



Identifying Tissue Components in Resilient Schools: A Systematic Review

Leila Afzali¹, Simin Hosseinian^{2*}, Zahra Naghsh³

1. Ph.D., Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, university of Tehran, Tehran, Iran.
2. Corresponding Author, Professor, Department of Counselling, Faculty of Educational and Psychology, University of AlZahra, Tehran, Iran. Email: hosseinian@alzahra.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Article type:
Systematic Review

Article History:
Received: 26 May 2022
Revised: 15 Jul 2022
Accepted: 6 Aug 2022
Published Online: 8 May 2023

Keywords:
Academic Resilience,
Resilient Context,
Resilient School.

ABSTRACT

Using a method of systematic review, the intention of this study is to identify the tissue components in the resilient school. Articles pertinent to the research topic were analyzed for research purposes. Purposeful research in resilience literature (2006-2021) was conducted using articles and publications from the Eric, Elsevier, Scopus, Noormags, Iran Doc, Magiran, and SID databases. Among 400 researches relating to resilience issues and school processes, data mining was limited to articles describing how every aspect of the school context supports resilience. Finally, 32 studies were chosen for a comprehensive evaluation. The first factor emphasizes the significance of the teacher's role and includes supporting student autonomy, student participation and engagement, teacher support and encouragement, respectful communication with students, and setting student expectations. The second factor refers to the overall context of the school and consists of six components: equality and fairness in school, avoiding labeling, a safe learning environment, a positive school atmosphere, meeting students' basic requirements in school, and extracurricular activities. The third factor refers to the role of peers and considers peers to be permanent supporters of resilience. This factor includes peers' acceptance and support of students, participation and mutual unity in completing assignments, and the use of student peacemaking circles to resolve behavioral problems. The fourth factor considers the function of adult guidance and parental support in a child's education. The fifth axis refers to the resilience of teachers. Regarding this, three issues have been raised: the assistance of psychologists to teachers, the role of school ecology in teacher resilience, and the need to increase their awareness of resilience processes.

Cite this article: Afzali, L., Hosseinian, S., & Naghsh, Z. (2023). Identifying Tissue Components in Resilient Schools: A Systematic Review. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(1), 15-30. doi: 10.22059/japr.2023.343533.644275



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22059/japr.2023.343533.644275>

Publisher: University of Tehran Press

Identifying Tissue Components in Resilient Schools: A Systematic ReviewExtended Abstract

Aim

The purpose of the present research was to identify the structural components of the resilient school through a systematic review.

Methodology

To achieve this, articles pertinent to the research topic were analyzed. To address this issue, a targeted search was conducted in resilience literature (2006-2021) for articles and publications related to educational processes and resilience issues. Extraction of data was restricted to outcomes describing how each facet of the school environment supports resilience. Finally, 32 studies were chosen for a comprehensive evaluation.

Findings

A review of research on the context of school resilience reveals that the elements of the school's context can be divided into three categories: the instructor, the school as a whole, and peers. In addition to the three primary categories, two levers pertaining to effective communication between students and adults and fostering the teacher's resilience can contribute to the development of a resilient school fabric. The first axis emphasizes the significance of the teacher's role and consists of the components of supporting student autonomy, student participation and involvement, teacher support and encouragement, respectful communication with students, and setting student expectations. The second factor refers to the overall context of the school and consists of six components: equality and justice in school, avoiding labeling, safe learning environment, school atmosphere, meeting students' fundamental needs in school, and extracurricular activities. The third factor refers to the role of peers and considers peers to be constant supporters of resilience. This factor includes peers' acceptance and support of students, participation and mutual alliance in completing assignments, and the use of student peacemaking circles to resolve behavioral issues. The fourth factor considers the role of other adults in guiding and assisting parents with their children's education. The fifth factor is the educator's resilience. Regarding this, three issues have been raised: the assistance of psychologists to teachers, the role of school ecology in teacher resilience, and the need to increase their awareness of resilience processes.

