

Magdalena Skorobogata

Uczelnia Jana Wyżykowskiego

ORCID: 0000-0003-2078-7296

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.11>

Agnieszka Nowicka

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0003-0877-3174

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.11>

Kształtowanie siły moralnej w procesie edukacyjnym jako strategia wspierania odporności psychicznej dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – refleksja teoretyczna

Artykuł koncentruje się na roli siły moralnej jako kluczowym komponentcie odporności psychicznej dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w środowisku szkolnym. Celem pracy jest refleksja teoretyczna i analiza literatury przedmiotu w zakresie powiązań między rozwojem moralnym a odpornością psychiczną oraz wskazanie praktycznych strategii wspierania uczniów ze SPE. W artykule omówiono pojęcie rezyliencji, odporności psychicznej i siły moralnej, z uwzględnieniem ich komponentów i wzajemnych zależności. Przedstawiono również przykłady strategii edukacyjnych – storytelling, dyskusje nad dylematami moralnymi, refleksyjna praca w grupie – które mogą wspierać rozwój moralny i psychiczny uczniów. Podkreślono znaczenie nauczyciela jako moralnego przewodnika i twórcy wspierającego środowiska. Artykuł kończy zestaw rekomendacji praktycznych oraz wskazania kierunków dalszych badań nad integracją edukacji moralnej i budowania odporności psychicznej w edukacji inkluzyjnej.

Słowa kluczowe: siła moralna, odporność psychiczna, specjalne potrzeby edukacyjne, rozwój moralny uczniów, edukacja inkluzyjna, nauczyciel jako wzór moralny, strategie wychowawcze

Fostering moral strength in education as a strategy for enhancing the psychological resilience of children and adolescents with special educational needs – theoretical reflection

This article focuses on the role of moral strength as a key component of the psychological resilience of children and young people with special educational needs (SEN) in the school environment. The aim of this paper is to offer theoretical reflection and an analysis of the literature on the links between moral development and resilience, as well as to identify practical strategies for sup-

porting students with SEN. The paper discusses the concepts of resilience, psychological and moral strength, taking into account their components and interrelationships. It also presents examples of educational strategies—storytelling, discussions of moral dilemmas, and reflective group work—that can support students' moral and psychological development. The importance of the teacher as a moral guide and creator of a supportive educational environment is emphasized. The paper concludes with a set of practical recommendations and directions for further research on integrating moral education and resilience building in inclusive education.

Key words: moral strength, psychological resilience, special educational needs, students' moral development, inclusive education, teacher as moral role model, educational strategies

Wprowadzenie

W ostatnich latach liczne badania i raporty (m.in. WHO 2021; UNICEF 2021; CBOS 2022) wskazują na systematyczne pogarszanie się kondycji psychicznej dzieci i młodzieży. W polskim kontekście zjawisko to potwierdzają również badania naukowe i obserwacje środowiskowe, wskazujące na rosnącą liczbę przypadków depresji, zaburzeń lękowych, trudności adaptacyjnych oraz wzrost zachowań ryzykownych wśród młodzieży (Grzesiak 2020; Liberska, Matuszewska 2021; Wrona, Gajdzica 2022). Te niepokojące tendencje mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży w roli ucznia, utrudniając im uczestnictwo w procesie dydaktycznym, społecznym i wychowawczym.

Dzieci i młodzież doświadczające trudności bądź zaburzeń w zakresie zdrowia psychicznego sytuują się w podgrupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r.; Parys 2016). Uczniowie ze SPE wymagają odpowiednich form wsparcia w celu pełnej partycypacji w procesie edukacyjnym. W związku z tym nauczyciele i specjaliści, tj.: pedagodzy i psychologzy szkolni, pedagodzy specjaliści, terapeuci pedagogiczni, socjoterapeuci, logopedzi, są zobowiązani do indywidualizacji procesu nauczania oraz oceniania efektów pracy uczniów z SPE, zarówno w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych, jak i w działaniach o charakterze terapeutycznym czy wspierającym (Kościelska 2018; Gajdzica 2020). Kluczowym aspektem ich pracy staje się nie tylko dostosowanie treści nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych tych uczniów, lecz również świadome i systematyczne wspieranie ich odporności psychicznej zarówno w wymiarze terapeutycznym (reakcja na istniejące trudności), jak i profilaktycznym (działania zapobiegawcze).

Jednym z kierunków skutecznego wspierania odporności psychicznej dzieci i młodzieży ze SPE jest kształtowanie ich siły moralnej, rozumianej jako zdolność do zachowania integralności wartości w sytuacjach stresu, presji czy konfliktu. Siła ta, oparta na wewnętrznym poczuciu sensu, tożsamości i sprawczości, może stanowić trwały zasób psychiczny wspierający samoregulację oraz poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego ucznia. Z tego też względu, celem niniejszego arty-

kułu jest refleksja teoretyczna i analiza literatury przedmiotu w zakresie powiązań między siłą moralną a odpornością psychiczną uczniów ze SPE oraz wskazanie praktycznych strategii edukacyjnych wspierających ich rozwój. Artykuł podkreśla znaczenie edukacji moralnej w procesie wychowawczym i dydaktycznym oraz rolę nauczyciela jako przewodnika moralnego i twórcy wspierającego środowiska edukacyjnego. Uzasadnienie podjętej tematyki wynika z rosnących potrzeb uczniów w zakresie wsparcia psychicznego i emocjonalnego, a także z ograniczonej liczby opracowań łączących rozwój moralny z odpornością psychiczną w edukacji inkluzyjnej, co czyni problem istotnym z punktu widzenia nauk pedagogicznych i praktyki szkolnej.

Rezyliencja, odporność psychiczna, siła moralna – ustalenia terminologiczne i wzajemne powiązania pojęć

Rezyliencja to termin wprowadzony do słownika nauk społecznych w 1955 r. przez Emmę Werner, Normana Garmezy oraz Michaela Ruttera, którzy byli pionierami badań nad rozwojem dzieci w trudnych warunkach. Wywodzi się on z języka angielskiego, w którym pojęcie *resilience* w dosłownym tłumaczeniu oznacza *elastyczność, sprężystość, prężność, odporność* oraz *zdolność do regeneracji*. Zdaniem Ann S. Masten (2001: 227): „Rezyliencja to proces, zdolność lub wynik skutecznego adaptowania się mimo trudnych lub stresujących okoliczności, które mają charakter poważnych zagrożeń dla rozwoju lub funkcjonowania jednostki”.

