

*Scientific Bulletin of Chełm*

*Section of Pedagogy*

*No. 2/2017*

**CZŁOWIEK RADZĄCY SOBIE Z TRUDNOŚCIAMI JAKO WYZWANIE  
DLA WSPÓŁCZESNEGO WYCHOWANIA**

**A HUMAN BEING CAPABLE OF CONFRONTING LIFE'S  
DIFFICULTIES AS A CHALLENGE FOR CONTEMPORARY  
UPBRINGING**

JUSTYNA ISKRA

*The John Paul II Catholic University of Lublin,  
Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, Poland;  
e-mail: justis@kul.pl*

MAŁGORZATA ARTYMIAK

*University of Economics and Innovation in Lublin,  
ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Poland;  
e-mail: malgorzata.artymiak@wsei.lublin.pl*

**ABSTRACT:** *Difficult situations are unavoidable in every human's life. They may challenge a person to cope with them in order to overcome the obstacles. The search for personal resources that help one successfully deal with life's challenges has become, in recent years, one of the main issues for both psychology and pedagogy. Resiliency, understood as a personality trait is a subjective quality, which helps one to develop flexible and positive adaptation to difficult situations and to overcome them. The article aims to present the importance of resiliency and the possibilities for raising humans capable of coping with life's obstacles and everyday difficulties.*

**KEY WORDS:** *resiliency, development, difficult situations*

---

## **Wprowadzenie**

Kilkuletni Krzyś wbiega z krzykiem do piaskownicy i wprowadza swoje zasady odnośnie tego, w co będą się teraz wszyscy bawili. Część dzieci po cichu odchodzi, inne czekają na instrukcje i przydział ról. Nikt nie protestuje, bo wiedzą już czym się to może skończyć. Bartek do tej pory ma strupy na kolanach po nieszczęśliwym i „przypadkowym” upadku.

Iza nie chce chodzić do szkoły, bo nie radzi sobie z rówieśnikami, którzy dręczą ją i upokarzają każdego dnia. Prosiła o pomoc wychowawczynię, bo tak poradzili jej rodzice, ale skończyło się to dla niej fatalnie. Jakby było mało tego, co działo się do tej pory, teraz została jeszcze donosicielem, oczywiście znacznie dosadniej określanym. Nie sądziła, że nauczycielka powie o wszystkim na forum klasy i uzna to za pomoc uczennicy. Ale tak się nie stało. Dzisiaj kolejny raz zamiast do szkoły wsiada do autobusu i jedzie poza miasto, z dala od ludzi.

Te historie mogły zdarzyć się wszędzie i każdy z nas mógł być ich świadkiem. Dla wielu z nas być może nie są niczym nadzwyczajnym, bo przyzwyczailiśmy się do tego, że tak właśnie jest, a trudnych sytuacji nie da się uniknąć. Żyjemy w przekonaniu, że najczęściej nic z nimi nie da się zrobić. Jednych co prawda bulwersują i nie pozostawiają obojętnymi, ale w innych nie budzą sprzeciwu, a tym bardziej chęci zaangażowania się w pomoc. Dlaczego nie radzimy sobie z nimi, wycofujemy się, udając, że to nas nie dotyczy. Dlaczego nie potrafimy podjąć wyzwań i rozwiązywać problemów? Dlaczego uciekamy przed zaangażowaniem się wówczas, gdy napotykamy trudności? Dlaczego rezygnujemy, gdy pojawiają się przeszkody? Dlaczego nie szukamy skutecznych rozwiązań, lecz kapitulujemy, wycofując się z sytuacji wymagających konfrontacji z drugą stroną sporu czy konfliktu? Dlaczego nie radzimy sobie z trudnymi sytuacjami?