Conclusion

The research review indicates that it is nearly impossible to draw a distinct line between student resilience and school events. In fact, resilience is not a construct that is tissue-independent. Important to this study is the interconnectedness of school factors, making it impossible to analyze and separate them. Schools are more than just physical locations; they are also repositories of human resources, relationships, and even experiences. Although schools have the ability to foster resilience, more must be done to ensure that all students benefit. The connection of tissue elements affecting the development of resilience is crucial, and the rearing of resilient children necessitates a novel and purposeful design of the resilient school. The combination of educational and other developmental resources in schools can cultivate resilience and facilitate positive outcomes.

Keywords: Academic Resilience, Resilient School, Resilient Context.



شناسایی مؤلفه‌های بافتی در مدرسه‌تاب‌آور: مروری نظام‌مند

لیلا افضلی^۱، سیمین حسینیان^{۲*}، زهرا نقش^۳

۱. دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: hosseinian@Alzahra.ac.ir

۳. استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

مروری نظام‌مند

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۴/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۲/۱۸

کلیدواژه:

تاب‌آوری تحصیلی،

بافت تاب‌آور،

مدرسه‌تاب‌آور.

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های بافتی در مدرسه‌تاب‌آور با روش مطالعه مروری نظام‌مند انجام گرفت. برای انجام آن، مقالات مرتبط با موضوع پژوهش مطالعه شد. برای پرداختن به این امر، جست‌وجوی هدفمندی در ادبیات تاب‌آوری (۲۰۰۶-۲۰۲۱) در مقالات و نشریات موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی اریک، الزویر، اسکوپوس، نورمگ، ایران داک، مگ ایران و پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی انجام شد و از میان ۴۰۰ پژوهش، استخراج داده‌ها به نتایجی محدود شد که توضیح می‌دهند چگونه هر جنبه‌ای از بافت مدرسه از تاب‌آوری پشتیبانی می‌کند. درنهایت ۳۲ پژوهش برای بررسی دقیق انتخاب شدند. مرور پژوهش‌های مرتبط با بافت و متن تاب‌آورانه مدرسه نشان داد عناصر بافتی حاضر در مدرسه در سه مقوله معلم، بدنه کلی مدرسه و همسالان قابل‌بررسی است. به‌علاوه، دو اهرم درخصوص ارتباط مؤثر میان دانش‌آموزان و بزرگسالان و همچنین کمک به تاب‌آوری معلم، در کنار سه مقوله اصلی می‌تواند بافت تاب‌آور در مدرسه ایجاد کند. محور اول، بر اهمیت نقش معلم تأکید دارد و شامل مؤلفه‌های حمایت از خودمختاری دانش‌آموز، مشارکت دانش‌آموز، حمایت‌گری و مشوق‌بودن معلم، ارتباط محترمانه و انتظارات تنظیم‌شده از دانش‌آموزان است. محور دوم به بافت کلی مدرسه اشاره دارد و شامل شش مؤلفه است: برابری و عدالت در مدرسه، اجتناب از برچسب‌زنی، محیط یادگیری امن، جو مدرسه، رفع نیازهای اولیه دانش‌آموزان در مدرسه و فعالیت‌های فراتر از برنامه درسی. سومین محور مبتنی بر نقش همسالان است که همسالان را حامیان دائمی تاب‌آوری می‌داند و شامل پذیرش و حمایت دانش‌آموز از سوی همسالان، مشارکت و اتحاد متقابل در انجام تکالیف و استفاده از حلقه‌های صلح‌ساز دانش‌آموزی برای حل مشکلات رفتاری است. موضوع محور چهارم سایر بزرگسالان است و نقش هدایت‌گری بزرگسالان و حمایت والدین از تحصیل فرزندان را مدنظر قرار داده است. محور پنجم مبتنی بر تاب‌آوری معلم است. در این راستا، سه موضوع درخصوص کمک روان‌شناسان به معلمان، نقش اکولوژی مدرسه در تاب‌آوری معلم و افزایش آگاهی آن‌ها از فرایندهای تاب‌آوری مطرح شد.

استناد: افضلی، ل.، حسینیان، س.، و نقش، ز. (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های بافتی در مدرسه‌تاب‌آور: یک مرور نظام‌مند. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۴(۱)، ۱۵-۳۰.

doi: 10.22059/japr.2023.343533.64427

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <http://doi.org/10.22059/japr.2023.343533.64427>

© نویسندگان.



