

Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Iwona Sikorska
2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

UZYSKANE CERTYFIKATY

- | | |
|------|--|
| 2016 | Certyfikat Tutora, Certificate for Tutor Skills Collegium Wratislaviense, Wrocław (szkolenie 64 godz.), Certyfikat nr LST/031/13 |
| 2011 | Certyfikat Superwizora Interwencji Kryzysowej. Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków, Certyfikat nr 15/ 2011 |
| 2011 | Certyfikat Interwenta Kryzysowego, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków, Certyfikat nr 8/ 2011 |
| 2006 | stopień nauczyciela dyplomowanego, Małopolski Kurator Oświaty, Certyfikat nr KPZ.II 192-1/1412/06 |
| 2004 | doktor nauk humanistycznych, w dziedzinie psychologia, Wydział Filozoficzny Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Dysertacja: „Postępy rozwojowe dzieci a właściwości stymulującego je mikrosystemu” napisana pod kierunkiem naukowym dr hab. Marii Kielar-Turskiej, Prof. UJ. Dyplom Nr. D 04013/1312/05 |
| 1998 | dyplom pedagogiki Montessori z uprawnieniami międzynarodowymi, Association Montessori Internationale (roczne studia podyplomowe, Kinderzentrum, Monachium, Niemcy), Diploma No. M 62/ 1998 |
| 1998 | dyplom pedagogiki terapeutycznej Montessori z uprawnieniami międzynarodowymi, Association Montessori Internationale oraz Internationale Akademie fur Entwicklungs-Rehabilitation (roczne studia podyplomowe, Kinderzentrum, Monachium, Niemcy), Diploma No. M 64/ 1998 |
| 1997 | pierwszy stopień specjalizacji z psychologii klinicznej. Lekarz Wojewódzki, Dyplom Specjalizacji Nr 276/s.j /1997 |

1994 Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa, Uprawnienia do nauczania metody. Deutsche Akademie fur Entwicklungs-Rehabilitation e.V. Munchen, Certyfikat Nr 357/ 94

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.

1985-1990 młodszy asystent w Poradni Psychosomatyki i Terapii Rodziny Instytutu Pediatrii Akademii Medycznej w Krakowie-Prokocimiu

2005-2007 asystent w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Rehabilitacyjnej Instytutu Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

2007 - do obecnie adiunkt w Zakładzie Psychologii Rozwoju i Zdrowia Instytutu Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.). Omówienie to winno dotyczyć merytorycznego ujęcia przedmiotowych osiągnięć, jak i w sposób precyzyjny określać indywidualny wkład w ich powstanie, w przypadku, gdy dane osiągnięcie jest dziełem współautorskim, z uwzględnieniem możliwości wskazywania dorobku z okresu całej kariery zawodowej.

4.1 Tytuł osiągnięcia naukowego, zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2a ustawy

Monografia Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa.(2016). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Za swoje osiągnięcie przedstawione w monografii uważam:

- Analizę krytyczną literatury przedmiotu, na podstawie której zaproponowałam
- Własny trójczynnikiowy model odporności psychicznej w okresie dzieciństwa wraz z zaprezentowaniem argumentacji za wyborem określonych czynników składowych.
- Przedstawiony model odporności psychicznej w okresie dzieciństwa został wykorzystany w dwu projektach badawczych:

a/ porównanie poziomu odporności psychicznej u dzieci w okresie średniego dzieciństwa w wybranych systemach edukacyjnych, uwzględniających alternatywne podejście pedagogiczne (standardowe, artystyczne- autorskie i montessoriańskie).

b/ opisanie zmian w poziomie odporności psychicznej, które pojawiają się pod wpływem programu stymulującego czynniki ochronne odporności psychicznej (Program Dzieł Dzieci!) u dzieci w wieku przedszkolnym.

Omówienie celu naukowego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Przygotowanie rozprawy doktorskiej na temat roli różnych środowisk i mikrosystemów w rozwoju dziecka zainspirowało mnie do podjęcia wyzwania, jakim jest odpowiedź na pytanie jak różne czynniki środowiskowe, ale również indywidualne wpływają na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Szczególnym obszarem moich zainteresowań jest odporność psychiczna w sytuacji stresu. Badania nad radzeniem sobie ze stresem oraz identyfikowanie i rozwijanie mocnych stron dziecka są istotne w perspektywie indywidualnej, ale i globalnej. Program WHO „Zdrowie 21: Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku” zwraca szczególną uwagę na zdrowie dzieci i młodzieży. Perspektywa zasobów wewnętrznych (*within-child characteristics*) (LeBuffe, 1999) jest oczywiście tylko jednym z kontekstów, w ramach którego można poszukiwać czynników dających siłę dziecku w pokonywaniu trudności. Indywidualne zasoby tworzą swoje zręby w okresie wczesnego dzieciństwa, opierając się tak na wyposażeniu temperamentalnym, jak i na pierwszych relacjach osobowych ze światem zewnętrznym. Diagnozowanie zasobów oraz deficytów odpornościowych ważne jest szczególnie na wczesnym etapie rozwoju w celu uchwycenia potencjalnych trudności społeczno-emocjonalnych dziecka, zanim rozwiną się one w zaburzenia. Rozpoznawanie trudności dotyczy szczególnie obszarów ważnych dla podejmowania zadań rozwojowych jak: a/ umiejętności społeczne oraz samoregulacja w zakresie emocji i zachowania (Graziano, Reavis, Keane, Calkins, 2007) b/ gotowość szkolna (McClelland et al., 2007) oraz c/ podstawowe osiągnięcia szkolne (Evans, Rosenbaum, 2008; Sesma, Mannes, Scales, 2006). Wczesne określenie poziomu odporności psychicznej dziecka pozwala na wprowadzenie, wspierających rozwój oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych (Alvord, Grados, 2005; Benson et al. 1998; Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau, 2007/2012; Wustmann, 2004).

Prezentowana monografia dotyczy takich subdyscyplin jak psychologia rozwojowa oraz psychologia zdrowia, pedagogika zdrowia oraz promocja zdrowia psychicznego. Można ją również umiejscowić w nurcie badań nad *resilience*, który koncentruje się na wykorzystaniu uzyskanych wyników badań w rozwijaniu zasobów własnych, czyli buduje programy mające na celu wzmacnianie czynników ochronnych i minimalizowanie czynników ryzyka zdrowia psychicznego u dzieci.

Celem prezentowanej pracy jest analiza zasobów indywidualnych, w tym odporności psychicznej w okresie średniego dzieciństwa oraz zaproponowanie własnego modelu tego meta-zasobu u dzieci. Stworzony model odporności stał się podstawą do przeprowadzenia dwu projektów badawczych, których wyniki mogą mieć znaczenie w kontekście edukacyjnym, a zwłaszcza w obszarze promocji zdrowia.

W swojej pracy przyjąłem następujące definicje i założenia:

1. Używam terminu „odporność psychiczna”, który jest moją propozycją tłumaczenia terminu *resilience* bliską polskiej tradycji językowej (por. prężność, rezyliencja, sprężystość). Posługiwanie się tym terminem ułatwia komunikowanie się badaczy, którzy pracują w podejściu interdyscyplinarnym, czyli w ramach takich nauk badających rozwój człowieka jak psychologia, pedagogika czy medycyna. Ponadto termin ten doskonale opisuje szeroki obszar możliwych przeżyć i zachowań, których dotyczy pojęcie „odporność psychiczna” (np. konfrontacja z trudnością, ale również z traumą).
2. Pojęcie odporności psychicznej rozumiane jest przeze mnie jako meta- zasób osobowy o funkcji adaptacyjnej (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008, 2011), możliwy do poznania i ujawniający się również w sytuacjach, w których nie zachodzi konieczność konfrontacji z wydarzeniem traumatycznym. Konstrukc ten może być analizowany w przypadkach podejmowania zadań rozwojowych, pokonywania wyzwań czy znoszenia stresu codziennego przez młodego człowieka.
3. Zakładam, że odporność psychiczna jest zasobem, który może być stymulowany i wzmacniany w rozwoju dziecka również poprzez intencjonalne i ustruktrowane oddziaływania w postaci programów i warsztatów edukacyjnych.

