do prezentacji mimo stresu. Błąd traktuje jako informację, co poprawić, a nie jako dowód porażki. Widać tu połączenie wyzwania i pewności siebie.
- Nauczyciel prowadzi trudną rozmowę z rodzicem bez eskalowania emocji. Jednocześnie zachowuje standardy i spokojny, relacyjny ton. Widać tu kontrolę i zaangażowanie.

W pracy rozwojowej warto sprawdzać, który element jest najsłabszy w danej sytuacji. Czasem będzie to kontrola emocji, a czasem utrzymanie zaangażowania. Dopiero potem dobiera się krótkie, powtarzalne działania wzmacniające konkretny obszar (Clough et al., 2021).

Model sił charakteru (VIA)

Geneza

Model VIA (ang. *Values in Action*) wyrósł z psychologii pozytywnej i porządkuje to, co wspiera rozwój człowieka, jego dobrostan i dobre funkcjonowanie w relacjach. W klasyfikacji opisano dwadzieścia cztery siły charakteru zgrupowane w sześciu nadrzędnych cnotach. Cnoty są tu rozumiane jako szerokie, uniwersalne jakości moralne: mądrość, odwaga, człowieczeństwo, sprawiedliwość, umiarkowanie i transcendencja. Siły charakteru to ich konkretne przejawy widoczne w zachowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych – względnie trwałe, pozytywnie wartościowane cechy i sposoby działania, które sprzyjają funkcjonowaniu, zdrowiu psychicznemu i dobrym relacjom. Można je rozwijać przez doświadczenia środowiskowe (Peterson & Seligman, 2004; Linley & Harrington, 2006).

Cel i zakres modelu

VIA to praktyczny język do rozpoznawania takich zasobów jak m.in. wytrwałość, ciekawość, życzliwość, wdzięczność czy samoregulacja. Model pomaga też planować działania wzmacniające te zasoby. Nie chodzi wyłącznie o redukowanie trudności, ale też o budowanie fundamentów rozwoju, które wspierają dobrostan i radzenie sobie z wyzwaniami (Peterson & Seligman, 2004).

Założenia i kluczowe elementy

W podejściu VIA przyjmuje się, że siły charakteru są cenione społecznie i moralnie. Da się je zauważyć w codziennych zachowaniach i opisać konkretnym językiem. Można je rozwijać, jeśli środowisko dostarcza systematycznych, konstruktywnych doświadczeń oraz daje jasne wzmocnienia (Peterson & Seligman, 2004; Linley & Harrington, 2006; Wood et al., 2011). Siły te pełnią rolę zasobów, które ułatwiają ludziom radzenie sobie ze stresem oraz wspierają ich rozwój osobisty, społeczny i szkolny. Nie są jedynie narzędziami kompensującymi trudności, lecz przede wszystkim pozytywnymi podstawami rozwoju – wzmacniają dobrostan, poczucie sprawstwa, zdolność do budowania satysfakcjonujących relacji i wiążą się zarówno z lepszym zdrowiem psychicznym, jak i wyższą jakością życia. Siły charakteru są rozumiane jako sposoby myślenia, odczuwania i zachowania, które przychodzą osobie łatwo i naturalnie, umożliwiając jej odpowiednie, skuteczne dla jej dobra i dla dobra innych działanie (Linley & Harrington, 2006).

Wzmacnianie sił charakteru polega na uczestnictwie w licznych konstruktywnych doświadczeniach płynących z otoczenia (od rodziców, nauczycieli, rówieśników i rówieśniczek, innych osób). Doświadczenia te nie są jednorazowe – to systematyczne działania

i sytuacje, które stanowią środowisko rozwoju. Dzięki funkcjonowaniu w nim osoba rozwija odporność psychiczną (rozumianą tu jako zbiór cech osobowości), a w efekcie lepiej radzi sobie w codzienności.

Badania nad programami opartymi na siłach charakteru pokazują, że ukierunkowane ćwiczenia związane z rozpoznawaniem i używaniem swoich mocnych stron zwykle wiążą się z poprawą dobrostanu, także u uczennic i uczniów, i spadkiem nasilenia trudnych stanów emocjonalnych (Schutte & Malouff, 2019; Khanna et al., 2021).