## **Codziennosc z trudnymi sytuacjami**

Termin „sytuacja trudna” powszechnie używany jest w naszym codziennym języku. Słyszeliśmy go i używaliśmy wiele razy. Dotyczy różnorodnych okoliczności, które oddziałują na człowieka i wywołują dyskomfort fizyczny lub/i psychiczny. Powodują je czynniki, które stanowią nieodzowną część naszego codziennego życia. Możemy do nich przykładowo zaliczyć: doświadczenie choroby własnej lub bliskich osób, przemęczenie, brak snu, egzaminy, nadmierny hałas, brak środków finansowych, konflikty

interpersonalne, nadmierne wymagania i oczekiwania ze strony innych, wystąpienia publiczne, czy presję ze strony otoczenia. Borecka-Biernat (2006, p. 27) różnicuje sytuacje trudne ze względu na ich aspekty bodźcowe i zadaniowe. Tyszkowa (1978) pisze o sytuacjach trudnych życiowych, zadaniowych oraz społecznych, do których zalicza te dotyczące ekspozycji społecznej, konfliktu i nacisku. Zdarza się, że tę samą sytuację możemy raz określać jako łatwą, innym razem jako trudną. Podobnie bywa, gdy weźmiemy pod uwagę ocenę tej samej sytuacji przez różne osoby. Może bowiem ona mieć różne znaczenie dla podmiotu, biorąc pod uwagę posiadane przez niego zasoby osobiste i środowiskowe. „Zatem o tym, że jednostka znajduje się w sytuacji trudnej, powiedzieć można wówczas, gdy stoją przed nami wyzwania czy też zadania przerastające nasze subiektywne możliwości” (Domińska-Werbel, 2011, p. 43). Tym samym nie możemy zakładać, że każda osoba przypisze danemu zdarzeniu taki sam poziom trudności, czy też uzna je za trudne lub szczególnie obciążające.

Tomaszewski (1984) pisze, że sytuacje trudne to te, w których zachodzi rozbieżność pomiędzy potrzebami lub zadaniami człowieka, a możliwościami ich zaspokojenia lub wykonania tych zadań. Sytuację trudną utożsamia z sytuacją stresującą zarówno w wymiarze obiektywnym, jak również subiektywnym. Trudności subiektywne występują wówczas, gdy dochodzi do naruszenia równowagi struktury czynności, co spowodowane jest cechami podmiotu. Trudności obiektywne wynikają z cech zadania lub zewnętrznych warunków jego wykonania (Terelak, 2008, p. 70). Z trudnościami obiektywnymi mamy do czynienia wówczas, gdy jednostka staje wobec wyzwań i warunków, które nie mieszczą się w normie. Odbiegają od wykonywanych przez nią normalnych zdań i warunkach. Wynikają więc z właściwości tego zadania lub zaistniałych warunków. Trudności subiektywne wynikają z właściwości jednostki. Dotyczą takich sytuacji, gdy jednostka nie umie wykonać odpowiednich czynności przy normalnych zadaniach i w normalnych warunkach (Tomaszewski, 1982). Charakterystyczną cechą sytuacji trudnych jest również ich nowość. Różnią się one znacząco od dotychczasowych i wymagają zmiany struktury czynności.

Tyszkowa (1972) postuluje, aby nie stosować często spotykanego zabiegu, gdy termin „sytuacja trudna” zastępuje się określeniem „stres psychologiczny”. Uważa bowiem, że określenie „sytuacja trudna” jest bardziej komunikatywne, ponieważ nawiązuje do języka potocznego i tym samym nie wymaga znajomości określonych teorii czy koncepcji wywodzących się z konkretnych dyscyplin

naukowych. Podkreśla, że „sytuacja trudna to taki układ zadań (celów), warunków działania i działającego podmiotu, w jakim naruszona zostaje równowaga między tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji stosunków podmiotu z otoczeniem, co powoduje przeciążenie systemu psychicznej regulacji i emocje ujemne” (Tyszkowa 1977, p. 12). W konsekwencji prowadzonych badań sformułowała koncepcję odporności na sytuacje trudne. Odporność psychiczna jest według niej względnie stałą cechą funkcjonowania danej jednostki oraz zwiększa się wraz z wiekiem, co przejawia się we wzroście zdolności do przewyższania trudności i coraz lepszej emocjonalnej kontroli. Sytuacje trudne bywają również określane jako problemowe, czyli takie, które prowadzą do naruszenia równowagi pomiędzy wymaganiami pochodzącymi z warunków zewnętrznych, a możliwościami sprostania im przez daną osobę (Kirenko, 2002; Kulczycki, 1991).