Prezentowana monografia składa się dwu części: teoretycznej i empirycznej, z których każda obejmuje trzy rozdziały. Pierwszy z nich jest wprowadzeniem w zagadnienia związane z pojęciem *resilience* i wyjaśnia zjawisko zdrowego rozwoju mimo niekorzystnych

warunków, wydarzeń i okoliczności życia. W części definiującej pojęcia kluczowe dla pracy przywołałam tradycję badań nad podatnością na zranienie (*vulnerability*), twardością (*hardiness*) i radzeniem sobie ze stresem (*coping*). Wprowadzając pojęcie *resilience* przedstawiłam 4 nurty badań nad rozwojem mimo ograniczeń, które obrazują ewolucję badań nad zjawiskiem odporności psychicznej: 1. pierwsza fala z lat 70. XX wieku skoncentrowana na psychopatologii wieku rozwojowego, 2. drugi nurt identyfikujący czynniki ryzyka i czynniki ochronne oraz mechanizmy równoważenia ryzyka w rozwoju, 3. kolejna fala badań nastawiona na aplikację wyników dotychczasowych badań poprzez działania profilaktyczne w środowiskach zagrożonych oraz 4. czwarty nurt, integrujący interdyscyplinarne badania nad *resilience* jako zjawiskiem i zasobem. W rozdziale zaprezentowane są również najważniejsze światowe badania longitudinalne nad zjawiskiem rozwoju mimo przeszkód środowiskowych i niepomyślności losu, trwające od 15 do 40 lat (*Kauai Longitudinal Study*, *Michigan State University Longitudinal Study*, *Die Manheimer Risikokinderstudie*, *Swedish Longitudinal Study on Ego-control and Ego-Resiliency*, *Die Bielefelder Invulnerabilitaet Studie*). Ponieważ odporność psychiczna jest tematem przyciągającym zainteresowanie badaczy wielu dziedzin, w tym rozdziale omawiam również kontrowersje dotyczące analizy zjawiska pod kątem jego powszechności, stałości, wzorców rozwoju, korelacji z cechami osobowości czy innymi zasobami. Jako przykłady stanowisk badaczy promujących zróżnicowane opinie zostały przywołane najważniejsze wyniki badań w tym zakresie.

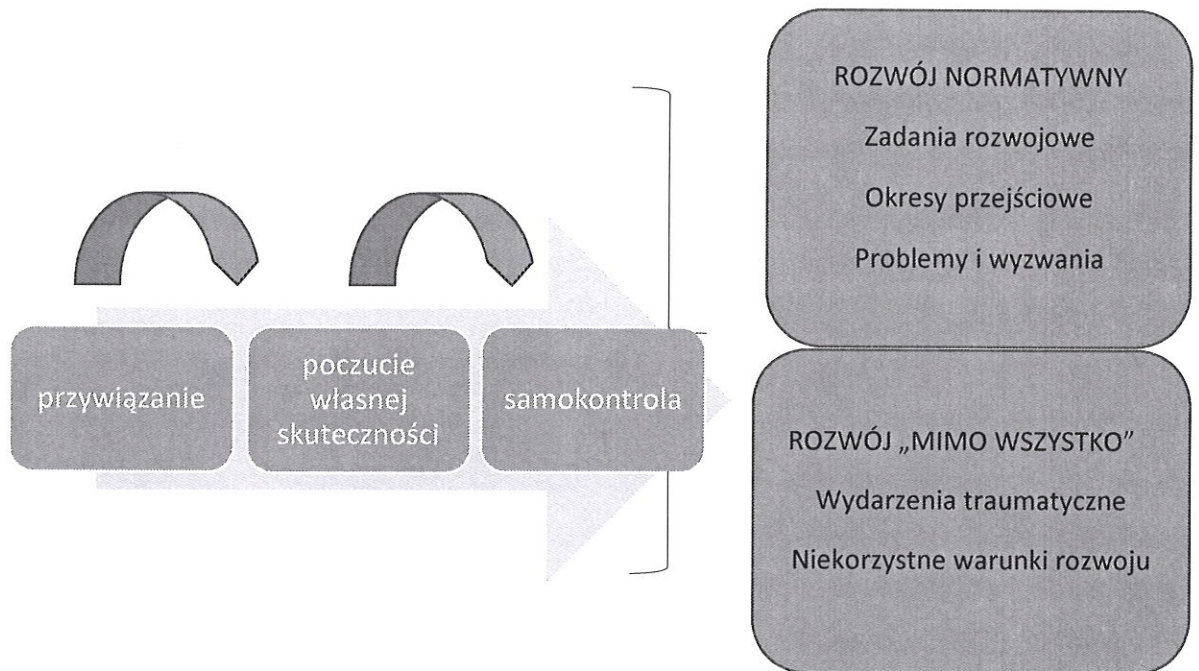
Drugi rozdział koncentruje się na przedstawieniu wybranych modeli kształtowania się odporności psychicznej w rozumieniu zasobów indywidualnych (*ego-resiliency*) w okresie dzieciństwa. Przedstawiłam tu modele Paula LeBuffe i Jacka Naglieriego (LeBuffe, 1999) Normana Constantina z zespołem (Constantine, Benard, Diaz, 1999) oraz Sandry Prince-Embury (Prince-Embury, 2008), które zaowocowały stworzeniem przez autorów narzędzi pomiaru odporności psychicznej w okresie dzieciństwa. Ponadto przywołałam propozycje Edith Grotberg (Grotberg, 2000) i Klause Fröhlich-Gildhoffa z zespołem (Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau, 2007/2012), odnosząc je do programów profilaktycznych zaproponowanych przez autorów. Również w tym rozdziale zostały zebrane i omówione najważniejsze narzędzia do pomiaru zasobów odpornościowych dzieci w postaci skal obserwacyjnych (wypełnianych przez rodziców i nauczycieli) oraz testów samoopisowych dla dzieci starszych. Jako podsumowanie rozdziału przedstawiam sylwetkę dziecka odpornego psychicznie (*resilient child*), która jest efektem analizy uznanych i potwierdzonych wyników badań. Warto krótko przywołać jej najważniejsze elementy. I tak, do cech wspierających

odporność zalicza się do dobrych poziomów funkcjonowania poznawczego, zdolności werbalnej, umiejętności uczenia się i planowania, właściwą ocenę wsparcia społecznego oraz dobrą samoocenę i wysokie poczucie własnej skuteczności (Cicchetti, Cohen, 2006; Masten, Obradović, 2006). Wśród czynników wyposażenia temperamentalnego wskazano na towarzyskość sprzyjającą odporności psychicznej oraz wysoki poziom motywacji w zakresie planów i celów życiowych oraz edukacyjnych. Dla dziecka odpornego charakterystyczne są dobre mechanizmy samokontroli, czyli umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami oraz kontrola impulsów (Benard, 1998; Werner, Smith, 1992), optymizm i pozytywny obraz siebie: wysoka samoocena, wiara w swoje możliwości i własną skuteczność. Bardzo ważne są umiejętności społeczne, czyli łatwość porozumiewania się, nawiązywania przyjaźni oraz rozwiązywania konfliktów z innymi (Garmezy, 1993; Werner, Smith, 2001; Masten, 2001). Kształtowanie zasobów określanego jako odporność psychiczna jest procesem zachodzącym w interakcji cech indywidualnych dziecka ze środowiskiem rodzinnym oraz szerszą społecznością. W każdym z tych obszarów pojawiają się czynniki ryzyka dla zdrowia psychicznego, jak i czynniki ochronne w tym zakresie.

Rozdział trzeci zawiera autorską propozycję modelu odporności psychicznej w okresie dzieciństwa. Model ten powstał, dzięki inspiracjom teoretycznym uwzględniającym trzy perspektywy psychologiczne. Po pierwsze, uwzględniłam koncepcję salutogenezy Aarona Antonovsky'ego (Antonovsky, 1995) wskazującą na trzy obszary osobowe istotne dla zachowania zdrowia, pokonania sytuacji trudnych oraz pozytywnego przystosowania do zmieniających się, czasem niekorzystnych warunków życiowych. Czynniki te (poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności) korespondują z czynnikami zawartymi we wszystkich modelach odporności psychicznej w dzieciństwie. Kolejnym impulsem dla moich analiz teoretycznych był nurt badań psychologii pozytywnej (Keyes, 2002), nowe spojrzenie na dobrostan psychofizyczny człowieka i jego zdrowie psychiczne, bliskie perspektywie salutogenetycznej. Trzecią inspiracją teoretyczną są propozycje stosowanej psychologii rozwojowej, wskazujące możliwości twórczego wykorzystania wyników badań podstawowych w procesie wychowania i edukacji dzieci i młodzieży (Brzezińska, Matejczuki Nowotnik, 2012).

W swoim modelu odporności psychicznej w okresie dzieciństwa uwzględniam trzy najważniejsze z punktu widzenia zdrowia psychicznego czynniki, wyłonione na podstawie studiów literaturowych oraz refleksji własnych. Podstawą do ich wyłonienia była analiza 5 modeli kształtowania się odporności psychicznej w dzieciństwie (Constantine, Benard, Diaz,

1999; Fröhlich-Gildhoff , Dörner , Rönnau, 2007/2012; Grotberg, 2000; LeBuffe, 1999; Prince-Embury, 2008). Zaproponowane przez mnie czynniki składające się na odporność psychiczną dziecka to bezpieczne przywiązanie, wysokie poczucie własnej skuteczności i dojrzała samokontrola. Pełnią one funkcję czynników ochronnych zdrowia psychicznego dziecka zarówno w sytuacjach rozwoju normatywnego, jak i w konfrontacji z wydarzeniami nietypowymi. W modelu uwzględniono je w przedstawionej kolejności, co wynika z chronologii pojawiania się ich w życiu dziecka - przywiązanie kształtuje się od urodzenia człowieka (a okresem najistotniejszym są pierwsze trzy lata życia)(Ahnert, 2010), poczucie skuteczności powstaje wraz z autonomią w drugim roku i rozwija przez następne lata (Bandura, 2001), natomiast samokontrola, opiera się na nauce regulacji własnych pobudzeń dzięki kontaktowi z rodzicem oraz na zdolności do samodzielnych działań. Jest kolejną rozwojowo umiejętnością , która ma swoje początki również w drugim roku życia (Rothbart i in. 2011).Wybór powyższych, najważniejszych składników odporności wynikał z krytycznej analizy i syntezy dotychczasowych teorii i wyników badań, które dowodzą znaczenia wymienionych czynników dla prawidłowego rozwoju i utrzymania zdrowia psychicznego jednostki. Zdecydowałam się na zaproponowanie przywiązania, poczucia skuteczności oraz samokontroli jako pojawiających się w większości koncepcji odporności – istotnych czynników ochronnych. Dwie – szczególnie mi bliskie, to modele Klauza Froehlich-Gildhoffa z zespołem oraz Paula LeBuffe i Jacka Naglieri (1999). Autorzy modeli oprócz propozycji teoretycznej stworzyli również programy promocyjne i terapeutyczne dla dzieci od 2 do 6 lat oraz dla młodzieży.