مقدمه

حضور در مدرسه برای کودکان و نوجوانان مهم است؛ زیرا مهم‌ترین محیط برای رشد و یادگیری محسوب می‌شود. در مدرسه، فرصت‌هایی برای توسعه صلاحیت و مهارت‌های اجتماعی و توانایی کسب مهارت‌های حرفه‌ای، حل مشکلات، همکاری با دیگران برای هدفی خاص و به‌طور کلی آماده‌شدن برای ورود موفق به بزرگسالی مهیا است. با وجود این مزایا، مشکلات حضور در مدرسه و دل‌بستگی به آن، به یک مشکل جهانی تبدیل شده است (سکر و اولاس، ۲۰۲۰). واقعیت این است که در میان دانش‌آموزان، ناملایماتی وجود دارد که زندگی تحصیلی و عادی آن‌ها را در کوتاه‌مدت و بلندمدت تهدید می‌کند. پیامدهای کوتاه‌مدت این امر شامل افت تحصیلی، دوری از تکالیف مدرسه، انزوای اجتماعی، بروز احتمالی مسائل قانونی و مالی و درگیری با والدین است. پیامدهای بلندمدت شامل ترک تحصیل، احساس گناه، مشکلات اقتصادی، مشکلات در زندگی حرفه‌ای و ازدواج، سوء‌مصرف مواد و مشکلات روانی بزرگسالی است (فورنادر و کرنی، ۲۰۱۹؛ سالملا آرو و یوپادایا، ۲۰۱۴).

با وجود چنین تجربی، این سؤال مطرح است که چگونه کودکان و نوجوانان ابزارهای مورد نیاز خود را برای رویارویی سازنده با چالش‌ها، موانع و مشکلات ایجاد می‌کنند. تاب‌آوری^۱ به‌صورت کلی و تاب‌آوری تحصیلی^۲ به‌طور خاص، مفهومی است که دانش‌آموز به‌عنوان نگرشی مثبت و راهبردی مؤثر، در پاسخ به عوامل استرس‌زا به‌کار می‌گیرد و این امر با تمرکز بر نقاط قوت و عملکرد بهینه فراگیران میسر می‌شود (اویو، موآرا و کینایی، ۲۰۱۸). تاب‌آوری یک فرایند رشد پویا به‌معنای تعامل بین خطر کردن و محتاط‌بودن به‌صورت درون‌فردی و بین‌فردی است که نتیجه آن، اصلاح اثرات عوامل خطر در یک فرد است (هاروردوتیر، جولوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵). به‌طور کلی، تاب‌آوری به‌عنوان الگوهای عملی تعریف می‌شود که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به‌طور سازنده با مشکلات مواجه شوند، بر آن‌ها غلبه کنند، بهبود یابند و در جریان رویارویی با موانع و شکست‌های تحصیلی بیاموزند (اسکینر و پیترز، ۲۰۱۲؛ یگر و دوئک، ۲۰۱۲)؛ بنابراین، اگر شرایط چالش‌برانگیز یا تهدیدآمیز یکسانی برای همه یادگیرندگان وجود داشته باشد، افرادی می‌توانند رویدادهای استرس‌زا را به فرصت‌هایی برای رشد و نفع شخصی تبدیل کنند که تاب‌آوری تحصیلی بیشتری دارند. براین‌اساس، آن‌ها دارای ظرفیت سازگاری کارآمد هستند و پاسخ آن‌ها به انتظارات موجود در مدرسه، به توانایی‌های آن‌ها آسیب نمی‌رساند. برعکس، آن‌ها با شایستگی‌های ارتقایافته به موقعیت باز می‌گردند (سانتوش و جیمز، ۲۰۱۳). این امر نشان می‌دهد دانش‌آموزان از نظر تحصیلی تاب‌آور احتمالاً انگیزه و عملکرد تحصیلی قدرتمندی را علی‌رغم شرایط چالش‌برانگیز که آن‌ها را در معرض خطر عملکرد ضعیف در تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کنند (اویو، موآرا و کینایی، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، اگر شرایط چالش‌برانگیز یا تهدیدآمیز یکسانی برای همه یادگیرندگان وجود داشته باشد، افرادی می‌توانند رویدادهای استرس‌زا را به فرصت‌هایی برای رشد و نفع شخصی تبدیل کنند که تاب‌آوری تحصیلی بیشتری دارند. تحقیقات تجربی همچنین نشان داده است تاب‌آوری تحصیلی نقش تعدیل‌کننده‌ای در فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند (گارسیا-ایزگواردو و همکاران، ۲۰۱۵) و می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با دقت زیادی پیش‌بینی کند (موانگی و همکاران، ۲۰۱۵). به این ترتیب، تاب‌آوری یکی از منابع مهمی است که باید در بافت مدرسه رشد کند.