Skutkiem wystąpienia sytuacji trudnych jest konieczność podjęcia prób radzenia sobie z nimi, co może prowadzić do wypracowania skutecznych rozwiązań zaistniałego problemu, ale również wycofania się, unikania go lub po doświadczeniu porażki silnego emocjonalnego przeżywania tego, co było doświadczeniem danej osoby. Umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami są bowiem indywidualnie zróżnicowane i uzależnione zarówno od właściwości osobowościowych, jak również możliwości wsparcia oferowanych przez środowisko. Poszukiwanie zasobów osobowościowych sprzyjających skutecznemu radzeniu sobie z trudnościami stało się jednym z głównych zagadnień podejmowanych w ostatnich latach na gruncie psychologii i pedagogiki. „Wyniki badań nad osobami dorosłymi, rozwijającymi się prawidłowo mimo ryzyka, zagrożeń i trudności, wskazują na czynniki w zasobach wewnętrznych i zewnętrznych, których obecność koreluje z sukcesem rozwojowym. Wiedza o tych czynnikach kieruje zainteresowania badaczy ku dzieciństwu, okresowi tworzenia się zawiązków i podwalin odporności psychicznej” (Sikorska, 2016, p. 11). Grzegorzewska (2013, p. 63) podkreśla, że to właśnie badania nad prężnością zwracają szczególną uwagę na rolę czynników ochronnych ważnych dla prawidłowego przebiegu rozwoju dziecka i kształtowania umiejętności radzenia sobie z trudnościami w dorosłym życiu. „Szczególną rolę odgrywają tutaj rówieśnicy oraz dorośli opiekunowie i doradcy młodzieży, którzy w naturalny sposób towarzyszą młodym w okresie dorastania”.

## **Co oznacza być osobą prężną**

Termin *resilience/resiliency* pojawia się na gruncie psychologii od ponad 50 lat, jednak szczególne zainteresowanie prężnością i jej znaczeniem w skutecznym codziennym funkcjonowaniu, jak również radzeniu sobie z doświadczeniami traumatycznymi, obserwujemy w polskiej psychologii na przestrzeni ostatnich lat. Tłumaczony jest on najczęściej jako: „elastyczność, giętkość, prężność, sprężystość, plastyczność” czy „wytrzymałość”, a nawet „zaradność”. Najczęściej używanym jego odpowiednikiem w polskiej psychologii jest „prężność” (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Gąsior, 2012).

Początki analiz nad znaczeniem prężności dla funkcjonowania człowieka sięgają wieloletnich badań prowadzonych przez Werner i Smith (1982) wśród kilkuset dzieci urodzonych na jednej z hawajskich wysp i wychowywanych w niekorzystnych i zagrażających ich prawidłowemu rozwojowi warunkach. Autorki badań zauważyły, że część dzieci wykazywała dużą odporność psychiczną, która broniła je przed niekorzystnymi wpływami środowiska, w którym przyszło im żyć od samego początku. W efekcie przeprowadzenia podłużnych badań Werner i Smith zauważyły, że odporność badanych dzieci i młodzieży związana była z bardziej pozytywnym ich obrazem siebie, wewnętrznym umiejscowieniem kontroli, nastawieniem na realizację zadań i rozwiązywanie problemów. Szczególnie ważna była aktywność podejmowana przez dorastające dzieci związana z angażowaniem się w pokonywanie trudności i poszukiwanie nowych możliwości życiowych. Badaczki zauważyły również, że wśród czynników ochronnych występujących u dzieci ważne było posiadanie wsparcia u rodziców lub dziadków, czyli osób dorosłych. Podobne wnioski pochodzą z badań Garmezy'ego i Rutter (1988) badających amerykańskie dzieci. Część z nich, dorastając w bardzo trudnych i niesprzyjających warunkach, rozwijała się prawidłowo, prezentując zdrowy sposób funkcjonowania w życiu codziennym i prowadząc satysfakcjonujące dorosłe życie. Badania te dały początek szerokiemu zainteresowaniu problematyką prężności, ukierunkowując badaczy na poszukiwanie indywidualnych zasobów jednostki, które umożliwiają jej radzenie sobie z trudnościami i pozytywną adaptację do zmieniających się warunków. W obliczu trudności, które stanowią element życia człowieka i których nie jesteśmy w stanie wyeliminować, istotne jest posiadanie zasobów osobowościowych pozwalających na radzenie sobie w sytuacji wystąpienia