W literaturze przedmiotu rezyliencja niekiedy jest utożsamiana z odpornością psychiczną. Jednak terminy te mają nieco inne konotacje, bowiem odporność psychiczna to: „(...) cecha osobowości, która w dużym stopniu determinuje sposób, w jaki jednostka reaguje na stres, presję i wyzwania – niezależnie od okoliczności” (Clough, Earle, Sewell 2002: 32). To podejście do odporności psychicznej, jako względnie stałej cechy osobowości (a nie procesu), jest charakterystyczne dla badań Petera Clougha i jego współpracowników. Model ten znany jest jako model 4C, gdyż obejmuje cztery komponenty odporności psychicznej: *control*, *commitment*, *challenge*, *confidence* (odpowiednio: poczucie kontroli, zaangażowanie, wyzwanie, pewność siebie).

Z powyższego zestawienia wynika, iż pojęcia te nie są jednorodne, choć niezwykle bliskie znaczeniowo. Rezyliencja to zdolność do przystosowania się i regeneracji po kryzysie, z naciskiem na proces i interakcję z otoczeniem. Natomiast odporność psychiczna to wytrwałość i siła wewnętrzna, które pozwalają znosić trudności bez zachwiania działania, z naciskiem na stałe cechy jednostki. Zatem rezyliencja jest zjawiskiem bardziej elastycznym, zależnym od kontekstu i wsparcia.

Współcześnie uznaje się, że termin odporność psychiczna nie jest stabilną cechą indywidualną człowieka, lecz dynamicznym procesem, rozwijającym się w interakcji z otoczeniem szkolnym i społecznym (Masten, Reed 2002; Rutter 2006). A.S. Masten (2006) na podstawie wieloletnich badań wykazała, że dzieci wychowujące się w trudnych warunkach mogą rozwijać kompetencje adaptacyjne, jeśli mają dostęp do wsparcia emocjonalnego, stabilnych relacji i przestrzeni rozwojowej. Koncepcja Emmy Werner również potwierdza, że odporność może rozwinąć się nawet w niekorzystnych okolicznościach, jeśli tylko istnieje wsparcie środowiskowe (Werner, Smith 1989; Garmezy, Rutter 1983).

Odporność psychiczna składa się z kilku wzajemnie wspierających się komponentów: samoregulacji emocjonalnej, umiejętności rozwiązywania problemów, relacji i wsparcia społecznego, poczucia sensu, sprawczości oraz elastyczności adaptacyjnej (Kumpfer 1999; Ungar 2012). Samoregulacja emocjonalna oznacza zdolność jednostki do konstruktywnego kontrolowania i modulowania emocji, zwłaszcza w sytuacjach stresowych. Obejmuje ona m.in. umiejętność samouspokajania, panowania nad gniewem czy lękiem, a także podtrzymywania motywacji, mimo napotykaných trudności. Karol L. Kumpfer (1999) podkreśla, że jest to jeden z kluczowych wewnętrznych zasobów wspierających pozytywną adaptację w obliczu stresu. Umiejętność rozwiązywania problemów stanowi kolejny istotny komponent odporności psychicznej. Odnosi się do zdolności analizy sytuacji trudnych i generowania skutecznych strategii działania. Osoby odporne psychicznie nie unikają trudności, lecz podejmują aktywne próby ich przezwyciężenia. Według K.L. Kumpfera (1999), kompetencja ta odgrywa szczególnie ważną rolę w adaptacji dzieci i młodzieży znajdujących się w sytuacjach ryzyka. Kolejny komponent, czyli relacje i wsparcie społeczne, obejmuje obecność stabilnych, wspierających więzi interpersonalnych – zarówno z członkami rodziny, jak i z przyjaciółmi, nauczycielami czy mentorami. Obecność takiego wsparcia zwiększa poczucie bezpieczeństwa, przynależności oraz sprzyja budowaniu zasobów psychicznych. M. Ungar (2012), akcentuje znaczenie kontekstu społeczno-kulturowego, wskazując, że relacje oraz dostępność wsparcia to czynniki fundamentalne dla rozwoju odporności psychicznej, zwłaszcza w okresie rozwojowym. Natomiast poczucie sensu definiowane jest jako przekonanie, że życie – nawet w obliczu trudnych doświadczeń – ma cel i znaczenie. Może ono wynikać z wartości indywidualnych, duchowości, przynależności kulturowej lub osobistych przekonań. Zarówno K.L. Kumpfer (1999), jak i M. Ungar (2012) zauważają, że nadawanie znaczenia trudnościom stanowi ważny mechanizm wzmacniający odporność psychiczną. Równie istotna jest sprawczość (ang. *self-efficacy*), rozumiana jako wiara jednostki w możliwość wywierania wpływu na własne życie oraz skutecznego działania. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem sprawczości częściej przejawiają aktywną postawę wobec wyzwań i rzadziej ule-

gają zniechęceniu. K.L. Kumpfer (1999) identyfikuje ten konstrukt jako fundament wewnętrznej motywacji, niezbędnej do przetrwania i efektywnej adaptacji. Ostatnim z kluczowych komponentów jest elastyczność adaptacyjna (ang. *adaptive flexibility*), czyli zdolność do modyfikowania strategii działania w odpowiedzi na zmienne warunki i konteksty. Osoby odporne psychicznie nie wykazują sztywności w reagowaniu, lecz potrafią dostosować swoje zachowanie do okoliczności. M. Ungar (2012) podkreśla, że zarówno rezyliencja, jak i odporność psychiczna są silnie uwarunkowane umiejętnością adaptacji do różnorodnych wymogów społecznych i kulturowych. Badania pokazują, że poszczególne elementy odporności psychicznej można kształtować w procesie edukacji poprzez stosowanie odpowiednich strategii, tj. trening emocji, budowanie współpracy, refleksja nad celami i wartościami (Mieres-Chacaltana i in. 2025). Wspólne działania (np. kręgi klasowe, zespoły projektowe) pozwalają budować poczucie przynależności, które samo w sobie jest ochronnym czynnikiem przed stresem (Wikipedia, 2025).