Rysunek 1. Trójczynnikiowy model odporności psychicznej w okresie dzieciństwa – czynniki składowe, kierunek rozwoju oraz miejsce w rozwoju dziecka (model własny)

PRZYWIĄZANIE

Biorąc pod uwagę elementy składowe odporności psychicznej, przywiązanie jest podstawową bazą i pierwszym prognostykiem zdolności adaptacyjnych i efektu rozwojowego dziecka (LeBuffe, 1999; Werner, Smith, 2001; Masten, 2001; Masten, Reed, 2002). Przywiązanie jako uwarunkowany biologicznie system wspierający bliskość pomiędzy dzieckiem a jego opiekunem, posiada kluczowe znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka (Ainsworth, Witting, 1973; Cassidy, Berlin, 1994; Ahnert, 2010). Przywiązanie jest pierwszym w życiu człowieka, kształtującym się w kontakcie z otoczeniem, katalizatorem rozwoju takich aspektów jak umiejętności społeczne, zdolności samoregulacyjne, ogólne nastawienie do świata (optymizm-pesymizm), poczucie sprawstwa. Swoiste matryce przywiazaniowe rozwijają się na bazie wczesnych doświadczeń w relacjach i określają rozwój w okresie adolescencji i dorosłości. Są one uważane za nośnik międzypokoleniowy przywiązania bezpiecznego lub pozabezpiecznego. Funkcją przywiązania jest oprócz zapewnienia dziecku przeżycia i poczucia bezpieczeństwa (Bowlby, 2007), również ułatwienie nabywania przez nie zdolności rozumienia ludzi i bezpiecznego poznawania świata myśli (Fonagy, Target, Gergely, 2014; Białecka-Pikul, Szpak, 2014). Przywiązanie pozabezpieczone może spowodować nasilenie zachowań agresywnych dziecka oraz wpłynąć na uformowanie się wzoru zachowania

charakteryzującego się złością, nieufnością i chaosem. Mniejsze kompetencje emocjonalne i społeczne w porównaniu z prawidłowo rozwijającymi się rówieśnikami zaobserwowano już u trzylatków pozostających w relacji przywiązania unikowego czy ambiwalentnego. Ponieważ przywiązanie bezpieczne jest warunkiem uzyskania przez dziecko podstawowej ufności do innych, świata i siebie samego można uznać, że jego brak jest czynnikiem ryzyka dla prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka (Erikson, 2004). Obserwowanymi w dalszej drodze życiowej dziecka konsekwencjami mogą być lękliwość, nadmierny dystans, tendencja do wycofywania się, ale też nadmierna drażliwość czy słaba kontrola impulsów. W wielu badaniach podkreślano znaczenie bezpiecznego przywiązania dla kształtowania się u dziecka zdolności do regulacji emocji (*affect regulation*) (Żechowski, Namysłowska, 2008).

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

to kolejny z trzech podstawowych zasobów określających odporność psychiczną dziecka związany z autonomią i motywacją dziecka do konfrontacji z trudnościami oraz podejmowaniem prób ich przezwyciężenia (Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau, 2007/2012; Wustmann, 2004). Poczucie własnej skuteczności może być postrzegane jako zdolność do osiągnięcia sukcesu i wytrwałość w dążeniu do celu. Poczucie skuteczności zaczyna rozwijać się w drugim roku życia dziecka, gdy rodzi się potrzeba autonomii, umożliwiająca samodzielność w myśleniu i działaniu. Pierwsze doświadczenia własnych decyzji i podejmowanych wyborów (akceptacja otoczenia lub dezaprobata i ośmieszenie) wpływają na postawę proaktywną bądź wycofaną w dalszym biegu życia (Erikson, 2004). Rozwijające się dziecko zdobywa przekonanie o własnej efektywności z czterech głównych źródeł. Są to kolejno 1. bezpośrednie doświadczenia własnego sukcesu w sytuacji pokonywania trudności, 2. doświadczenia zastępcze z modelowania społecznego, 3. podleganie i stosowanie perswazji, 4. pobudzenie emocjonalne (Bandura, 1993). Poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) jest podstawą nie tylko podejmowania autonomicznych działań przez dziecko, ale przede wszystkim umożliwia inicjowanie rozwiązywania problemów stających na drodze rozwoju. Dla odporności psychicznej dziecka ważne jest radzenie sobie z trudnościami, podejmowanie wyzwań i szukanie rozwiązań, które ułatwia wiara we własne siły. Ochronne znaczenie poczucia skuteczności dla zdrowia psychicznego dziecka polega na 1. samodzielnym, autonomicznym myśleniu i decydowaniu, 2. motywacji do podejmowania wyzwań i stawiania czoła

trudnościom. W badaniach potwierdzono wartość predykcyjną poczucia skuteczności dla zachowań prozdrowotnych oraz silny wpływ modyfikujący dla presji rówieśniczej w okresie adolescencji (Schwarzer, 1997).

SAMOKONTROLA

jako trzeci czynnik w opisywanym modelu jest rozumiana jako wczesne przejawy kierowania swoim działaniem, powstrzymywania impulsów, opanowania ekspresji emocji oraz samouspokajania przez dziecko. Umiejętności te mogą być kształtowane w procesie socjalizacji oraz wychowania od wczesnych lat życia dziecka Ledzińska, Czerniawska, 2011). Samokontrola rozwija się w ścisłym kontakcie z opiekunem jako regulacja pobudzenia (*arousal*) ogólnego np. rytmu snu i czuwania, aktywności ruchowej (*activity*), regulacja emocji (*affect*) oraz uwagi (*attention*) (Papoušek, 2004; Peterman, Wiedebusch, 2003). Kompetencja ta wiąże się ściśle z odpornością psychiczną z uwagi na takie aspekty jak uświadomienie sobie własnych emocji, zdolność do regulowania emocji i zachowań, spostrzeganie i uwzględnianie oczekiwań społecznych w kierowaniu swoim działaniem (Schmeichel, Baumeister, 2004; Bandura, 2001). Opanowywanie impulsów oraz samoinstruowanie wiąże się również z orientacją we własnych mocnych i słabych stronach, co w efekcie pozwala dziecku zachowywać się adekwatnie w sytuacjach społecznych. Ważnym aspektem samokontroli jest ponadto zdolność do odraczania natychmiastowej gratyfikacji czyli powściągliwość i cierpliwość w oczekiwaniu na oddaloną w czasie, bardziej cenną nagrodę (Mischel, 2016). Dziecko rozwijające zdolność do samokontroli rzadziej wchodzi w konflikty, potrafi lepiej rozwiązywać sytuacje problemowe. Konsekwencją dojrzałości w tym zakresie będą umiejętność nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji społecznych (Meyer, Greve, 2012).

Trójczynnikowy model własny odporności psychicznej wskazuje na znaczenie trzech wybranych zasobów osobowych dla zdrowia psychicznego dziecka.

Część empiryczna monografii rozpoczyna się rozdziałem czwartym, który wprowadza w tematykę dwóch projektów badawczych, a koncentruje się na sylwetce dziecka w okresie średniego dzieciństwa, ze szczególnym uwzględnieniem jego możliwości uczestniczenia w zajęciach stymulujących rozwój i programach edukacyjnych. W moim przekonaniu, ważne jest badanie odporności psychicznej nie tylko w kontekstach związanych z zagrożeniem pojawiania się zaburzeń, ale także jako umiejętności adaptowania się do zmieniającego się otoczenia i warunków życia (Klohn, 1996). Biorąc pod uwagę czynniki protekcyjne

i promocyjne opisane w rozdziale trzecim należy zauważyć, że: 1/ odporność jest traktowana jako zasób, który wykorzystywany jest przez dziecko w celu rozwoju „mimo wszystko”, 2/ zasób ten kształtuje się jako cecha osobowa, w procesie interakcji społecznej, 3/ zasób ten możliwy jest to intencjonalnego kształtowania przez rodziców i nauczycieli.

Kolejne dwa rozdziały prezentują projekty badawcze, których celem było określanie jakie czynniki środowiskowe, a zwłaszcza te związane z edukacją, wpływają na rozwój indywidualnych zasobów jednostki, w tym przede wszystkim jej odporności psychicznej.