problemów czy doświadczania traumy. Prowadzone w Bielefeld badania nad odpornością dzieci (które nie mają wsparcia w domu rodzinnym) ukazały istotne znaczenie pozarodzinnego środowiska, czyli posiadania bliskiej osoby dorosłej, od której można otrzymać wsparcie społeczne (Lösel, Bender, 2008; Sikorska, 2016).

Większość badaczy ujmuje prężność jako względnie trwałą dyspozycję determinującą proces elastycznej adaptacji do ciągle zmieniających się wymagań życiowych. Traktują ją więc jako cechę osobowościową (*ego-resiliency*), czyli właściwość podmiotową ważną w procesie zmagania się zarówno z wydarzeniami o charakterze traumatycznym, jak i zdarzeniami występującymi w życiu codziennym (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Prężność psychiczna w rozumieniu cechy osobowości stanowi podmiotową właściwość, która ułatwia elastyczne oraz pozytywne przystosowanie do trudnych sytuacji. Jak podkreśla Sikorska (2016, p.42) prężność w rozumieniu indywidualnego zasobu danej osoby nie jest wrodzoną cechą, ale rozwija się w ciągu życia. Szczególną rolę w jej kształtowaniu odgrywa okres wczesnego dzieciństwa.

Osoby prężne psychicznie posiadają świadomość motywów własnego zachowania, są serdeczne, zdolne do budowania bliskich relacji, mają poczucie pewności siebie, są produktywne, nastawione na finalizowanie podjętych działań, opanowane, wytrwałe, z poczuciem humoru, stawiają czoła problemom. Cenią własną niezależność i autonomię. Są ciekawe świata i otwarte na nowe doświadczenia (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008, 2011; Uchnast, 1997, 1998). Osoba prężna „potrafi adekwatnie, spójnie i wytrwale przystosowywać się do zmieniających się warunków życiowych, zarówno poprzez odpowiednie dostrajanie własnych zdolności i sprawności, jak i odpowiednie wykorzystanie czynników działających w otoczeniu” (Uchnast, 1997, p. 28).

Dokonując przeglądu badań dotyczących prężności, Semmer (2006) wskazuje, że prężna osoba to ta, która przejawia tendencję do interpretowania otaczającego świata jako ogólnie sprzyjającego. Nastawiona jest ugodowo i nie wykazuje skłonności ani pragnienia szkodenia innym. Postrzega stresujące wydarzenia przede wszystkim w kategoriach wyzwania i próbuje im sprostać angażując swoje możliwości czy zdolności. Akceptuje pogorszenie sytuacji i traktuje doświadczane niepowodzenia jako normalne wydarzenia, które nie muszą wynikać z braku własnych kompetencji lub wskazywać na istnienie wrogiego świata, a napotkane trudności traktuje jako szansę na zdobywanie nowych doświadczeń. Connor (2006) zauważa, że osoby prężne przejawiają

wyższe poczucie własnej wartości i skuteczności oraz w większym stopniu angażują się w relacje z innymi ludźmi. Iskra (2008, 2011a, 2011b, 2011c) wskazuje na występowanie istotnych różnic między młodzieżą o różnym poziomie prężności (wysokim i niskim), a odczuwanymi przez nich dolegliwościami somatycznymi, obrazem rodziny pochodzenia, obrazem siebie, czy poziomem trudności doświadczanych w związku z rozpoczęciem studiów.