Trzecim pojęciem, które należy wyjaśnić, jest siła moralna, nazywana też moralną rezyliencją. Termin ten oznacza: „zdolność zachowania integralności wartości w sytuacjach konfliktu, stresu czy presji. Obejmuje moralną czujność, ugruntowanie w wartościach osobistych oraz zdolność działania zgodnie z nimi pomimo trudnych okoliczności” (Rushton 2016: 112). Pedagogiczna wizja wychowania zakłada, że zarówno odporność psychiczna, jak i siła moralna są częścią tego samego procesu budowania wewnętrznych zasobów ucznia. W edukacji siła moralna pełni kluczową rolę w rozwoju tożsamości moralnej ucznia oraz jego samoregulacji, gdyż decyzje zgodne z wartościami dają poczucie sensu i autentyczności w działaniu. Rezyliencja dostarcza zdolności adaptacyjnych i stabilności, natomiast moralność nadaje tę strukturalną i wartościową ośnowę. Szkoła ma zatem nie tylko wspierać ucznia w radzeniu sobie ze stresem, lecz także umożliwiać mu kształtowanie własnej moralnej tożsamości poprzez refleksję, ukierunkowane działanie i wartościową edukację. Zrozumienie relacji między siłą moralną a odpornością psychiczną jest kluczowe dla efektywnego wspierania rozwoju dzieci i młodzieży w kontekście edukacyjnym. Siła moralna, rozumiana jako zdolność rozpoznawania własnych wartości i konsekwentnego ich stosowania w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami, odgrywa istotną rolę w budowaniu psychicznej odporności na stres, porażki, presję rówieśniczą oraz konflikty – sytuacje szczególnie powszechne w środowisku szkolnym (Lapsley, Narvaez 2004; Czapiński 2012).

Siła moralna jako fundament radzenia sobie z wyzwaniami szkolnymi

W życiu szkolnym młodzi ludzie często mierzą się z różnorodnymi trudnościami, zarówno emocjonalnymi, jak i społecznymi. Presja ze strony rówieśników, oczekiwania nauczycieli, niepowodzenia szkolne czy konflikty interpersonalne mogą prowadzić do obniżenia poczucia własnej wartości i wzrostu napięcia psychicznego (Eccles, Roeser 2011). W takich sytuacjach siła moralna pełni funkcję wewnętrznego kompasu, który pomaga uczniowi interpretować wydarzenia przez pryzmat własnych wartości i zasad, co ułatwia podejmowanie świadomych decyzji i odporność na negatywne skutki stresu (Narvaez, Lapsley 2009).

Badania wskazują, że dzieci i młodzież wyposażone w silny system wartości są bardziej skłonne do wykazywania odporności, ponieważ potrafią nadać sens nawet trudnym doświadczeniom, co wzmacnia ich motywację do działania i samoregulację emocjonalną (Werner 1995; Masten 2014). W kontekście edukacyjnym, siła moralna umożliwia uczniom nie tylko wytrwanie w trudnych sytuacjach, ale także aktywne poszukiwanie rozwiązań oraz budowanie pozytywnych relacji z otoczeniem, co stanowi kluczowy element budowania kapitału społecznego (Benson 2006).

Siła moralna nie funkcjonuje w izolacji, lecz jest nierozzerwalnie powiązana z innymi komponentami odporności psychicznej, tj. poczucie sensu i celu życiowego, spójność wewnętrzna oraz poczucie sprawczości. Poczucie sensu, czyli świadomość istnienia wyższych celów i wartości, nadaje życiu ucznia kierunek i motywację do pokonywania trudności (Frankl 1984). Siła moralna pozwala na umocnienie tego sensu poprzez świadomość i wybór wartości, które są istotne dla jednostki oraz integrację ich w codziennym działaniu (Steger i in. 2006). Spójność wewnętrzna natomiast odnosi się do harmonii między przekonaniami, emocjami a zachowaniem, co umożliwia uczniowi zachowanie stabilności i autentyczności nawet w obliczu presji zewnętrznej (Kernis, Goldman 2006). Silny fundament moralny sprzyja tej spójności, ponieważ wartości służą jako filtry interpretacyjne i punkty odniesienia dla oceny sytuacji (Schwartz 2012). Dzięki temu uczniowie potrafią zachować integralność osobistą, co jest jednym z ważniejszych aspektów odporności psychicznej. Poczucie sprawczości, czyli przekonanie o własnej skuteczności i wpływie na własne życie, jest kolejnym istotnym elementem, który rozwija się wraz z siłą moralną (Bandura 1997). Gdy uczniowie świadomie wybierają wartości i widzą ich praktyczne zastosowanie, wzrasta ich zaangażowanie i motywacja do działania. To z kolei pozwala im lepiej radzić sobie z niepowodzeniami i stresem, ponieważ mają poczucie kontroli nad sytuacją i własnym rozwojem (Ryan, Deci 2017).

Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu siły moralnej uczniów

Szkoła jest nie tylko instytucją przekazującą wiedzę, ale także kluczową przestrzenią rozwoju moralnego dzieci i młodzieży. W kontekście wzmacniania siły moralnej i odporności psychicznej uczniów, rola szkoły i nauczycieli staje się fundamentalna. To właśnie w codziennych interakcjach, w atmosferze klasy i całej społeczności szkolnej, uczniowie uczą się rozpoznawać i integrować wartości, rozwijają krytyczne myślenie oraz kształtować swoją tożsamość moralną. Rola nauczyciela wykracza zatem daleko poza przekazywanie informacji, to przede wszystkim bycie wzorem, przewodnikiem oraz twórcą sprzyjającego środowiska edukacyjnego.

W procesie edukacyjnym nauczyciele mają unikalną możliwość wspierania uczniów w rozwijaniu siły moralnej i odporności psychicznej poprzez świadome wprowadzanie wartości do treści nauczania oraz kreowanie środowiska sprzyjającego refleksji i dialogowi moralnemu (Nucci 2001; Power, Higgins-D'Alessandro 2008). Edukacja, która angażuje uczniów w dyskusje o wartościach, dylematach moralnych i osobistych wyborach, sprzyja budowaniu wewnętrznej spójności oraz poczucia sensu, które są fundamentem odporności (Lapsley, Narvaez 2004). Ponadto działania edukacyjne oparte na rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych wzmacniają samoświadomość moralną i umiejętności radzenia sobie z emocjami, co bezpośrednio przekłada się na lepsze funkcjonowanie w trudnych sytuacjach (Duckworth i in. 2011).