W rozdziale piątym przedstawiam pierwszy projekt badawczy zatytułowany: *Odporność psychiczna dzieci 5-letnich w zależności od specyfiki edukacji przedszkolnej*. Cel szczegółowy to zaobserwowanie zależności pomiędzy wpływami zewnętrznymi w postaci oddziaływań pedagogicznych, a poziomem odporności psychicznej u dzieci. Na formowanie się zasobów odpornościowych dziecka ma wpływ po pierwsze, prymarny kontekst rozwojowy, a więc rodzina, po drugie zaś mikrosystem edukacyjny, w którym dziecko przebywa. W badaniu postanowiłam zweryfikować hipotezę o różnicy w zasobach odporności psychicznej u dzieci w zależności od typu podejścia edukacyjnego w przedszkolu. Grupę badaną stanowiło 90 dzieci w wieku 5 lat (5;0- 5;11) z trzech przedszkoli miejskich, prezentujących zróżnicowane podejście wychowawcze i edukacyjne (przedszkole samorządowe, prywatne przedszkole o autorskim programie muzycznym oraz przedszkole montessoriańskie). Badanie to wiązało się z ważnym społecznie pytaniem, często zadawanym psychologom rozwojowym: czy edukacja alternatywna bardziej sprzyja rozwojowi dzieci i młodzieży, a jeśli tak - to w jakich obszarach? Częstym celem badań porównawczych są osiągnięcia w wiedzy (Bednarczuk, 2000; Surma; 2014), brak jest natomiast analiz dotyczących innych sfer rozwoju.

Kolejnym celem szczegółowym było poznanie zakresu wiedzy rodziców o zasobach i trudnościach swojego dziecka, zbadanie różnic pomiędzy wiedzą na ten temat u matek a ojców oraz rodziców a nauczycieli.

W moim badaniu kontrolowałam w odniesieniu do dziecka: wiek, płeć, zdrowie, poziom rozwoju poznawczego (słownik umysłowy), udział w zajęciach dodatkowych poza programem przedszkola, posiadanie rodzeństwa. Natomiast w przypadku rodziców były to: wiek, wykształcenie oraz czas spędzany z dzieckiem. Można przyjąć, że porównywane typy przedszkoli nie różniły się ze względu na wiek uczęszczających do nich dzieci oraz wiek ich matek i ojców; liczbę posiadanego rodzeństwa oraz ze względu na inteligencję ogólną uczęszczających do nich dzieci. Do pomiaru kluczowych zmiennych zależnych użyto takich narzędzi jak:

1. The Devereux Early Childhood Assessment (DECA) Paula A. Le Buffe i Jacka A. Naglieri (LeBuffe, 1999) w polskim tłumaczeniu I. Sikorskiej i B. Sowińskiego. Skala ta mierzy czynniki ochronne takie jak: inicjatywa, samokontrola, przywiązanie oraz czynniki ryzyka - zachowania niepokojące. Jest to skala obserwacyjna, wypełniana przez rodziców i nauczyciela.
2. Skala Obserwacyjna Dziecka Przedszkolnego Marii Przetacznikowej (Przetacznikowa, 1977). Podskala: umiejętności społeczne. Jest to skala obserwacyjna wypełniana przez nauczyciela.
3. Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP) Barbary Szmigielskiej (Szmigielska, 1996). Skala umiejscowienia poczucia kontroli. Jest to kwestionariusz dla dzieci, wypełniany przez badacza w rozmowie z przedszkolakiem.

Zmienne kontrolowane:

4. Obrazkowy Test Słownikowy - Rozumienie (OTSR) Ewy Haman i Krzysztofa Fronczyka (Haman, Fronczyk, 2012). Mierzy zasób słownika umysłowego, poprzez pomiar zasobu słownictwa biernego (test dla dzieci).
5. Ankieta socjodemograficzna dla rodziców

Odporność psychiczną oceniana była w przypadku każdego dziecka przez 3 osoby (matka, ojciec i nauczyciel przedszkola). Oceny zachowania dzieci dokonywane przez ich rodziców, nie różnicowały poziomu czynników odporności psychicznej dzieci z trzech przedszkoli. Natomiast ocena nauczycieli wykazała najwyższe wyniki w zakresie *przywiązania* w przedszkolu autorskim, co oznacza, że tam zaobserwowany najwyższy poziom przywiązania dzieci do nauczyciela. Przedszkole to proponuje dzieciom formę „ciocia” przy zwracaniu się do nauczycielek, pozwala na bliskość cielesną, między innymi podczas uspokajania czy pocieszania dziecka. Otrzymany wynik koresponduje z propozycją Richarda Bowlby’ego (Bowlby, 2009), aby traktować nauczyciela jak potencjalną figurę przywiązaniową drugiego rzędu, która może zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa, komfort psychiczny i ufność w warunkach innych niż domowe. Fakt, iż nauczyciel z przedszkola autorskiego obserwuje więcej zachowań dzieci wskazujących na wyższy poziom przywiązania świadczyć może zarówno o tym, że jest na nie bardziej wyczulony, jak i na to, że jego podopieczni ujawniają ich więcej.

W kolejnym czynniku ochronnym inicjatywie - najwyższe wyniki pojawiły się w przedszkolu Montessori (ocena nauczyciela). Jest to wynik oczekiwany, gdyż

w przedszkolu montessoriańskim samodzielność i inicjatywa są celami wychowawczymi, a więc do stwarzania przestrzeni dla ich rozwoju przykładana jest specjalna uwaga, a nauczyciele oczekują od dziecka dużej niezależności w działaniu i myśleniu.

W ocenie nauczycieli i rodziców nie ma różnic pomiędzy dziećmi z trzech różnych placówek. w zakresie samokontroli pomiędzy placówkami. Możliwości regulacji własnego zachowania i emocji zależą od rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Wydaje się, że to nie wpływy zewnętrzne w postaci oddziaływań przedszkola mają znaczenie w przypadku takich kompetencji jak zdolność do opanowania impulsów, odczekania i powściągu, lecz bardziej wyposażenie temperamentalne dziecka oraz poziom jego dojrzałości.

Wśród zasobów sprzyjających odporności psychicznej wymieniane są również umiejętności społeczne, które poddane były ocenie w moim badaniu. Wyniki analiz nie dały podstaw do stwierdzenia istotnej różnicy pomiędzy dziećmi w placówkach. Brak zróżnicowania poziomu umiejętności społecznych u dzieci może świadczyć o podobieństwie oddziaływań w tym zakresie w trzech typach przedszkoli. Odnosząc się do dyskusji społecznych o zaletach i wadach edukacji alternatywnej, jako indywidualistycznej i niesprzyjającej integracji społecznej, można wskazać uzyskane wyniki jako głos w tej debacie.

Wewnętrzne poczucie kontroli (korelujące z poczuciem skuteczności) pożądaną z punktu widzenia odporności psychicznej najczęściej obserwowano w grupie montessoriańskiej. Uzyskany wynik jest zgodny z oczekiwaniem: wewnętrzne poczucie kontroli może rozwijać się zarówno dzięki permissywnej i elastycznej postawie nauczycieli, jak i poprzez stwarzanie okazji do działań i decyzji niezależnych (Drwal, 1978 ; Horáková – Hoskovcová, 2004; Phaes, 1976). Metoda Montessori stwarza dziecku sytuacje pozwalające na rozwijanie własnego osądu i krytycznego myślenia (Montessori, 1994).

Podsumowując wyniki badania wskazuję na zróżnicowanie pomiędzy trzema typami przedszkoli, jedynie w ocenie nauczycieli, co może świadczyć o odmiennych oddziaływaniach pedagogicznych, których nauczyciele są bardziej niż rodzice świadomi i których efekty dostrzegają. Porównanie osiągnięć rozwojowych dzieci w zakresie ich zasobów odporności psychicznej wskazuje na różnice na poziomie tendencji statystycznej w ocenie nauczycieli w zakresie całościowego indeksu czynników ochronnych dziecka, który jest sumą inicjatywy, przywiązania i samokontroli. Najniższy wynik w tym wskaźniku pojawił się w ocenach nauczycieli z przedszkola standardowego w porównaniu z przedszkolami edukacji alternatywnej (Montessori i autorskiego). Wynik ten pozwala na

wniosek, iż zasoby odporności psychicznej są efektywnie wspierane w przedszkolach alternatywnych.

W rozdziale szóstym przedstawiłam drugi projekt badawczy, którego celem była obserwacja zmian w zakresie odporności psychicznej u dzieci 5- letnich po wprowadzeniu przedszkolnego 10- miesięcznego programu promocyjnego *Dzielne Dzieci!* Opierając się na doświadczeniach międzynarodowych mieszczących się w trzecim nurcie badań nad *resilience*, które wykazują wzrost kompetencji do radzenia sobie z wyzwaniami u dzieci uczestniczących w programach wzmacniających odporność psychiczną, postanowiłam przeprowadzić podobne badanie w polskich warunkach. Celem badania było sprawdzenie, czy pod wpływem programu następuje wzrost w poziomie czynników ochronnych oraz spadek w poziomie czynników ryzyka. Poszukiwałam również odpowiedzi na pytanie o zmiany w poczuciu kontroli i w poziomie umiejętności społecznych u dzieci. Prezentowany projekt badawczy prowadzony był w planie eksperymentu dwugrupowego, z grupą kontrolną oraz pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej. Ponieważ nie jest spełniony warunek randomizacji, plan taki według Brzezińskiego nosi nazwę planu quasi-eksperymentalnego (Brzeziński, 1997).