Chuang, Lamb i Hwang (2006) oraz Klohnen (1996) stwierdzają, że podobnie jak dorośli, również dzieci, które możemy określić jako psychicznie prężne, charakteryzują się pozytywnym nastawieniem do życia, zaufaniem do siebie i swoich możliwości, wyższym poziomem sprawności w działaniach i zadaniach typowych dla codziennego życia oraz umiejętnością nawiązywania serdecznych, ciepłych i przyjacielskich relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Torgersen i Vollrath (2006) przytaczają badania wskazujące na znaczenie prężności w szkolnej działalności dzieci i młodzieży. Uczniowie o wysokiej prężności są bardziej uważni, skoncentrowani, pilni ale również skłonni do współpracy i pomocy innym. Według Benard (2004) prężne dzieci wykazują umiejętności nawiązywania bliskich, pozytywnych więzi z innymi, są empatyczne i altruistyczne w swoich zachowaniach. W trudnych sytuacjach wykazują się wysoką samokontrolą oraz umiejętnością planowania podejmowanych działań. Ważna jest również ich zaradność i umiejętność korzystania ze wsparcia oferowanego przez innych. Istotne znaczenie ma dla nich przekonanie o sensowności własnego życia i podejmowanych działań, co sprzyja ich osiągnięciom w nauce, czy innej podejmowanej aktywności.

Badając prężność osobową studentów doświadczających trudności w procesie kształcenia, Iskra (2015) zauważa, że osoby o wysokiej prężności osobowej lepiej radzą sobie z funkcjonowaniem w nowej sytuacji. Napotykanne trudności traktują jako wyzwanie, z którym mogą się zmierzyć, wykorzystując własne możliwości lub prosząc innych o wsparcie. Prężność wskazuje na umiejętność dobrego i skutecznego współdziałania z innymi w przezwyciężaniu trudności. Mówiąc o znaczeniu prężności w kontekście skutecznego radzenia sobie z trudnościami, należy podkreślić wspomnianą już możliwość kształtowania jej w biegu życia. Szczególne znaczenie w realizacji tego zadania należy przypisać środowisku rodzinnemu. Członkowie rodziny stanowią dla siebie wzajemny układ odniesienia oraz są źródłem wzorców zachowań, aktywności, postaw i wartości uznawanych za ważne. W układzie rodzinnym jednostka nabywa doświadczenia

gatunkowe, indywidualne i społeczne, które wspólnie tworzą doświadczenie indywidualne jednostki. Dokonuje się to głównie poprzez zdarzenia, działania, sytuacje i przeżycia jednostki w wyniku interakcji oraz stosunków panujących w rodzinie (Rostowska, 2008).

W rodzinie, w której dokonują się różnorodne oddziaływania, ważną rolę odgrywa wpływ poszczególnych jej członków na kształtowanie u jednostki umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Prawidłowo funkcjonująca rodzina zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, afiliacji i uznania, które wspierają jego rozwój. Pierwszorzędną rolę pełnią w tym procesie rodzice, którzy będąc dla swoich dzieci wzorem czy modelem naśladowania w sposób świadomy i nieświadomy kształtują i rozwijają w nich umiejętności rozwiązywania problemów (Masten, 2001; Oleś, 2000). Doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia stanowią fundament kształtowania się prężności, umożliwiającej jednostce elastyczne i twórcze radzenie sobie z trudnościami oraz adaptację do zmieniających się, często stresujących warunków.

Badania Iskry (2011c) dotyczące rodziny młodzieży o wysokim i niskim poziomie prężności ujawniły, że obraz rodziny jest w obydwu grupach znacząco różny. Badani o niskim poziomie prężności określają swoją rodzinę jako mającą problemy z przystosowaniem do codziennego życia, odczuwającą brak przekonania, co do możliwości poradzenia sobie w sytuacjach trudnych; mają małe poczucie wiary we własne siły, niskie zaufanie do zdolności służących osiągnięciu celów, pesymistyczne spojrzenie na przyszłość, a także małą wytrwałość i oczekiwanie szybkiej gratyfikacji. W opinii badanych charakteryzujących się niską prężnością ich rodzina unika konfrontacji z trudną rzeczywistością, w kontaktach utrzymuje dystans, towarzyszy jej niepokój, niepewność, obawa przed zaangażowaniem. Osoby przejawiające wysoką prężność osobową charakteryzują swoją rodzinę jako tę, która wychodzi naprzeciw wyzwaniom i dąży do stawianych sobie celów, przystosowuje się do codziennych wymagań, jest wydajna w podejmowanych działaniach; jest bardziej otwarta w relacjach społecznych i potrafi współpracować z innymi; jest pewna siebie, swoich umiejętności i możliwości. Rodzina tych osób częściej określana była jako aktywna, zmobilizowana do działań, nastawiona na realizację celów, odporna na napotykaną trudności, a także z bardziej optymistyczna.