اسکینر و کیندرمن (۲۰۲۰) کارکرد تاب‌آوری را از دو منظر انگیزشی و محافظتی در برابر آسیب بررسی می‌کنند و عوامل فردی و بافتی را در فرایندهای تاب‌آوری دخیل می‌دانند. آن‌ها بررسی می‌کنند که چگونه فرایندهای اجتماعی و فردی در شرایط استرس‌زا وارد عمل می‌شوند. به این معنا که در زمان مواجهه دانش‌آموز با چالش‌های تحصیلی، برقراری هماهنگی بین افکار، احساسات و اعمال ساده نیست و تعامل ناکارآمد این عناصر می‌تواند دانش‌آموز را با شکست مواجه کند. موقعیت‌های استرس‌زا می‌توانند واکنش‌های هیجانی یا استرسی را تحریک کنند، عملکرد شناختی را تقویت یا با آن تداخل کنند، توجه را متمرکز یا پراکنده سازند و دانش‌آموزان را عمیق‌تر به‌سمت وظایف آموزشی چالش‌برانگیز سوق دهند یا آن‌ها را فراری دهند. به عبارت دیگر، استرس دانش‌آموزان را ملزم می‌کند تا منابع انگیزشی، تنظیمی و اجتماعی خود را سازمان‌دهی مجدد کنند و اگر می‌خواهند به‌طور مؤثر با تقاضاهای تحصیلی مواجه شوند، اقدامات عامدانه و تحت اراده خود را به‌کار گیرند. تا اینجا، تاب‌آوری می‌تواند

به‌عنوان عامل محافظتی در برابر آسیب یا چالش عمل کند. درعین‌حال، تاب‌آوری انگیزشی را می‌توان مفهوم هماهنگ‌کننده‌ای در نظر گرفت که شامل مجموعه‌ای از فرایندهایی می‌شود. تاب‌آوری به دانش‌آموز کمک می‌کند به مسئله بازگردد، اشتیاق مواجهه داشته باشد و دوباره با مسئله درگیر شود. درواقع، رفتار تاب‌آورانه می‌تواند انگیزه‌های رویارویی با چالش و تلاش برای حل آن را افزایش دهد.

مطالعه تاب‌آوری نشان می‌دهد محققان علاوه بر درک تجربه پدیدارشناسانه افراد تاب‌آور باید ظرفیت محیطی برای ارائه منابع ارتقای تاب‌آوری را نیز کشف کنند. به عبارت دیگر، بلوغ و رشد منوط به نحوه پاسخگویی محیط به نیازهای کودکان و نوجوانان است (هارودوتیر و همکاران، ۲۰۱۵). برای ارتقای تاب‌آوری باید عوامل زمینه‌ساز و رشددهنده آن را شناسایی کرد. از دیدگاه اکولوژیکی، محققان دریافته‌اند که عوامل حفاظتی مرتبط با تاب‌آوری، شامل نقاط قوت شخصی درونی و همچنین محافظ بیرونی، زمینه‌ها و فرایندها، مانند حمایت خانواده‌ها، سیستم‌های مدرسه و جوامع است که احتمال آسیب‌پذیری را کاهش می‌دهد (انگر، ۲۰۱۱).