Szkoła, rozumiana jako społeczność ucząca się, może efektywnie wspierać rozwój moralny, gdy zostanie stworzony odpowiedni klimat wychowawczy. Badania wskazują, że spójność między wartościami głoszonymi przez nauczycieli a ich własnym postępowaniem jest kluczowa w budowaniu autentycznego zaufania uczniów oraz wzmacnianiu ich wewnętrznej motywacji do przestrzegania norm etycznych (Bandura 1997; Knafo, Spinath 2011). Nauczyciele, którzy konsekwentnie modelują postawy, tj. uczciwość, szacunek czy odpowiedzialność, stają się naturalnymi autorytetami moralnymi. Uczniowie obserwując i naśladowując takie zachowania, internalizują wartości i uczą się, jak radzić sobie z dylematami etycznymi w życiu szkolnym i pozaszkolnym (Nucci 2001).

Kluczowe jest również tworzenie w szkole atmosfery bezpieczeństwa i wsparcia, w której uczniowie czują się szanowani i akceptowani. Taki klimat sprzyja otwartości, dialogowi i refleksji nad własnymi postawami, a także buduje odporność psychiczną: zdolność do adaptacji i konstruktywnego radzenia sobie z przeciwnościami (Thapa i in. 2013). Szkoła powinna być zatem miejscem, gdzie uczniowie nie boją się wyrażać wątpliwości, pytać o sens wartości oraz uczyć się odpowiedzialności za własne wybory.

Działania wspierające rozwój siły moralnej uczniów w środowisku edukacyjnym

W praktyce edukacyjnej istnieje wiele skutecznych metod i podejść dydaktycznych, które pozwalają nauczycielom integrować pracę nad siłą moralną z codzienną pracą z uczniami. Jednym z fundamentów jest wychowanie do wartości, które powinno być integralną częścią programu wychowawczego i realizowane na różnych przedmiotach oraz podczas zajęć pozalekcyjnych (Śliwerski 2011). Wprowadzanie wartości do lekcji pomaga uczniom zrozumieć ich znaczenie w kontekście realnych sytuacji, a nie jako abstrakcyjnych pojęć.

Wśród metod dydaktycznych szczególne miejsce zajmuje uczenie przez doświadczenie, które angażuje uczniów w aktywne rozwiązywanie problemów moralnych. Na przykład analiza dylematów etycznych, inspirowana teorią rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga, pozwala na rozwijanie umiejętności rozpoznawania konfliktów wartości i podejmowania przemyślanych decyzji (Kohlberg 1981). Dyskusje o moralnych wyborach bohaterów literackich, historycznych czy współczesnych sytuacjach życiowych zachęcają do krytycznej refleksji i argumentacji (Niemiec, Ryan 2009).

Storytelling, czyli opowiadanie historii związanych z codziennymi wyborami, to kolejna skuteczna metoda. Nauczyciel, pełniąc rolę narratora wartości, nie narzuca gotowych wzorców, lecz zaprasza uczniów do interpretacji i wyrażenia własnego zdania, co wzmacnia ich refleksyjność i autonomię moralną (Egan 1986). Dodatkowo, praca projektowa realizowana wokół tematów etycznych i społecznych (na przykład związanych z ekologią, prawami człowieka czy wolontariatem) pozwala na praktyczne zastosowanie wartości, co dodatkowo integruje naukę z życiem (Krajewski 2015).

Ważnym elementem jest także budowanie przestrzeni do rozmowy i autorefleksji. Nauczyciele, którzy organizują regularne spotkania klasowe, kręgi dyskusyjne czy warsztaty refleksyjne, tworzą warunki do otwartej wymiany poglądów i uczenia się tolerancji wobec różnorodności (Mead 2003). Takie działania rozwijają kompetencje społeczne i emocjonalne, które są niezbędne do efektywnego funkcjonowania w grupie i zdrowych relacji rówieśniczych.

Nie można pominąć roli wychowania do odpowiedzialności społecznej, które uczy, że działania indywidualne mają wpływ na społeczność i świat. Angażowanie uczniów w wolontariat, inicjatywy lokalne czy projekty zespołowe pozwala im doświadczyć praktycznego wymiaru wartości, tj. solidarność, empatia czy sprawiedliwość (Hart 1997). W ten sposób szkoła nie tylko rozwija siłę moralną, ale także wzmacnia odporność psychiczną dzieci i młodzieży przez budowanie poczucia przynależności i sprawczości (Ungar 2012).

Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu siły moralnej uczniów jest zatem wielowymiarowa i kluczowa. Autentyczne wzorce moralne, sprzyjający klimat wychowawczy oraz zastosowanie różnorodnych, refleksyjnych metod dydaktycznych tworzą przestrzeń, w której młodzi ludzie mogą rozwijać zarówno dojrzałość moralną, jak i odporność psychiczną. W obliczu rosnących wyzwań emocjonalnych i społecznych, szkoła staje się nie tylko miejscem nauki, ale także fundamentem kształtowania zdrowych, świadomych i odpowiedzialnych obywateli.

Strategie i narzędzia edukacyjne wzmacniające siłę moralną i odporność psychiczną

Współczesna szkoła, chcąc odpowiadać na wyzwania związane z pogarszającym się dobrostanem psychicznym uczniów, powinna aktywnie wdrażać strategie wzmacniające zarówno siłę moralną, jak i odporność psychiczną. Nie są to odrębne zadania, lecz wzajemnie powiązane obszary. Rozwijanie jednego wspiera drugi. Szczególnie skuteczne okazują się narzędzia edukacyjne osadzone w wartościach, pracy z emocjami oraz refleksji nad sobą i światem.

W ostatnich latach coraz więcej badań wskazuje na ogromny potencjał edukacji społeczno-emocjonalnej (SEL – *social-emotional learning*) jako narzędzia profilaktyki zdrowia psychicznego i rozwoju moralnego uczniów. Programy SEL uczą identyfikowania emocji, empatii, nawiązywania relacji, podejmowania odpowiedzialnych decyzji oraz rozpoznawania wartości w kontekście codziennych wyzwań (CASEL 2020). Dzięki tym kompetencjom uczniowie nabywają nie tylko większej odporności psychicznej, ale też rozwijają dojrzałość moralną: uczą się, że emocje i wartości są podstawą decyzji, a nie ich przeszkodą (Zins i in. 2004).