Zastosowania, przykłady i wnioski praktyczne

Cnoty stanowią szerokie kategorie wartości, z kolei siły charakteru są tym, co można zobaczyć w codziennym zachowaniu:

- Cnota mądrości przejawia się w ciekawości i pasji do uczenia się – u ucznia, który samodzielnie szuka informacji i zadaje pytania, albo u dziecka, które eksperymentuje i chce się dowiedzieć, jak coś działa.
- Odwaga uwidacznia się w wytrwałości, jak u nastolatka, który mimo porażek przygotowuje się do kolejnego sprawdzianu, albo u dziecka, które po wielu próbach w końcu nauczy się jeździć na rowerze.
- Człowieczeństwo przejawia się w życzliwości: dziecko pociesza kolegę, dzieli się, wspiera; nastolatek zauważa samotnego rówieśnika i zaprasza go do wspólnej aktywności.
- Umiarkowanie jest widoczne w samoregulacji – gdy uczeń, zamiast wybuchnąć, prosi o chwilę przerwy lub kiedy wraca do zadania mimo rozproszeń.
- Transcendencję widać w nadziei i wdzięczności: młody człowiek potrafi dostrzec dobre strony dnia albo wierzy, że jego wysiłek ma sens.

Dzieci i nastolatki z rozwiniętymi siłami charakteru częściej doświadczają pozytywnych emocji, podejmują wyzwania, tworzą lepsze relacje i czują, że mają wpływ na własne życie. Dziecko z wysoką wdzięcznością potrafi podziękować za drobną pomoc i dostrzega pozytywne momenty w ciągu dnia, co sprzyja odporności psychicznej. Nastolatek z rozwiniętą wytrwałością kontynuuje naukę mimo wcześniejszych niepowodzeń, co przekłada się na poczucie sprawstwa i wzrost kompetencji. Uczeń z dużą ciekawością angażuje się w projekty i odkrywa nowe obszary zainteresowań. Dziecko z dobrą samoregulacją potrafi przerwać konflikt, poprosić o wsparcie i wrócić do zadania po emocjonalnym pobudzeniu. Nastolatek z poczuciem humoru wnosi lekkość do grupy, co redukuje napięcie i sprzyja integracji.

W szkole model bywa użyteczny jako język wzmacniania. Ułatwia formułowanie informacji zwrotnej, planowanie ćwiczeń wychowawczych i budowanie kultury klasy opartej na zauważaniu zasobów.

Przykłady:

- Dziecko często zadaje pytania, szuka wyjaśnień i testuje pomysły. Nauczyciel wzmacnia to zadaniami, które wymagają dociekania, a nie tylko odtwarzania. Widać tu ciekawość i pasję do uczenia się.
- Nastolatek mimo wcześniejszych niepowodzeń wraca do przygotowań i szuka kolejnych rozwiązań. Pomaga mu w tym nazwanie postępu i ustalenie jednego, realnego kroku na najbliższy tydzień. Widać tu wytrwałość i nadzieję.
- W klasie pojawia się reakcja na wykluczenie: uczniowie zauważają osobę, która zostaje sama, i włączają ją w działanie. Widać tu życzliwość i poczucie sprawiedliwości.

Wniosek praktyczny jest prosty: siły charakteru mają znaczenie wtedy, gdy deklaracje zmieniają się w codzienne nawyki. Pomaga w tym planowanie sytuacji, w których dana siła ma szansę się ujawnić, zostać nazwana i wzmocniona (Peterson & Seligman, 2004; Khanna et al., 2021).

Model PERMA

Geneza

PERMA to jeden z lepiej przebadanych modeli dobrostanu opisany przez Martina Seligmana. Składa się z pięciu obszarów, które sprzyjają dobremu funkcjonowaniu. Są to: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje, poczucie sensu oraz osiągnięcia (Seligman, 2011). W późniejszym opracowaniu autor podkreśla, że można je wzmacniać niezależnie, ale ich łączenie daje bardziej trwały efekt w codziennym życiu (Seligman, 2018). W badaniach szkolnych sprawdzano, czy te obszary dają się mierzyć u uczniów i uczennic oraz jak wiążą się z dobrostanem i trudnościami emocjonalnymi (Kern et al., 2015).