W programie badawczym wzięło udział 123 dzieci z sześciu przedszkoli. W grupie eksperymentalnej było 63 dzieci (27 dziewczynek i 36 chłopców), w grupie kontrolnej 60 dzieci (27 dziewczynek 33 chłopców). Dane obserwacyjne zostały zebrane od sześciu nauczycieli przedszkolnych oraz obojga rodziców 123 dzieci (246 osoby), którzy wypełniali skale dotyczące czynników ochronnych i czynników ryzyka u swoich dzieci. Dzieci natomiast w rozmowie indywidualnej odpowiadały na pytania związane z ich poczuciem kontroli nad własnym życiem i podejmowaniem decyzji. Wszystkie przedszkola były placówkami publicznymi, samorządowymi, znajdowały się w dużym mieście, na dużym osiedlu, wszystkie były przedszkolami wielooddziałowymi, nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem, reprezentowali standardowe podejście pedagogiczne. Dzieci uczestniczące w badaniu nie różniły się istotnie stanem zdrowia, liczbą rodzeństwa, liczbą doświadczanych sytuacji traumatycznych czy aktywności pozaprzedszkolnych. Do pomiaru zmiennych zależnych użyłam narzędzi opisanych w poprzednim projekcie (The Devereux Early Childhood Assessment (DECA), Skala Obserwacyjna Dziecka Przedszkolnego, Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (SPK-DP)).

Program „*Dzielne Dzieci!*” jest propozycją profilaktyki pozytywnej, skierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym, zainspirowaną niemiecką propozycją autorstwa Klaus

Fröhlich-Gildhoffa, Tamary Dörner i Maïke Rönnau (*Trainingprogramm zur Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK*, 2007/12). Program obejmował 13 spotkań stymulujących 6 czynników związanych z odpornością psychiczną takich jak: spostrzeganie siebie i innych, umiejętności społeczne, kierowanie sobą, radzenie sobie ze stresem, sprawstwo, i rozwiązywanie problemów w grach i ćwiczeniach. Program niemiecki stosowany od wielu lat w edukacji elementarnej uzyskał bardzo dobrą ewaluację (Fröhlich-Gildhoff et al, 2012), stąd został wybrany jako podstawa polskiej propozycji. Ponadto wybrane kompetencje korespondowały z moją propozycją modelu trzech czynników odporności psychicznej: spostrzeganie siebie i innych oraz umiejętności społeczne bazują w znacznym stopniu na przywiązaniu, kierowanie sobą i radzenie sobie ze stresem należy do obszaru samokontroli, natomiast sprawstwo i rozwiązywanie problemów dotyczy poczucia skuteczności.

W celu zweryfikowania hipotezy o zmianach w obrębie komponentów składowych odporności psychicznej, dokonano porównania wyników uzyskanych na etapie pretestu i posttestu. W ocena matek w grupie z interwencją wystąpiły istotne statystycznie zmiany wzrostowe w zakresie zachowań dziecka w obszarze inicjatywy, samokontroli oraz całościowego indeksu czynników ochronnych. Matki zauważyły też istotną zmianę w liczbie niepokojących zachowań w kierunku zmniejszenia się ich występowania. Oceny dokonane przez ojców wskazywały na wzrost liczby zachowań mówiących o lepszej samokontroli oraz większy zasób czynników ochronnych w drugim pomiarze. Nauczyciele zaobserwowali zmiany wzrostowe w obszarze inicjatywy, samokontroli dziecka oraz całościowego indeksu czynników ochronnych. Ojcowie i nauczyciele nie zauważali zmian w zakresie przywiązania oraz zachowań niepokojących u dzieci po zakończeniu programu promocyjnego. Przyrosty liczby zachowań wskazujących na wyższy poziom samodzielnych działań, lepsze rozwiązywanie problemów, lepszą samokontrolę i rozwój własnych mocnych stron mogą być potwierdzeniem pozytywnych zmian u dzieci biorących udział w programie promującym odporność psychiczną.

Oceniający zachowanie dziecka matki, ojcowie i nauczyciele nie zaobserwowali zmiany w zakresie umiejętności społecznych dziecka na przestrzeni 10 miesięcy u dzieci uczestniczących w programie „*Dzielne Dzieci*”. Również w grupie kontrolnej nie odnotowano żadnych przyrostów. Może to świadczyć o wolniejszym tempie pojawiania się zmian w sferze zachowań społecznych, które wymagają dłuższego treningu, aby się utrwalić.

Kolejny obszar korespondujący z odpornością psychiczną to umiejscowienie poczucia kontroli. Zarówno w grupie eksperymentalnej jak i w grupie kontrolnej nie zaobserwowano znaczących zmian. Fakt, iż nie wystąpiły zmiany poczucia kontroli u dzieci można zinterpretować podobnie, jak w przypadku rozwoju umiejętności społecznych- zbyt krótkim przedziałem czasu, aby takie zmiany powstały i utrwaliły się.

Wyniki uzyskane w badaniu pokazały, że wspieranie ważnych czynników odporności psychicznej może dokonywać się w zabawie ćwiczącej umiejętność rozwiązywania problemów, doskonalącej przekonanie o własnym sprawstwie i pozytywną samoocenę. „Pozytywne przekonanie o własnych możliwościach pokonania trudności będzie efektywnie wzmacniać się, co z kolei prowadzi ponownie do pozytywnej oceny kolejnej sytuacji stresu czy ryzyka, która spostrzegana jest mniej jako obciążająca, a bardziej jako stanowiąca wyzwanie” (Wustmann, 2004, s 2). Okres średniego dzieciństwa jest czasem przygotowania do kolejnego wyzwania rozwojowego - podjęcia nauki szkolnej. Biorąc pod uwagę modele przejścia do szkoły (*transition models*) (Rimm-Kaufmann, Pianta, 2000), uzyskane wyniki można interpretować w ujęciu modelu umiejętności dziecka (*a skills-only model*), a poziom odporności psychicznej oceniany przez rodziców i nauczycieli jako predyktor sukcesu adaptacyjnego lub predyktor określający prawdopodobieństwo trudności dziecka w tym zakresie. Zasoby odpornościowe można uznać za należące do zasobów osobistych, stanowiących swoisty fundament osobowości (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012).

Podsumowując, za najważniejsze efekty mojego osiągnięcia naukowego uznaję:

- Zaproponowanie i opisanie trójczynnikowego modelu odporności psychicznej w okresie dzieciństwa oraz wskazanie na znaczenie tego zasobu w życiu dziecka. Badania nad odpornością rozpoczęte w środowiskach zagrażających zdrowemu rozwojowi dziecka (Garnezy, 1993; Werner, Smith, 2001; Antonovsky, 1995). ewoluowały w kierunku badań możliwości wzmacniania zasobów również populacji bez zidentyfikowanego ryzyka (Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau, 2007/2012; Wustmann, 2004). To podejście jest mi bliskie, ponieważ pozwala na wzmacnianie wewnętrznej siły dziecka zanim pojawi się w jego życiu czynnik ryzyka. W zaproponowanym modelu zwróciłam uwagę na trzy podstawowe czynniki, których rozwój dokonuje się najintensywniej w okresie dzieciństwa. Społeczna świadomość tych procesów może mieć z pewnością funkcję modyfikującą relacje dorosłego z dzieckiem, może też wpływać na tworzenie programów wychowawczych instytucji edukacyjnych. Zaproponowane w modelu składowe w postaci przywiązania, poczucia

skuteczności oraz samokontroli korespondują ze wskazanymi w projekcie WHO umiejętnościami życiowymi (*life skills*), których rozwijanie u dzieci stanowi ochronę ich zdrowia psychicznego. Wśród tych umiejętności znajdują się myślenie twórcze i krytyczne, umiejętności społeczne i komunikacyjne, samoświadomość i empatia, radzenie sobie ze stresem i emocjami, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji (Pilecka, Fryt, 2011).