Ogińska-Bulik (2008, 2011), weryfikując zależność między prężnością a jakością życia u nastolatków, zauważyła, że u młodzieży wysoka prężność dodatnio koreluje ze zmiennymi, jak: koncepcja siebie samego, akceptacja społeczna oraz relacje z rodzicami i życie w domu. Młodzież z wysoką prężnością czuła się bardziej wspierana, kochana i rozumiana przez rodziców, pozytywnie postrzegała swoje środowisko szkolne i własne osiągnięcia w nauce. Ponadto młodzież ta przejawiała najwyższą jakość życia w obszarze akceptacji społecznej i w sferze emocjonalnej. Badania wykazały, że są to osoby zrównoważone emocjonalnie, ujawniające ogólnie dobre samopoczucie, wytrwale dążące do realizacji przyjętych celów, co z kolei sprzyja zadowoleniu z własnego życia, pozytywnemu postrzeganiu samego siebie i akceptacji społecznej.

### **Zakończenie**

Kształtowanie osób prężnych, czyli podchodzących zadaniowo do doświadczanych wyzwań i trudności stanowi jedno z głównych wyzwań współczesnego wychowania. Prowadzone od wielu lat światowe badania nad zasobem osobowościowym, którym jest prężność, wskazują nie tylko na jej znaczenie w zmaganiu z wyzwaniami dnia codziennego, ale uwydatniają rolę programów mających na celu doprowadzenie do jej wzrostu. Sikorska (2016) podkreśla, że XXI wiek przynosi wiele zagrożeń, których często nie jesteśmy w stanie przewidzieć, a ich konsekwencje bywają długotrwałe i dramatyczne. Rozwijanie prężności powinno stanowić więc wyzwanie podejmowane przez specjalistów od wychowania. Promowanie sposobów wychowania i wzorów zachowania, które będą służyły wzrostowi własnych kompetencji, stwarza szansę na skuteczne przygotowanie dorastających dzieci do radzenia sobie z trudnościami, problemami i przeciwnościami losu. „Odporność psychiczna jest zasobem, który ma służyć całe życie naszemu dobru” (Sikorska, 2016, p. 220).

Wspomniany we wstępie Krzyś nie potrafi wchodzić w relacje z rówieśnikami inaczej niż poprzez agresję. Może właśnie w ten sposób radzi sobie z doznawanym stresem, czy poczuciem bycia gorszym, a może nie nauczył się innego sposobu budowania więzi i bliskości z drugą osobą. Iza próbowała radzić sobie z problemem, szukając wsparcia u dorosłych. Przeżyła rozczarowanie i prawdopodobnie nie będzie już potrafiła im zaufać. Wybrała drogę ucieczki, nie umiejąc poradzić sobie z problemem, który przerósł nie tylko ją, ale również tych,

których poprosiła o pomoc. Kto zawiódł? Rodzice, nauczyciele, wychowawcy, rówieśnicy, a może po prostu nikt z nich nie potrafił poradzić sobie samodzielnie z problemami? Prawdopodobnie zabrakło w ich działaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Rozwijanie prężności jest zadaniem, z którym każdy z nich powinien dopiero się zmierzyć.