W polskich szkołach elementy SEL wprowadza się m.in. w ramach programów wychowawczo-profilaktycznych, jednak brakuje często systematycznego podejścia. Tymczasem już nawet krótkie, codzienne interwencje (takie jak *kręgi emocji*, refleksje na rozpoczęcie lekcji czy dyskusje o sytuacjach społecznych) mogą budować trwałe nawyki samoregulacji i etycznego myślenia (Elias i in. 1997; Nowak 2010).

Wzmacnianie siły moralnej uczniów nie wymaga wyłącznie gotowych programów. Wielu nauczycieli z powodzeniem tworzy własne narzędzia edukacyjne, które pozwalają uczniom na autorefleksję i samopoznanie. Przykładem może być *portfolio wartości*, w którym uczniowie dokumentują sytuacje, w których kierowali się określonymi zasadami lub rozważali etyczne dylematy. Takie portfolio może zawierać opisy zdarzeń, komentarze nauczyciela, cytaty z literatury lub osobiste przemyślenia ucznia, tworząc swoisty zapis rozwoju moralnego (Narvaez, Lapsley 2009).

Innym narzędziem mogą być kwestionariusze autorefleksji moralnej, czyli krótkie formularze wprowadzane cyklicznie (np. raz w miesiącu), w których uczniowie analizują własne zachowania, wybory i emocje. Ich zadaniem nie jest ocena, lecz pobudzenie wewnętrznego dialogu i uważności na wartości. Takie działania sprzyjają nie tylko rozwojowi sumienia moralnego, ale też wzmacniają poczucie sprawczości i kontroli nad własnym zachowaniem, czyli kluczowe komponenty odporności psychicznej (Sęk, Cieślak 2011).

Także ocena kształtująca (*formative assessment*) może stać się narzędziem wspierającym rozwój moralny i odporność psychiczną dzieci i młodzieży. Choć często traktowana jedynie jako metoda wspomagająca uczenie się, ocena kształtująca ma również ogromny potencjał wychowawczy i rozwojowy. Poprzez udzielanie informacji zwrotnej zamiast oceniania, nauczyciel wysyła uczniowi komunikat: „Twoje myślenie i postępy są ważne, a nie tylko efekt końcowy”. Taka postawa wspiera wewnętrzną motywację, poczucie sensu oraz przekonanie, że rozwój to proces, a nie zero-jedynkowa diagnoza sukcesu lub porażki (Black, William 2009). W kontekście moralnym oznacza to, że uczniowie uczą się podejmowania decyzji nie w lęku przed karą lub nagrodą, ale w oparciu o własne wartości. Ocena kształtująca pomaga im rozumieć konsekwencje działań, rozwijać autorefleksję i brać odpowiedzialność za własny rozwój. To również sposób na redukcję presji, z którą zmagają się młodzi ludzie, zwłaszcza w okresie adolescencji, i wzmocnienie ich odporności psychicznej przez poczucie wpływu i sprawczości (Duckworth i in. 2011).

Skuteczna praca nad siłą moralną i odpornością psychiczną uczniów nie wymaga wdrażania skomplikowanych reform czy programów. Klucz leży w świadomym korzystaniu z codziennych narzędzi edukacyjnych: programów SEL, refleksyjnych działań nauczycielskich, indywidualnych narzędzi diagnostycznych oraz wzmacniającej roli oceny kształtującej. Kiedy szkoła staje się przestrzenią dialogu, wartości i wsparcia emocjonalnego, uczniowie mogą nie tylko radzić sobie z wyzwaniami życia codziennego, ale także kształtować własną tożsamość moralną, w sposób spójny, wewnętrznie zintegrowany i autentyczny.

Indywidualizacja i kontekst – dostosowanie do wieku i potrzeb ucznia

Rzeczywisty rozwój moralny uczniów, podobnie jak rozwój ich odporności psychicznej, wymaga indywidualizacji podejścia dydaktycznego, szczególnie w przypadku dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uwzględnienie etapu rozwojowego, kompetencji poznawczych oraz kontekstu społeczno-kulturowego ucznia jest nie tylko pedagogicznie zasadne, ale i formalnie wymagane (Rozporządzenie MEN z 2017 r.; Parys 2016).

Teorie rozwoju moralnego, m.in. Jean'a Piageta czy Lawrence'a Kohlberga, stanowią przydatne ramy dla praktyki edukacyjnej. Dzieci w młodszy wieku szkolnym funkcjonują zazwyczaj na poziomie moralności heteronomicznej, opierającym się na zewnętrznym autorytecie i literalnym rozumieniu reguł (Piaget 1965; Włodarski 1998). Starsza młodzież wkracza w stadium moralności autonomicznej, z możliwością rozważań nad intencjami, współodpowiedzialnością czy relatywizmem etycznym (Kohlberg 1984; Brzezińska 2000).

Uczniowie ze SPE, szczególnie ci z zaburzeniami w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego, mogą jednak nie przechodzić przez te etapy w typowym tempie. Dlatego nauczyciele, a zwłaszcza pedagodzy specjaliści, powinni elastycznie dobierać metody dydaktyczne, które wspierają zarówno rozwój moralny, jak i budowanie rezyliencji, dostosowane do możliwości i doświadczeń konkretnego ucznia (Oszwa 2014; Gajdzica 2020).

Zatem kluczowe dla skutecznego wspierania siły moralnej dzieci i młodzieży ze SPE, jest zrozumienie, na jakim etapie rozwoju moralnego znajdują się uczniowie. W edukacji wczesnoszkolnej, gdy dominuje myślenie konkretno-operacyjne, nauczyciele powinni odwoływać się do jasnych przykładów, prostych historii oraz jednoznacznych zasad i ich konsekwencji (Nowak 2010). Pomocne są metody narracyjne i sytuacyjne, jak bajki terapeutyczne, inscenizacje, odgrywanie ról, które pomagają zrozumieć, „dlaczego coś jest dobre lub złe”, zamiast jedynie egzekwować posłuszeństwo. Uczniowie w tym wieku potrzebują przede wszystkim modelowania pozytywnych zachowań i konsekwencji działań, które są natychmiastowe i zrozumiałe (Okoń 2004). W szkole ponadpodstawowej, gdzie młodzież wchodzi w fazę operacji formalnych i rozwija myślenie abstrakcyjne, skuteczne stają się strategie oparte na refleksji, analizie dylematów moralnych, pracy projektowej i dyskusjach etycznych. Nauczyciel może tu pełnić rolę moderatora dialogu, który nie narzuca odpowiedzi, ale prowokuje do samodzielnego wnioskowania i konfrontowania różnych punktów widzenia (Narvaez, Lapsley 2009). Dobrym przykładem są debaty oksfordzkie, analizy przypadków moralnych w historii, literaturze czy biologii, a także zajęcia bazujące na storytelingu, w których młodzi ludzie uczą się rozpoznawać wartości i odnosić je do własnych decyzji (Egan 1986; Coles 1989).