Cel i zakres modelu

Celem modelu jest uporządkowanie obszarów, które podtrzymują dobrostan na co dzień. PERMA pomaga tak projektować działania szkolne, aby równolegle dbać o każdy z nich. Dzięki temu szkoła nie opiera całego wsparcia wyłącznie na zauważaniu wyników albo redukcji trudności (Seligman, 2011; Seligman, 2018).

Założenia i kluczowe elementy

W praktyce dobrostan według PERMA wygląda tak:

- Osoba doświadcza **pozytywnych emocji** (P – ang. *positive emotions*). Nie oznacza to jednak ciągłej radości – chodzi o dostęp do emocji, które pomagają regulować napięcie i utrzymywać motywację, takich jak ciekawość, spokój, duma czy wdzięczność. Np.:
  - 8-latek cieszy się z ukończonej pracy plastycznej, jest dumny, że próbował mimo trudności.
  - 15-latka czuje satysfakcję po udanym treningu lub miłe podekscytowanie przed spotkaniem z przyjaciółmi.
- Człowiek **angażuje się** w działania (E – ang. *engagement*), które pozwalają doświadczyć *flow*. Zaangażowanie oznacza wchodzenie w aktywności, które pochłaniają uwagę i budują poczucie kompetencji. Np.:
  - 10-latek buduje z klocków, aż traci poczucie czasu.
  - 14-latek zatapia się w rysowaniu, programowaniu lub grze zespołowej, bo daje mu to poczucie skupienia i kompetencji.

- Osoba buduje **wspierające relacje** (R – ang. *relationships*) – czuje przynależność i akceptację, doświadcza wsparcia i bezpiecznych więzi. Np.: 7-latka ma choć jedną bliską koleżankę i wie, że może poprosić nauczyciela o pomoc.
  - » 16-latek ma grupę przyjaciół, z którymi czuje się bezpiecznie i swobodnie.
- Ktoś odnajduje **sens** (M – ang. *meaning*) – rozumie, po co wykonuje różne działania. Poczucie sensu wiąże się z przekonaniem, że to, co robi osoba, ma znaczenie i jest spójne z tym, co dla niej istotne. Np.:
  - » 9-latek pomaga młodszemu koledze, bo czuje, że pomoc jest ważna.
  - » 17-latka angażuje się w wolontariat lub sport, bo daje jej to poczucie znaczenia.
- Ktoś doświadcza **osiągnięć** (A – ang. *accomplishments*) – widzi własny postęp, co wzmacnia sprawstwo i motywację. Np.:
  - » 6-latek uczy się czytać i widzi, że coraz lepiej mu idzie.
  - » 13-latek poprawia czas w bieganiu lub rozwiązuje coraz trudniejsze zadania z matematyki.

W szkole model bywa używany jako prosta rama do rozumienia przyczyn spadku motywacji. Jeśli uczeń traci chęć do działania, można sprawdzić, którego z obszarów problem dotyczy w szczególności (Kern et al., 2015).

Zastosowania, przykłady i wnioski praktyczne

Korzystanie z modelu PERMA jest przydatne wtedy, gdy przekłada się na konkretne zachowania i warunki w klasie.

Przykłady:

- Dziecko kończy pracę, cieszy się z efektu i widzi postęp. Wspiera to regularna informacja zwrotna, która podkreśla, co już działa, i wskazuje kolejny krok. Widać tu pozytywne emocje i osiągnięcia.
- Nastolatek angażuje się w zadanie, bo rozumie jego znaczenie. Pomaga w tym autonomia i możliwość wyboru tematu lub roli w projekcie. Widać tu zaangażowanie i poczucie sensu.
- Uczeń ma w szkole przynajmniej jedną bezpieczną osobę, do której może pójść po pomoc. Wspiera to jasna informacja, do kogo i gdzie można się zwrócić, oraz szybkie reagowanie na izolację. Widać tu znaczenie relacji.

Wniosek praktyczny dotyczy równowagi. Odporność i dobrostan są wspierane wtedy, gdy szkoła dba o kilka obszarów jednocześnie. Same osiągnięcia, bez relacji i poczucia sensu, zwykle nie wystarczają, aby utrzymać motywację na dłużej (Seligman, 2011; Kern et al., 2015).

Kurs na Odporność

Fundacja Szkoła z Klasą

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

pl. Konstytucji 2
00-552 Warszawa

KRS: 0000578705
NIP: 7010510338
REGON: 362666690
+48 518 287 625
fundacja@szkolazklasa.org.pl