### **BIBLIOGRAPHY:**

- Benard, B. (2004). Resiliency. What we have learned. San Francisco: WestEnd.
- Borecka-Biernat, D. (2006). Strategies for coping young people in difficult social situations. Wrocław: UW.
- Chuang, S., Lamb, M., Hwang, C. (2006). Personality development from childhood to adolescence: A longitudinal study of ego-control and ego-resilience in Sweden. *International Journal of Behavioral Development*, 3(40), 338-343.
- Connor, K. M. (2006). Assessment of resilience in the aftermath trauma. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 2, 46-49.
- Domńska-Werbel, D. (2011). Temperament as a determinant of coping strategies for junior high school students in the context of social pressure. In: D. Borecka-Biernat (ed.), *Disorders in the behavior of children and adolescents in the context of difficult school and out-of-school situations* (p. 41-59). Kraków: Impuls.
- Garnezy, N., Rutter, M. (ed.). (1988). *Stress, coping, and development in children*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Gąsior, K. (2012). *Noo-psychosocial functioning and psychological problems of adult alcoholic children*. Warszawa: Difin.
- Grzegorzewska, I. (2013). *Mental health of alcoholic children*. Warszawa: Scholar.
- Iskra, J. (2008). Ego-resiliency and psychosomatic health of youth. In: A. Bochniarz, J. Bogucki, A. Grabowiec (ed.), *Healthy school-healthy student. Theory and practice of health education* (p. 189-197). Lublin: NeuroCentrum.
- Iskra, J. (2011a). Ego-resiliency and self image. Student research. In: L. Golińska, E. Bielawska-Batorowicz (ed.), *Family and work in a crisis* (p. 525-539), Łódź: UŁ.
- Iskra, J. (2011b). Selected personality conditioning of difficulties experienced by first year students. In: D. Borecka-Biernat (ed.), *Disorders in the behavior of children and adolescents in the context of difficult school and out-of-school situations* (p. 99-119), Kraków: Impuls.

- Iskra, J. (2011c). An image of the family of students of varying degrees of resiliency. In: J. Jęczeń, M. Stepulak (ed.), *Value and good of the family* (p. 397-407), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Iskra, J. (2015). *Strategies of coping with difficulties by students*. Warszawa: Difin.
- Kirenko, J. (2002). *Social support for people with disabilities*. Ryki: WSUPiZ.
- Klohnen, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1067-1079.
- Kulczycki, M. (1991). Psychology of solving life problems. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne*, v. XXV, 1195, 19-35.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Personality stress and health*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Children and adolescents resiliency: characteristics and measurement - Polish scale SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16, 1, 7-28.
- Oleś, P. (2000). *Psychology of the mid-life breakthrough*. Lublin: TN KUL.
- Rostowska, T. (2008). *Marriage, family, work and quality of life*. Kraków: Impuls.
- Semmer, N. (2006). Personality, stress and coping. In: M. Vollrath (ed.), *Handbook of Personality and Health* (p. 71-113), Chichester: Wiley.
- Sikorska, I. (2016). *Mental resistance during childhood*. Kraków: UJ.
- Terelak, J. F. (2008). *Man and stress*. Bydgoszcz: Branta.
- Tomaszewski, T. (1982). *Psychology*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1984). *Traces and patterns*. Warszawa: WSiP.
- Torgersen, S., Vollrath, M. (2006). Personality types, personality traits, and risky health behavior. In: M. Vollrath (ed.), *Handbook of Personality and Health* (p. 215-233), Chichester: Wiley.
- Tyszkowa, M. (1972). *Problems of mental immunity of children and adolescents*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tyszkowa, M. (1977). Behavior of children and adolescents in difficult situations. Theoretical-methodological basis of research. In: M. Tyszkowa (ed.), *Behavior of young people in difficult situations and development of personality* (p. 7-17), Poznań: UAM.
- Tyszkowa, M. (1978). Situational-cognitive concept of mental immunity. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 3-15.
- Uchnast, Z. (1997). Ego-resiliency. Empirical typology and measurement method. *Roczniki Filozoficzne*, 4, 27- 50.

Uchnast, Z. (1998). Ego-resiliency and existential dimensions of valuation.  
Roczniki Psychologiczne, 1, 7- 27.