Kontekst kulturowy i społeczny – różnorodność środowisk edukacyjnych

Indywidualizacja pracy nad siłą moralną uczniów ze SPE wymaga także uwzględnienia ich społeczno-kulturowego kontekstu. Różnice między szkołami wiejskimi a miejskimi, uczniami z rodzin migrantów, a także dzieci wychowywa-

nych w różnych stylach rodzicielskich, znacząco wpływają na to, jak postrzegają wartości i autorytety (Banks 2010). W społecznościach wiejskich częściej dominuje etyka wspólnotowa, w której duże znaczenie mają wartości lojalności, tradycji i wzajemności. W szkołach miejskich z kolei uczniowie nierzadko stykają się z różnorodnością światopoglądową, co może prowadzić do potrzeby reinterpretacji przekonań moralnych lub ich konfrontacji z odmiennymi normami (Gay 2010).

Uczniowie ze SPE mierzą się również z wyzwaniem związanym z doświadczeniem migracyjnym, ubóstwem, przemocą lub marginalizacją społeczną. W takich przypadkach praca nad siłą moralną musi być połączona z budowaniem poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia i przynależności, dopiero wtedy możliwe staje się autentyczne wchodzenie w proces refleksji moralnej (Sęk, Cieślak 2011). Nauczyciele powinni być przygotowani do prowadzenia dydaktyki uwzględniającej różnice kulturowe (*culturally responsive teaching*), tak aby żaden system wartości nie był dominujący, a uczniowie mogli odkrywać swoje przekonania w sposób bezpieczny i akceptujący (Delors 1996; Taylor 2011).

Indywidualizacja powinna więc obejmować nie tylko etap rozwojowy, ale także uwarunkowania kulturowe i społeczne, które wpływają na sposób postrzegania wartości, autorytetu czy wspólnoty (Jasiński 2013; Wrona, Gajdzica 2022).

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Wspieranie dzieci i młodzieży, a szczególnie uczniów ze SPE, w rozwoju siły moralnej i odporności psychicznej należy do zadań edukacyjnych, nie terapeutycznych. Nauczyciel nie pełni roli psychologa, ale jest odpowiedzialny za tworzenie takich warunków dydaktyczno-wychowawczych, które sprzyjają rozwojowi autorefleksji, wartości i sprawczości (Kościelska 2018; Grzesiak 2020).

Włączanie pracy nad siłą moralną uczniów ze SPE w tok lekcji powinno odbywać się poprzez świadome wykorzystywanie treści przedmiotowych jako przestrzeni do refleksji nad wartościami i wyborami etycznymi. Przedmioty takie jak język polski, historia, biologia czy wiedza o społeczeństwie, stwarzają naturalne okazje do analizowania dylematów moralnych, które mogą służyć jako punkt wyjścia do rozwijania refleksji uczniowskiej. Odpowiednio zadane pytania: „Co zrobiłbyś na miejscu bohatera?”, „Jakie byłyby konsekwencje innych decyzji?”, „Co było wartością nadrzędną?” aktywizują myślenie poznawcze, moralne, kształtują empatię, odpowiedzialność i zdolność do rozumowania etycznego (Lickona 1991; Nowak 2010).

W coraz większym stopniu docenia się także znaczenie metod dialogowych w dydaktyce, takich jak *Quality Talk* czy *Collaborative Social Reasoning*, które angażują uczniów w dyskusje oparte na wartościach, różnicach zdań i poszukiwaniu

wspólnego rozumienia moralnych zagadnień (Reznitskaya, Gregory 2013; Vrikki i in. 2025). Takie podejście nie tylko wzmacnia zdolność argumentacji i krytycznego myślenia, ale także uczy uważnego słuchania, empatii i współodpowiedzialności za wspólnotę, czyli kompetencji kluczowych dla współczesnej edukacji moralnej (Tomasello 2014; Rosenberg 2015).

Bardzo skuteczną formą angażowania uczniów w refleksję moralną jest także storytelling: opowiadanie historii, które przedstawiają realistyczne dylematy i codzienne wybory moralne, bez narzucania jednoznacznych odpowiedzi. Nauczyciel staje się tu nie tyle autorytetem moralnym, co przewodnikiem po przestrzeni sensu, który zaprasza uczniów do interpretacji, identyfikacji i refleksji nad własnymi postawami (Egan 1986; Coles 1989). Opowieści mogą dotyczyć zarówno postaci fikcyjnych, jak i realnych wydarzeń z życia społecznego, ukazując złożoność decyzji moralnych oraz ich konsekwencje. Tego rodzaju praktyka przyczyniają się do budowania moralnej wyobraźni i ugruntowania wartości jako czegoś autentycznego, zakorzenionego w rzeczywistości społecznej ucznia (Nussbaum 1997; Taylor 2011).

Warto również podkreślić rolę nauczyciela jako modelu moralnego działania. Badania jasno pokazują, że uczniowie, którzy postrzegają swoich nauczycieli jako etyczne wzory (będących fair, respektujących innych, autentycznych) przyswajają wartości z większą naturalnością i motywacją (Lickona 1991; Garcia, Weiss 2022). Wzmacnia to wewnętrzne poczucie sprawczości, potrzebę wzrastania moralnego i ochronę przed działaniem destrukcyjnym. Takie podejście stawia nauczyciela w roli facylitatora procesu moralnego, który nie narzuca, nie diagnozuje jako terapeuta, ale kieruje refleksją, stwarza przestrzeń i wzmacnia uczniowską zdolność do autoregulacji, do poszukiwania własnych wartości, do dialogu i wspólnotowego kształtowania moralnego rozwoju. Rola nauczyciela staje się więc rolą architekta środowiska edukacyjnego, który sprzyja moralnemu wzrostowi nie poprzez terapeutyczne interwencje, lecz poprzez systemowe tworzenie kultury wartości i refleksji.