در میان محیط‌های مختلفی که کودک تجربه می‌کند، مدرسه و خانواده کانونی‌ترین محیط‌ها برای کودک است؛ درحالی‌که خطرات خانوادگی و زمینه‌ای می‌تواند مانع نتایج مثبت برای بسیاری از جوانان شود، مدارس منبع بالقوه‌ای ارائه می‌دهند که می‌تواند فرایندهای تاب‌آوری را تسهیل کند که علی‌رغم وجود این خطرات، نتایج سالمی به‌وجود می‌آورد (لینبرگ و همکاران، ۲۰۱۶). گونزالز و همکاران (۲۰۱۹) با بررسی سوابق پژوهشی براساس رویکرد تحلیل نشان می‌دهند موقعیت‌های استرس‌زا در مدرسه و محرک‌های منفی موجود در مدرسه، مهم‌ترین عامل در افت درگیری و تاب‌آوری تحصیلی، نگرش منفی به مدرسه و امتناع از مدرسه است. محققان دریافته‌اند که مشکل حضور در مدرسه تحت تأثیر ویژگی‌های فردی، خانواده، همسالان و محیط مدرسه قرار می‌گیرد (هاویک، برو و ارتسواگ، ۲۰۱۵؛ مک‌کی و کالدالرا، ۲۰۱۶). برخی از پژوهش‌هایی که درمورد تاب‌آوری انجام شده، حاکی از آن است که جو کلاس و مدرسه در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان نقش دارد و به یادگیری و موفقیت آن‌ها در آینده کمک می‌کند (کارا و همکاران، ۲۰۲۱؛ هارودوتیر، جولیوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵؛ هوجر و جوهانسون، ۲۰۱۳). به‌طور خاص، کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز برای پیش‌بینی مشارکت و عملکرد دانش‌آموز تأیید شده است (اسکینر و کیندرمن، ۲۰۲۰). بسیاری از مطالعات به‌طور قابل‌توجهی، بر نقش برجسته افرادی که به‌عنوان معلم، سرپرست و مربی که در فرایند تربیتی و تحصیلی دانش‌آموزان دخیل هستند، تأکید کرده‌اند (احمد و همکاران، ۲۰۱۸).

با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر عوامل بافتی مؤثر بر تاب‌آوری تأکید دارد، مبنای نظری آن برگرفته از مدل اجتماعی-اکولوژیکی^۱ است. در این مدل، عوامل مختلفی در سطوح مختلف درون‌فردی، بین‌فردی، سازمانی، جامعه و سیاست عمومی در شکل‌دهی رفتار مؤثر هستند. علاوه‌براین، مدل اجتماعی-اکولوژیکی چگونگی شکل‌گیری فرصت‌ها و دسترسی به رفتارها را توسط محیط اجتماعی فرد در نظر می‌گیرد (استوکولس، ۱۹۹۶). همچنین سندووال-هرناندز و کورتس (۲۰۱۲) براساس نظریه بوم‌شناسی برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹)، مدلی را ارائه کردند که هدف اصلی آن، شناسایی و تنظیم نظری عوامل و شرایطی است که می‌تواند نقشی اساسی در ارتقای سطح تاب‌آوری دانش‌آموزان داشته باشد. آن‌ها عوامل و فرایندهای مؤثر بر تاب‌آوری دانش‌آموزان را به‌صورت عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه و اجتماعی گروه‌بندی کردند که مهم‌ترین بعد تاب‌آوری تحصیلی در مدل آن‌ها، بعد فردی است.

مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد ویژگی‌های مرتبط با تحصیل در کودکان و نوجوانان، همواره مورد توجه محققان بوده است؛ مانند یادگیری خودتنظیمی، سرسختی روان‌شناختی، پشتکار تحصیلی و کاربرد راهبردهای انطباقی. تاب‌آوری تحصیلی نیز یکی از ویژگی‌های مهم در دانش‌آموزان است که محور پژوهش‌های زیادی قرار گرفته است. باین‌حال، پژوهش در موضوع تاب‌آوری عموماً به‌صورت جزیره‌ای و جدا از سایر زمینه‌ها انجام شده است. به این معنا که تاب‌آوری به‌عنوان سازه‌ای مستقل و تفکیک‌شده از سایر سازه‌های درون‌فردی و محیطی بررسی شده که می‌تواند توسعه آن را با محدودیت مواجه سازد. درواقع، در مطالعه حاضر، اعتقاد بر این است که تاب‌آوری از بافت خود جدا نیست و توسعه آن منوط به توسعه بافت تاب‌آور است. درنتیجه، اگرچه تکه‌های

زیادی از پازل مهیا است، شناسایی عناصر بافتی مؤثر بر تاب‌آوری در قالب یک الگوی جامع و کاربردی همواره مغفول بوده است. ارائه چنین مدلی می‌تواند به ایجاد مجموعه‌ای غنی و انعطاف‌پذیر در دانش‌آموزان کمک کند تا توانایی و ظرفیت مواجهه کارآمد با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی را کسب کنند. هدف کلی این پژوهش، زمینه‌سازی آموزشگاهی درمورد موضوع تاب‌آوری است. برای این منظور، یافته‌های محققان از مناطق مختلف گرد هم آورده شده تا با تأکید بر نقاط مشترک آن‌ها بتوان به مدل جامع مدرسه تاب‌آور دست یافت.