- Kolejnym ważnym efektem mojej pracy jest empiryczne potwierdzenie, że czynniki składowe odporności psychicznej, a więc przywiązanie, poczucie skuteczności i samokontroli zmieniają się. Uzyskanie wyników wskazujących na wzrost poziomu czynników ochronnych pod wpływem programu promocyjnego wskazuje na możliwości wzmacniania odporności psychicznej dziecka. Stymulowanie zasobów własnych opisywane było w literaturze międzynarodowej w ramach trzeciej fali badań nad resilience (Constantine, Benard, Diaz, 1999; Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau, 2007/2012; LeBuffe, Shapiro, 2004), jednak w naszym kraju mój projekt był pierwszym tego rodzaju badaniem. Dzięki współpracy i inspiracji międzynarodowej (prof. Wustmann oraz prof. Froehlich-Gildhoff z Niemiec) zbudowałam program *Dzielne Dzieci!*, który był rodzajem interwencji edukacyjnej. Uzyskane wyniki pozwalają z optymizmem zakładać, że takie czynniki jak zaufanie do innych, ufność we własne siły, nadzieja, że uda się rozwiązać zadanie czy pokonać trudność oraz umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, są możliwe do rozwijania. Jako prozdrowotne składowe odporności psychicznej pełnią one funkcją ochronną w sytuacjach porażek i trudności, które są wpisane w rozwój dziecka. Badania nad radzeniem sobie ze stresem podkreślają rolę zasobów, które odgrywają ważniejszą rolę w pokonywaniu trudności niż cechy osobowości (Antonovsky, 1995, Friberg et al., 2005; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Zasoby są możliwe do modyfikowania, a więc wzmacnianie sił własnych dziecka oraz nauka strategii radzenia sobie, posiadają kluczowe znaczenie w promowaniu zdrowia psychicznego młodych ludzi. Pozostaje to w zgodności z wytycznymi Światowej Organizacji Zdrowia, które opisują czynniki ważne dla zdrowia dzieci i młodzieży w XXI wieku. Wyzwania nowego stulecia mogą stwarzać niepowtarzalne szanse dla ich rozwoju dzieci i młodzieży, ale mogą także stanowić zagrożenie dla zdrowia psychicznego (technologia, komunikacja, migracja, katastrofy). Na podstawie wyników badań własnych, jak i danych z literatury przedmiotu sformułowałam ponadto wskazania dla

dalszych badań w zakresie odporności psychicznej dziecka oraz wnioski dla działań pedagogiki zdrowia oraz psychologii edukacyjnej.

Prezentowana praca została opublikowana w roku 2016, natomiast tezy zawarte w niej dotyczące możliwości rozwijania odporności psychicznej znalazły swoje potwierdzenie w bieżących doniesieniach badawczych i teoretycznych m.in. jednej z najbardziej znanych badaczek dziedziny- Ann Masten (2021). W swoim najnowszym systemowym ujęciu odporności psychicznej wskazuje ona na zasadność wzmacniania zasobów każdego systemu (jednostka, rodzina, placówka edukacyjna, społeczność) drogą interwencji, w celu wspierania innych systemów. Współdziałanie pomiędzy systemami może działać wzmacniająco na każdy z nich. Tak więc przedszkolny program wspierania odporności dziecka może przełożyć się na wzmocnienie odporności rodziny, a sposoby radzenia sobie z emocjami poznane przez przedszkolaka może przejąć też jego szkolne rodzeństwo. Dla nowego, szerszego ujęcia odporności Masten proponuje nazwę *developmental resilience* w celu podkreślenia dynamicznego, rozwojowego charakteru zjawiska.

Kolejnym aktualnym wątkiem potwierdzającym zasadność warsztatu wspierania odporności są polskie doświadczenia z młodymi uchodźcami wojennymi z Ukrainy w 2022 roku. Program *Dzielne Dzieci!* (opisany w rozdziale szóstym monografii) został zaplanowany do wykorzystania w zajęciach prowadzonych wolontaryjnie przez studentów psychologii UJ we współpracy z fundacją SIEMACHA w Krakowie. Załamanie sił odpornościowych w kontakcie z traumą wojenną jest znacznym zagrożeniem dla zdrowia psychicznego dziecka i wymaga wsparcia w ich odbudowie. Potrzeba wspierania własnych zasobów siły psychicznej została również uznana za ważna po doświadczeniach pandemii Covid-19. Izolacja społeczna, nauka zdalna oraz niepewność jutra były czynnikami znacznego obciążenia psychicznego dla wielu dzieci. Od roku 2020 zapotrzebowanie na warsztaty rozwijające zasoby odporności psychicznej zdecydowanie wzrosło.

Literatura cytowana:

1. Ahnert L.(2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung- Bildung- Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag,
2. Ainsworth MIS, Witting BA.(1973). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation.[w]: B.W. Foss (red). *Determinants of infant behavior*, ss. 113-136. London: Methuen.
3. Alvord MK., Grados JJ. (2005). Enhancing Resilience In Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 36 (3): 238-245.

4. Antonovsky A.(1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
5. Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* ,28(2): 117- 148.
6. Bandura A.(2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.
7. Bednarczuk B. (2000). Poziom przystosowania szkolnego dziewięcioletnich uczniów z klasy konwencjonalnej i grupy Montessori. *Zeszyty Wszechnicy Świątokrzyskiej*, Wszechnica Świątokrzyska, Kielce, 12: 34-48.
8. Benard B.(1998). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community. *National Resilience Resource Center*, Adapted from the original August 1991 publication of the Western Regional Center from Drug Free Schools funded by the U.S. Department of Education Cooperative Agreement Number 3188A0001,
9. Benson PL, Leffert N. Scales PC, et al. (1998). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3): 138–159.
10. Białecka-Pikul M, Szpak M.(2014). Pomyśl o mnie mamo! Relacja matka- dziecko jako kontekst rozwoju zdolności mentalizowania. [w]: *Drogi rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*. M. Świącicka M. (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i rodzin* , 10: 65-79. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
11. Bowlby J.(2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,.
12. Bowlby R.(2009). Das Londoner Modell der Bindungsorientierten Tagesbetreuung Hintergrund. [w]: K.H.Brisch, T.H. Hellbrügge (red.) *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft*, ss. 213-225. Stuttgart: Klett-Cotta.
13. Brzezińska AI, Matejczuk J, Nowotnik A.(2012). Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 1 (117): 7-22.
14. Brzeziński J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa 1997.
15. Cassidy J, Berlin LJ. (1994). The insecure, ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child development*, 65: 971- 991.
16. Cicchetti D, Cohen DJ. (Red). (2006). *Developmental psychopathology*. New York: Wiley.
17. Constantine N, Benard B, Diaz M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. *American Psychologist* , 55: 647-654.

18. Drwal RŁ.(1978). Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. [w]: L. Wołoszynowa(red). *Materiały do nauczania psychologii*. 3: 307-345. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
19. Erikson E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
20. Evans GW, Rosenbaum J.(2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23: 504–514.
21. Fonagy P, Target M, Gergely E. (2006). Psychoanalytic perspectives on developmental psychopathology.[w]: D.Cicchetti i D.J. Cohen DJ. (red). *Developmental Psychopathology* s. 701-749. New Jersey: John Wiley and Sons.
22. Friborg O. et al. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *Int. J. Methods Psychiatr. Res.* 2005; 14(1): 29–42.
23. Fröhlich-Gildhoff K, Dörner T, Rönnau M.(2007/2012) *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
24. Garmezy N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry* 1993/ 56.
25. Graziano PA, Reavis RD, Keane SP, Calkins SD. (2007). The role of emotion regulation in children’s early academic success. *Journal of School Psychology*, 45: 3–19.
26. Grotberg E. (2000). *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
27. Haman E, Fronczyk K. (2012).*Obrazkowy Test Słownikowy- Rozumienie*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
28. Horáková – Hoskovcová S. (2004). *Self-efficacy at preschool children*. Charles University Prague, Praga 2004.
29. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.
30. Klohnen E.(1996). Conceptual Analysis and Measurement of the Constant of Ego-Resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*,70 (5): 1067-7109.
31. LeBuffe P. (1999). The Devereux Early Childhood Assessment (DECA): A measure of within-child protective factors in preschool children. *National Head Start Association Dialog*, 3: 75-80.
32. LeBuffe PA, Shapiro VB.(2004). Lending “strength” to the assessment of preschool social-emotional health. *The California School Psychologist*, 9 : 51-61.
33. Ledzińska M., Czerniawska E.(2011). *Psychologia nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

34. Masten A., Obradović J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094: 13-27.
35. Masten A.S, Reed M.G.J.(2002) Resilience in development. [w]: S.R., Snyder, S.J.Lopez (red). *Handbook of positive psychology*, s. 77-88. Oxford: Oxford University Press.
36. Masten, A. (2001). Ordinary Magic. Resilience Process in Development. *American Psychologist*, 56(3): 227-238.
37. Masten, A. (2021). Resilience in Developmental Systems: Principles, Pathways, and Protective Processes in Research and Practice. In: M. Unger (Ed.), *Multisystemic Resilience*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780190095888.003.0007.
38. McClelland MM. et al. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43: 947–959.
39. Meyer T, Greve W. (2012). Die Entwicklungsbedingungen der Adaptivität. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einem Entwicklungsmodell akkomodativer Regulationskompetenz. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20 (1): 27-38.
40. Mischel P. (2016). *Test Marshmallow. O pożytkach płynących z samokontroli*. Warszawa: Smak Słowa.
41. Montessori M(1994). *Erziehung zum Menschen*. Fischer dtv, Frankfurt 1994.
42. 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.
43. Papoušek M. (2004). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept.[w]: M. Papoušek, M. Schieche, H. Wurmser (red). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit*, ss. 77-110. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber .
44. Peterman F, Wiedebusch S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
45. Phaes E.J.(1976). *Locus of control in personality*. Morristown: General Learning Press,
46. Pilecka W, Fryt J. (2011). Teoria dziecięcej odporności psychicznej. [w]: W. Pilecka (red.): *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży, Perspektywa kliniczna*, ss. 48–68. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
47. Prince- Embury S.(2008). Resilience scales for children and adolescents, psychological symptoms and clinical status in adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 23: 41-56.