Rekomendacje dla praktyki pedagogicznej w zakresie kształtowania siły moralnej i odporności psychicznej uczniów, zwłaszcza tych ze SPE, powinny opierać się na świadomej i elastycznej indywidualizacji treści edukacyjnych. Nauczyciel, uwzględniając specyfikę SPE, nie tylko dostosowuje metody pracy do możliwości poznawczych i emocjonalnych ucznia, lecz także celowo wprowadza treści etyczne do materiału przedmiotowego. Refleksja nad wartościami powinna być włączona w tok nauczania w sposób naturalny, a nie narzucony – jako element codziennego dialogu o sensie podejmowanych decyzji, konsekwencjach działań czy odpowiedzialności jednostki.

Ważną rolę pełni tu nauczyciel jako wzór moralny, nie poprzez głoszenie zasad, lecz przez autentyczne postawy, szacunek do ucznia i konsekwencję w dzia-

łaniu. Uczniowie, szczególnie ci funkcjonujący w warunkach podwyższonego stresu, potrzebują dorosłych, którzy swoją postawą modelują spójność wewnętrzną, wrażliwość i umiejętność rozwiązywania konfliktów w sposób oparty na wartościach. Równie istotne jest tworzenie bezpiecznej przestrzeni do dialogu – miejsca, w którym uczniowie mogą wyrażać swoje przekonania i wątpliwości, konfrontować różne perspektywy bez obawy przed oceną czy odrzuceniem.

W tym procesie kluczowe znaczenie ma także współpraca interdyscyplinarna. Nauczyciele, pedagodzy specjaliści, psychologowie i inni specjaliści powinni działać w zespole, by kompleksowo wspierać ucznia w jego rozwoju, zarówno poznawczym, jak i emocjonalno-moralnym. Jednocześnie każdy nauczyciel musi pamiętać o granicach swojej roli zawodowej. W sytuacjach, które wykraczają poza jego kompetencje pedagogiczne, niezbędne jest umiejętne i odpowiedzialne przekierowanie ucznia do odpowiedniego specjalisty. Takie podejście nie tylko chroni dobro ucznia, ale również buduje zaufanie do szkoły jako środowiska, które realnie wspiera rozwój młodego człowieka, zarówno intelektualny, jak i psychiczny czy moralny.

Tworząc szkołę jako wspólnotę wartości, nauczyciele, specjaliści i dyrekcja muszą działać wspólnie, gdyż kultura szkoły kształtuje każde działanie. Wspólnota nauczycieli, która mówi wspólnym językiem wartości, omawia je, reflektuje i aktualizuje, tworzy autentyczne środowisko rozwoju moralnego. To właśnie taka kultura, oparta na dialogu i wspólnych celach, sprzyja realnym przemianom (Hord 1997; DuFour 2004).

Wszystkie te działania nie tylko wspierają rozwój siły moralnej uczniów ze SPE, ale równocześnie wzmacniają inne komponenty ich odporności psychicznej, tj.: poczucie sensu, tożsamość, sprawczość czy wewnętrzną spójność, stanowiącym samym kluczowym elementem edukacji wspierającej całościowy rozwój dziecka i młodego człowieka (Zimmerman 2002; Seligman 2011).

Wnioski i kierunki dalszych badań

W kontekście rosnącej liczby uczniów ze SPE oraz ich zróżnicowanych potrzeb rozwojowych, kształtowanie siły moralnej jako komponentu odporności psychicznej staje się szczególnie ważne. Konieczne jest jednak opracowanie narzędzi praktycznych, tj. kwestionariuszy autorefleksji, portfolio moralnych czy skali wartości, możliwych do wykorzystania przez nauczycieli w codziennej pracy.

Równocześnie badania empiryczne powinny objąć skuteczność określonych praktyk dydaktycznych, takich jak storytelling, analiza dylematów moralnych czy refleksja nad wartościami, z uwzględnieniem ich wpływu na rozwój moralny i odporność psychiczną uczniów ze SPE. Warto byłoby również pogłębić analizę

wpływu klimatu szkoły, wsparcia emocjonalnego oraz stylu pracy nauczyciela na rozwój zasobów osobistych ucznia (Brzezińska 2000; Liberska, Matuszewska 2021).

Silnym postulatem pozostaje budowanie profesjonalnych wspólnot praktyków (*Professional Learning Communities*, PLC), które umożliwiają transfer wiedzy z badań do działań edukacyjnych. W takich wspólnotach pedagodzy specjaliści, psycholodzy, nauczyciele i dyrektorzy mogą wspólnie wypracowywać systemowe rozwiązania sprzyjające edukacji opartej na wartościach (Hord 1997; DuFour 2004).

Bibliografia

- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman.
- Banks J.A. (2010), *Multicultural education: Characteristics and goals* [w:] J.A. Banks, C.A. McGee Banks (red.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, Wiley: 3–30.
- Benson P.L. (2006), *Developmental assets: An overview of theory, research, and practice* [w:] R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology*, Wiley: 894–941.
- Black P., Wiliam, D. (2009), *Developing the theory of formative assessment*, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1): 5–31.
- Brzezińska A.I. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- CASEL (2020), *Collaborative for academic, Social, and Emotional Learning Framework*.
- CBOS (2022), *Problemy psychiczne młodzieży szkolnej*, CBOS.
- Clough P., Earle K., Sewell D. (2002), *Mental toughness: The concept and its measurement* [w:] I. Cockerill (red.), *Solutions in sport psychology*, Thomson, 32–43.
- Coles R. (1989), *The call of stories: Teaching and the moral imagination*, Houghton Mifflin.
- Czapiński J. (2012), *Psychologia pozytywna a zdrowie psychiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Delors J. (1996), *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing.
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2011), *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*, Journal of Personality and Social Psychology, 92(6): 1087–1101.
- DuFour R. (2004), *What is a professional learning community?*, Educational Leadership, 61(8): 6–11.
- Eccles J.S., Roeser R.W. (2011), *Schools as developmental contexts during adolescence*, Journal of Research on Adolescence, 21(1): 225–241.
- Egan K. (1986), *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, University of Chicago Press.
- Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P. et al. (1997), *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, ASCD.
- Frankl V. E. (1984), *Man's search for meaning*, Simon and Schuster, New York.
- Gajdzica Z. (2020), *Uczniowie z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym – diagnoza i wsparcie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- García E., Han E., Weiss E. (2022), *Determinants of teacher attrition: Evidence from district-teacher matched data*, Education Policy Analysis Archives, 30(25); <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6642>.
- Garnezy N., Rutter M. (eds.) (1983), *Stress, coping and development in children*, McGraw-Hill.