روش

مقاله حاضر یک مطالعه مروری نظام‌مند است و برای انجام آن مقالات مرتبط با موضوع پژوهش مطالعه شد. برای پرداختن به این امر، جست‌وجوی هدفمندی در ادبیات تاب‌آوری (۲۰۲۱-۲۰۰۶) در مقالات و نشریاتی انجام شد که به موضوعات تاب‌آوری و فرایندهای آموزشگاهی مرتبط است. جست‌وجوی مقالات در پایگاه‌های «magiran»، «Noormags»، «SCOPOS»، «Elsevier»، «Eric» و «SID» صورت گرفت. با توجه به تعداد بالای مقالات (حدود ۱۵۰۰ مقاله، کتاب، پژوهش، نشریه و کنفرانس)، محدودیت‌های دقیقی برای جست‌وجو تعیین شد و واژگان مرتبط به عناصر آموزشگاهی^۱ اعم از مدرسه، کلاس، معلم، همسالان، جو مدرسه و کلاس و روش تدریس برای محدودسازی نتایج جست‌وجو مورد استفاده قرار گرفت. همچنین تمام مقالاتی که ارزیابی‌ها، مداخلات، پروژه‌ها یا سایر برنامه‌های رسمی را برای حمایت از تاب‌آوری مستند کرده بودند، کنار گذاشته شدند. دلیل این امر، تا حدی به این مربوط بود که پژوهش حاضر به دنبال عوامل بافتی دخیل در تاب‌آوری دانش‌آموزان است و به دنبال شناسایی تأثیر مهارت‌های فردی و اجتماعی بر تاب‌آوری نیست. درواقع، دغدغه محقق شناسایی بسترها است، نه همه عناصر و فرایندهای جاری در مدرسه. از دیگر محدودیت‌های در نظر گرفته شده محدودیت زمانی است و مقالات مربوط به سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۲۱ وارد تحلیل شدند. پس از محدودسازی، ۴۰۰ نتیجه جست‌وجو باقی ماند. در مرحله بعد، چکیده مقالات و پژوهش‌ها و فهرست کتاب‌ها مطالعه شد و آن‌هایی که مواردی را درخصوص تاب‌آوری کودکان در سن مدرسه گزارش می‌کردند، بدون اینکه توضیحات منسجمی از ویژگی‌های بوم‌شناختی مدرسه برای تاب‌آوری ارائه دهند، حذف شدند. استخراج داده‌ها بر نتایج محدود شد که توضیح می‌دهند چگونه هر جنبه‌ای از بافت مدرسه از تاب‌آوری پشتیبانی می‌کند. براین اساس، تمام نتایج مرتبط فهرست شد و سپس این فهرست به صورت موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این بدان معنا است که یافته‌های مشابه، گروه‌بندی شد و برای آن‌ها برچسب‌هایی ارائه شد که محتوای کلی را نشان می‌داد. درنهایت ۳۲ پژوهش برای بررسی دقیق انتخاب شدند.

متون کامل مطالعات توسط دو نفر داور بررسی شد. داوران با در نظر گرفتن معیارهای ورود و خروج به انتخاب مقالات پرداختند و در مواقع عدم توافق درمورد رعایت معیارهای ورود و خروج، با داور سوم مشورت شد. برای ارزیابی کیفیت روش‌شناختی مقالات اولیه، از فرم‌های مربوط استفاده شد و این ارزیابی توسط دو داور به طور مستقل انجام گرفت. از داوران خواسته شد که فرم مورد نیاز هر مقاله را به طور جداگانه پر کنند. هرگونه اختلاف نظر از طریق بحث و توافق حل شد و درنهایت در صورت باقی ماندن اختلاف نظر، با داور سوم مشورت شد.