48. Przetacznikowa M.(1977). *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*. Warszawa: WSiP.
49. Rimm-Kaufmann S.E, Pianta R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarden: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5): 491- 511.
50. Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., i Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, 3(2), 207–213. doi:10.1177/1754073910387943
51. Schmeichel BJ, Baumeister RF.(2004). Self-regulatory strength. [w]: R.F.Baumeister, K.D. Vohs (red). *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* ss. 84–98. New York: The Guilford Press .
52. Schwarzer R.(1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. [w]: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
53. Sesma A, Mannes M, Scales P. (2006). Positive adaptation, resilience and the developmental asset in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29 (5): 691–708.
54. Surma B. (2014). Aktualne konteksty wychowania przez pracę i do pracy w pedagogice przedszkolnej. *Studia z Teorii Wychowania*, 9 (2): 33-52.
55. Szmigielska B. (1996). *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych- SPK-DP*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP,
56. Werner EE, Smith RS. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca.: Cornell University Press,
57. Werner EE, Smith RS. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press, Ithaca 2001.
58. Wustmann C. (2004). Resilienz: *Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim, Basel: Beltz,.
59. Żechowski C, Namysłowska I. (2008). Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych. [w]: B. Józefik, G. Iniewicz (red). *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, 53- 74. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- 4.2 Kontynuacją pracy badawczej zapoczątkowanej monografią były dwa nurty moich badań które chciałabym tutaj wymienić : po pierwsze działania dotyczące adaptacji narzędzia

pomiaru odporności psychicznej dziecka DECA, po drugie projekty badawcze skoncentrowane na deficytach owej odporności.

W ramach zainteresowań odpornością psychiczną u dzieci nawiązałam kontakt z Devereux Foundation w USA, posiadającą prawa autorskie do narzędzia pomiaru poziomu czynników ochronnych i czynników ryzyka u dzieci w wieku 2 do 5 lat. Dokonałam tłumaczenia skali obserwacyjnej (wypełniana przez rodziców i nauczycieli) oraz dokonałam adaptacji do warunków polskich. Autorzy The Devereux Early Childhood Assessment (DECA) Paul A. Le Buffe i Jack A. Naglieri zaakceptowali tłumaczenie zwrotne skali. Prace nad adaptacją narzędzia toczą się w dalszym ciągu.

Wyniki prac nad narzędziem zostały opublikowane w następujących artykułach:

- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M., Polak, M.(2021). Early screening for protective and risk factors—Polish adaptation of the Devereux Early Childhood Assessment *Psychology in the schools*. - 2021 vol. 58 no. 7, p. 1345-1360. DOI: 10.1002/pits.22509
- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M., Polak, M.(2021). Odporni rodzice – odporne dzieci. Jak zasoby psychiczne rodziny wpływają na odporność psychiczną dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 16(2(60)):101-117. DOI: 10.35765/eetp.2021.1660.08_
- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M., Polak, M. (2020). Cechy sprzyjające odporności psychicznej dzieci na podstawie polskojęzyczną wersję skali DECA (The Devereux Early Childhood Assessment). *Przeгляд Psychologiczny*, 63, 3, 413-426.

Zagadnień przemocy rówieśniczej i jej zagrożeń dla dobrostanu młodego człowieka dotyczyła współpraca naukowa z Flinders University w Adelajdzie, w Australii. Przedmiotem badania były odporność psychiczna i dobrostan uczniów oraz bullying. Wyniki prowadzonych badań pozwoliły na identyfikację form pośrednich pomiędzy agresją nieintencjonalną a systematycznym dręczeniem, dzięki zróżnicowaniu relacji na wymiarach: dysproporcja siły pomiędzy sprawcą a ofiarą, stopień bolesności działań sprawcy dla ofiary, świadomość intencjonalności działań agresywnych u sprawcy i u ofiary, częstotliwość doświadczeń agresji rówieśniczej. Badania prowadzone w 12 krajach Europy, Azji i Oceanii obejmujące 6 000 nastolatków pozwoliły na określenie stopnia nasilenia różnych form agresji rówieśniczej i ich specyfiki w różnych miejscach na świecie. Wskazały ponadto miejsce polskiej młodzieży

wśród innych młodych ludzi doświadczających przemocy rówieśniczej. Wśród badanej młodzieży (N= 543, średnia wieku 13, 5) 2/3 nie oświadczyło żadnej formy agresji ze strony rówieśników, natomiast najczęściej zgłaszaną i najbardziej bolesną było wykluczanie. Wyniki wspólnych badań zostały opublikowane w następującej postaci:

- Skrzypiec, Yang, Juzhe Xi, Wyra, Sikorska et al.(2023). Cultural Values, Happiness, and Harmful Peer Aggression Reported by Adolescents in 12 World Regions. In: I. Gogolin and L. Ebersöhn (Eds.). *Global Perspectives on Education Research, Vol. II. Facing Challenges and Enabling Spaces to Support Learning*. Routledge, Francis & Taylor Group.
- Skrzypiec, G., Alinsung, E., Nasiruddin, U.A.(...) Sikorska, I., Wyra, M. (2020). Harmful Peer Aggression in Four World Regions: Relationship between Aggrieved and Aggressor. *Journal of School Violence* 20(6). DOI:10.1080/15388220.2020.1808789.
- Wyra, M. & Sikorska, I. (2019). Peer aggression and bullying in Poland. In Skrzypiec, G., Wyra, M., & Didaskalou, E.(Eds.). *A Global Perspective of Young Adolescents' Peer Aggression and Well-being : Beyond Bullying*. London: Routledge
- Skrzypiec G, Sikorska I, Wyra M. et al. (2018). Self-reported harm of adolescent peer aggression in three world regions. *Child Abuse & Neglect*, 2018, 85 :101 -117 DOI: 10.1016/j.chiabu.2018.07.030.

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

Współpraca z uczelniami zagranicznymi dotyczyła szczególnie Flinders University, w Adelajdzie, w Australii (2 projekty zrealizowane , jeden w toku), w Niemczech, Uniwersytetu Karola w Pradze, Czechy oraz Koblenz-Landau Universitaet, w Niemczech (zostały one opisane szczegółowo w wykazie osiągnięć naukowych punkt II/14).

5.1 Ujęcie pedagogiczne i psychologiczne zagadnień: dobrostanu ucznia i nauczyciela
współpraca z Flinders University Adelaide, Australia

TEACHERS AND THEIR WORK(2023) . Program badania dobrostanu nauczycieli oraz przyczyny ich odchodzenia z zawodu, IMPACT OF COVID-19 ON ADOLESCENTS AND THEIR COMMUNITIES (2020) Program badający dobrostan młodzieży w okresie izolacji

społecznej w pandemii Covid-19 oraz PEER AGGRESSION AND WELL-BEING IN THREE WORLD REGIONS (2017-18), Badanie dobrostanu społeczności szkolnej oraz agresji rówieśniczej.

Powyższe projekty zaowocowały 4 publikacjami we współautorstwie(wspomniane w punkcie 4.2 autoreferatu) oraz prezentacją wyników badań na konferencjach naukowych.

- Porównanie międzynarodowe edukacji szkolnej na poziomie podstawowym

5.2 Edukacja wczesnoszkolna

SIX OR SEVEN, projekt badający gotowość dzieci do rozpoczęcia edukacji oraz oczekiwania społeczne w tym zakresie w Polsce i Czechach, Współpraca z Uniwersytetem Karola w Pradze

Oraz BILDUNG IM ELEMENTARBEREICH- EIN DEUTSCH-POLNISCHER VERGLEICH, porównanie poziomu rozwoju społeczno- emocjonalnego dzieci rozpoczynających naukę w pierwszej klasie w Polsce i w Niemczech, współpraca z Koblenz-Landau Universitat, Niemcy(z powodu śmierci kierownika projekt zawieszono). (2006-2008).

Powyższe projekty zaowocowały jedną publikacją oraz kilkoma wystąpieniami konferencyjnymi .

6 Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

6.1. W roku akademickim 2022/2023 otrzymałam Nagrodę Rektora Uj – za znaczące osiągnięcia dydaktyczne.

Ocena mojej pracy dydaktycznej przez studentów :

w latach 2017- 2019 wynosiła 92% (- Bardzo wysoko [81-100]),

Natomiast w roku 2019- 2021 91% - Bardzo wysoko [81-100].