- Gay G. (2010), *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.), Teachers College Press.
- Grzesiak T. (2020), *Kondycja psychiczna młodzieży w Polsce – raport z badań*, Wydawnictwo Naukowe UJ.
- Hart D. (1997), *Moral development in adolescence*, Journal of Research on Adolescence, 7(1): 25–32.
- Hord Shirley M. (1997), *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*, Austin, Tex.: Southwest Educational Development Laboratory; U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Jasiński Z. (2013), *Wychowanie moralne w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, KUL.
- Kernis M.H., Goldman B.M. (2006), *A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research*, Advances in Experimental Social Psychology, 38: 283–357.
- Knafo A., Spinath F.M. (2011), *Genetic and environmental influences on prosocial behavior*, Springer.
- Kohlberg L. (1981), *Essays on moral development*, vol. 1: *The philosophy of moral development*, Harper & Row.
- Kohlberg L. (1984), *Essays on moral development*, vol. II: *The psychology of moral development*, Harper & Row.
- Kościelska M. (2018), *Pedagogika specjalna. Od tradycji ku nowoczesności*, PWN.
- Krajewski K. (2015), *Edukacja społeczna i obywatelska w szkole*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kumpfer K.L. (1999), *Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework* [w:] M.D. Glantz, J.L. Johnson (red.), *Resilience and development: Positive life adaptations*, Springer, 179–224.
- Lapsley D.K., Narvaez D. (2004), *Moral development, self, and identity*, Erlbaum.
- Liberska H., Matuszewska M. (2021), *Psychiczne funkcjonowanie młodzieży w czasie kryzysu*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lickona T. (1991), *Educating for character*, Bantam Books.
- Masten A.S. (2001), *Ordinary magic: Resilience processes in development*, American Psychologist, 56(3): 227–238; <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
- Masten A.S. (2014), *Ordinary magic: Resilience in development*, Guilford Press.
- Masten A.S., Obradović J. (2006), *Competence and resilience in development*, Annals of the New York Academy of Sciences, 1094(1): 13–27; https://www.sciepub.com/reference/184270?utm_source=chatgpt.com.
- Masten A.S., Reed M.J. (2002), *Resilience in development* [w:] C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, 78–88.
- Mieres-Chacaltana M., Salvo-Garrido S., Dominguez-Lara S. (2025), *Modeling the effects of teacher resilience and self-efficacy on prosocialness: Implications for sustainable education*, Sustainability, 17(9), 38–74; <https://doi.org/10.3390/su17093874>.
- Mead G.H. (2003), *Mind, self, and society*, University of Chicago Press.
- Narvaez D., Lapsley D.K. (2009), *Moral identity, moral functioning, and the development of moral character* [w:] D. Narvaez, D.K. Lapsley (red.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology*, Cambridge University Press, 140–165.
- Niemiec C.P., Ryan R.M. (2009), *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*, Theory and Research in Education, 7(2): 133–144.

- Nowak M. (2010), *Wychowanie moralne w szkole: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity*, Harvard University Press.
- Nucci L. (2001), *Education in the moral domain*, Cambridge University Press.
- Okoń W. (2004), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oszwa U. (2014), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Parys J. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Difin.
- Piaget J. (1965), *The moral judgment of the child*, Free Press.
- Power F.C., Higgins-D'Alessandro A. (2008), *Moral education: A review of current research and theory* [w:] L.P. Nucci, D. Narvaez (red.), *Handbook of moral and character education*, Routledge, 1–27.
- Reznitskaya A., Gregory M. (2013), *Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching*, *Educational Psychologist*, 48(2): 114–133.
- Rosenberg M.B. (2015), *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Czarna Owca.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Załącznik do Obwieszczenia MEN z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2023 r., poz. 1798.
- Rushton C.H. (2016), *Moral resilience: A capacity for navigating moral distress in critical care*, *AACN Advanced Critical Care*, 27(1): 111–119.
- Rushton C.H. (2018), *Moral resilience: Transforming moral suffering in healthcare. Hastings center report*, 48(Suppl 1): S35–S39; <https://doi.org/10.1002/hast.860>.
- Rutter M. (2006), *Implications of resilience concepts for scientific understanding*, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1): 1–12; <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Publications.
- Schwartz S.H. (2012), *An overview of the Schwartz theory of basic values*, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Seligman M.E.P. (2011), *Flourish*, Free Press.
- Sęk H., Cieślak R. (red.) (2011), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN.
- Steger M.F., Frazier P., Oishi S., Kaler M. (2006), *The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life*, *Journal of Counseling Psychology*, 53(1): 80–93.
- Śliwowski B. (2011), *Wychowanie do wartości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Taylor C. (2011), *Sources of the self: The making of the modern identity*, Harvard University Press.
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013), *A review of school climate research*, *Review of Educational Research*, 83(3): 357–385.
- Tomasello M. (2014), *A natural history of human thinking*, Harvard University Press.
- Ungar M. (2012), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, Springer.
- UNICEF (2021), *The state of the world's children 2021: On my mind – promoting, protecting and caring for children's mental health*, UNICEF.
- Vrikki M. et al. (2025), *Moral reasoning through classroom dialogue*, Springer.

- Werner E.E. (1995), *Resilience in development*, Current Directions in Psychological Science, 4(3): 81–85.
- Werner E.E., Smith R.S. (1989), *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*, McGraw-Hill.
- World Health Organization (2021), *Mental health of children and adolescents*, WHO.
- Wikipedia contributors (2025), *Psychological resilience* [w:] Wikipedia, The free encyclopedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Psychological_resilience.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia rozwoju człowieka. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wrona S., Gajdzica A. (2022), *Resilience w pracy z uczniem zagrożonym wykluczeniem edukacyjnym*, Wydawnictwo FRSE.
- Zins J.E., Bloodworth M.R., Weissberg R.P., Walberg H.J. (2004), *The scientific base linking social and emotional learning to school success* [w:] J.E. Zins et al. (red.), *Building academic success on social and emotional learning*, Teachers College Press, 3–22.
- Zimmerman B.J. (2002), *Becoming a self-regulated learner: An overview*, Theory into Practice, 41(2): 64–70.