W Instytucie Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie prowadzę następujące przedmioty:

- Metody oraz techniki badania i diagnozy psychologicznej Część III
- Moduł: Psychologia pełni życia. Okres starzenia się i starości.
- Pracownia fakultatywna. Ciało-zdrowie-choroba

- Teorie i metody oddziaływań psychologicznych
- Wykład monograficzny: Poznawanie osób w wieku rozwojowym w kontekście rodzinnym i szkolnym
- Seminarium magisterskie: Konteksty rozwoju człowieka
- Psychopatologia w biegu życia Część III

W ramach opieki dydaktycznej nad studentami pełniłam funkcję promotora i recenzenta prac magisterskich:

Wypromowałam 64 prace magisterskie (2011- 2023)

Oraz zrecenzowałam - 74 prace (2007- 2023)

Współpraca z kołem naukowym studentów psychologii PRAGMA obejmowała opieką nad sekcją PSYCHOTEKA czyli dyskusyjnym klubem filmowym (projekcja i dyskusja nad filmami z wątkiem psychologicznym).

6.2 Działalność organizacyjna

W latach 2008- 2011 oraz 2016- 2019 pełniłam funkcję członka Rady Instytutu Psychologii Stosowanej , Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Natomiast w latach 2013- 2016 byłam członkiem Rady Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej , Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

6.2 Opieka promotora pomocniczego:

Mgr Anna Kosiek, Tytuł rozprawy doktorskiej : Wpływ warunków akustycznych na rozwój emocjonalny i umysłowy dziecka.

Akademia Górniczo - Hutnicza w Krakowie , Wydział Inżynierii Mechanicznej i Robotyki, Katedra Mechaniki i Wibroakustyki, promotor prof. dr hab. Piotr Kleczkowski (przewód otwarty).

6.3 Popularyzowanie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej - artykuły

- Medycyna Praktyczna dla pacjentów, Rozwój emocjonalny i społeczny małego dziecka.

<https://www.mp.pl/pacjent/pediatric/prawidlowyrozwj/rozwojspoleczny/69703,rozwoj-emocjonalny-i-spoeczny-malego-dziecka-budowanie-relacji-matka-dziecko>

- Hejnał Oświatowy 2014, Rodzice w szkole. Współdziałanie rodziców i nauczycieli.
- Zwierciadło, 2014 Czym jest odporność psychiczna?
<https://zwierciadlo.pl/psychologia/czym-jest-odpornosc-psychiczna>
<https://zwierciadlo.pl/psychologia/na-czym-polega-wrodzona-odpornosc-psychiczna>
- <https://zwierciadlo.pl/psychologia/odpornosc-psychiczna-u-dzieci-jak-ja-kszaltowac>

Popularyzowanie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej - wywiady radiowe i prasowe

1. Nauka zdalna- blaski i cienie, Gazeta Krakowska, 2021
2. Adaptacja studenta 1.roku, Radio Kraków.2018
3. Forum Seniora- Pułapki pamięci, Dziennik Polski, 2016
4. Zdrowie psychiczne przedszkolaka, Radio Kraków, 2016
5. Osoba niepełnosprawna w społeczeństwie, Radio Kraków, 2015
6. Trudności adaptacyjne studenta pierwszego roku , Gazeta Krakowska, 2015
7. Trudna lekcja dysleksji. Gazeta Wyborcza,2014
8. Jakie zabawki kupować dzieciom, Gazeta Krakowska. 2014
9. Książkę czytaj dziecku z zachwytem , Gazeta Krakowska.2013
10. Pomóżmy znaleźć zastępczą babcinę, Gazeta Krakowska, 2010

Popularyzowanie wiedzy - współpraca z portalami internetowymi :

- Portal internetowy PLASTEREK (recenzje artykułów dla czytelników portalu)
<http://www.plasterek.pl/> (2014- 2020).
- Portal internetowy dla osób w żałobie KAŻDY Z NAS (pomoc merytoryczna w tworzeniu portalu) (2010- 2016).

7 Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.

7.1 W ramach pogłębiania wiedzy i umiejętności zawodowych ukończyłam szkolenia:

2016 Kliniczna diagnoza neuropsychologiczna dziecka (szkolenie 50 godz.), Integryty, Krakowski Ośrodek Psychoterapii i Psychologii Klinicznej, Certyfikat

- 2008 Techniki twórczego rozwiązywania problemów (szkolenie 20 g.), Zespół Trenerskiego Treningu Twórczości, Certyfikat Nr 4/TROP-1/2008/TT
- 2008 Profilaktyka i terapia zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży, Centrum CBT (Cognitive and Behavioral Therapy), Kraków (szkolenie 20 g.), Certyfikat nr 2008/kw/127

7.2 Publikacje o znaczeniu profilaktyczno-terapeutycznym : Promocja zdrowia i odporności psychicznej

Moje zainteresowania badawcze zdrowiem psychicznym młodego człowieka zaowocowało również, oprócz prowadzenia badań podstawowych, publikacjami o charakterze profilaktycznym i terapeutycznym. Są to programy wpierające kompetencje dzieci i młodzieży związane z odpornością psychiczną, relacjami społecznymi oraz funkcjami poznawczymi (pamięć i koncentracja) istotnymi dla sukcesu szkolnego. Programy te zostały poddane ewaluacji i są obecnie stosowane w wielu placówkach edukacyjnych i terapeutycznych.

- Sikorska I, Sajdera J, Paluch M. *Dzielne Dzieci! Jak wspierać odporność psychiczną dziecka w wieku przedszkolnym.* (2017). Wydawnictwo Edukacyjne.

Publikacja powstała w efekcie mojej współpracy z prof. Froehlich- Gildhoffem, psychologiem klinicznym z Freiburga, autorem wielu publikacji na temat odporności psychicznej u dzieci oraz dr Sajderą z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Dzięki kontaktowi z tymi ekspertami pozycja zawiera sprawdzone w Niemczech oraz poddane ewaluacji w Polsce zadania i gry stymulujące zasoby odporności psychicznej w okresie średniego dzieciństwa.

- Białecka- Pikul M, Kołodziejczyk A, Stępień-Nycz M., Sikorska I, Nęcki S, Jackiewicz M., Filip A(2016). *Jak rozwijać rozumienie społeczne. Program warsztatów dla młodzieży.* Wydawnictwo Edukacyjne.

Publikacja jest efektem zespołowej pracy w ramach projektu PSYCHOLOGICZNE JA W ŚWIECIE SPOŁECZNYM (Projekt badawczy NCN, grant nr UMO2013/10/MM/HS6/00544) realizowanego w gimnazjach i liceach Małopolski. W książce zostały zgromadzone propozycje ćwiczeń i zadań rozwijających rozumienie intencji, reakcji i zachowań swoich oraz innych ludzi. Program warsztatów obejmuje umiejętności dotyczące zdolności mentalizowania, a więc rozumienia emocji złożonych, perswazji, aluzji, nieoczekiwanych reakcji emocjonalnych,

wieloznaczności w relacjach międzyludzkich. Dobry poziom wymienionych kompetencji może być uważany za bufor zachowań agresywnych, gdy brak zrozumienia drugiego człowieka może prowadzić do nieporozumienia i konfliktu.

- Sikorska I. (2011). *Bufory stresu. Jak rozwijać odporność psychiczną dziecka*. Wydawnictwo Edukacyjne.

Program rozwijania zasobów ułatwiających dziecku radzenie sobie z trudnościami. Obejmuje sześć obszarów istotnych dla odporności psychicznej: obraz siebie i samoocena, samokontrola, poczucie skuteczności, kompetencje społeczne, rozwiązywanie problemów oraz pokonywanie stresu. Gry i ćwiczenia przeznaczone są zarówno do pracy indywidualnej, mogą być też wykorzystywane w zajęciach grupowych dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa.

- Sikorska I. (2010). *Trening koncentracji. Jak rozwijać uwagę i pamięć dziecka*. Wydawnictwo Edukacyjne.

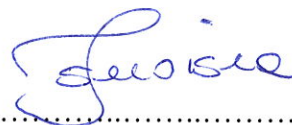
Program zainspirowany propozycją niemieckich psychologów pracujących z nadpobudliwością i zaburzeniami uwagi u dzieci - G.W. Lauth oraz P.F.Schlottke. *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (1997). Pozycja obejmuje ćwiczenia z obszaru różnych modalności zmysłowych oraz zadania graficzne. Jest przeznaczona do pracy indywidualnej lub grupowej dla dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa.

- Grygier U, Sikorska I. (2008). *Mój uczeń pracuje inaczej. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do specjalnych potrzeb uczniów w szkole ogólnodostępnej*. Ośrodek Twórczej Edukacji Kangur.

Pozycja powstała na wniosek Krakowskiego Kuratorium Oświaty i Wychowania z uwagi na potrzebę wsparcie nauczycieli w dostosowywaniu wymagań edukacyjnych do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością lub wybiórczym deficytem. Książka proponuje modelowe postępowanie w zakresie organizacji procesu edukacji, ale też oceniania postępów uczniów z dysleksją i dyskalkulią, niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim, uczniów z zespołem Aspergera, zespołem FAS oraz porażeniem mózgowym.

W latach 2010- 2022 otrzymałam kilka nagród w uznaniu mojej działalności naukowej.

- 2022 Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za osiągnięcia naukowe
- 2019 Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za osiągnięcia naukowe
- 2016 Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za osiągnięcia naukowe
- 2013 Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za osiągnięcia naukowe ,
Zespołowa II stopnia
- 2010 Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za osiągnięcia w pracy
naukowej , Zespołowa III stopnia,



.....
(podpis wnioskodawcy)