یافته‌ها

مرور پژوهش‌های مرتبط با بافت و متن تاب‌آورانه مدرسه نشان می‌دهد عناصر بافتی حاضر در مدرسه در سه مقوله معلم، بدنه کلی مدرسه و همسالان قابل بررسی است. به علاوه، دو اهرم درخصوص ارتباط مؤثر میان دانش‌آموزان و بزرگسالان و همچنین کمک به تاب‌آوری معلم، در کنار سه مقوله اصلی می‌توانند بافت تاب‌آور در مدرسه ایجاد کنند.

۱. معلمان، پرچم‌داران مدرسه تاب‌آور

نقش معلمان در تسهیل تاب‌آوری همواره مورد توجه محققان بوده است؛ تا جایی که انگر، روشل و کونلی (۲۰۱۴) گزارش دادند که روابط دانش‌آموزان و معلم مؤثرترین عامل در رشد تاب‌آوری دانش‌آموز است. به‌طور خاص، ادبیات موجود نشان می‌دهد معلمان با اجرای پنج مکانیسم از تاب‌آوری حمایت می‌کنند: ۱-۱. حمایت از خودمختاری دانش‌آموز، ۱-۲. مشارکت و درگیری دانش‌آموز، ۱-۳. حمایت‌گری معلم، ۱-۴. ارتباط محترمانه و ۱-۵. انتظارات تنظیم‌شده.

۱-۱. حمایت از خودمختاری دانش‌آموز

حمایت از خودمختاری دانش‌آموز در مدرسه می‌تواند موجب رشد تاب‌آوری شود. رفتار تاب‌آورانه رفتاری است که فرد در مواجهه با چالش‌ها، حتی در صورت شکست بتواند به عقب برگردد و دوباره با مسئله روبه‌رو شود. تحقیقات نشان داده است که این بازگشت به عقب، در فعالیت‌هایی که از محیط تحمیل می‌شود رخ نمی‌دهد و همین امر ضرورت حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموز را برای رشد تاب‌آوری ضروری می‌سازد. هرچقدر کنترل محیطی ادراک‌شده از سوی دانش‌آموزان بیشتر باشد، تاب‌آوری کاهش می‌یابد (اسکینر و کیندرمن، ۲۰۲۰).

۱-۲. مشارکت و درگیری دانش‌آموز

درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاس و افزایش مشارکت آن‌ها می‌تواند تحمل آن‌ها را در رویارویی با تکالیفی که از سطح توانایی دانش‌آموز بیشتر است، ارتقا دهد. این امر از طریق تسهیل فرایندها برای ادراک از شایستگی در دانش‌آموزان صورت می‌گیرد (دال، ۲۰۱۳؛ هندرسون، ۲۰۱۲؛ ماستن، هربرز، کوتولی، لافاور، ۲۰۰۸؛ سانگ، دال و مارث، ۲۰۱۳؛ ترون، لیبنبرگ و مالیندی، ۲۰۱۴). درواقع مشارکت‌دادن دانش‌آموز در فعالیت‌ها نمی‌تواند به‌تنهایی موجب افزایش تاب‌آوری شود، بلکه لازم است این مشارکت با نظارت معلم و در راستای فعالیت‌هایی باشد که مبتنی بر بالقوه‌های دانش‌آموز است. مادامی‌که راهنمایی و تسهیل‌گری معلم در میان نباشد، مشارکت نمی‌تواند به تاب‌آوری منجر شود.

همچنین توجه و اشتیاق معلم برای کمک به دانش‌آموزانی با توانایی‌های محدودتر، امکان افزایش تاب‌آوری را فراهم می‌سازد (هاروردوتیر، جولیوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵).

۱-۳. حمایت‌گری معلم

نتایج پژوهش‌ها نشان داد هرچه حمایت معلم در فضای تدریس بیشتر باشد، مشارکت دانش‌آموز بیشتر خواهد بود. همچنین زمانی تاب‌آوری دانش‌آموز می‌تواند مشارکت تحصیلی او را افزایش دهد که معلم نقش حمایتی خود را حفظ کند. درواقع مادامی‌که معلمان حمایت‌گر در کلاس‌های درس حضور نداشته باشند، تاب‌آوری نقشی در موفقیت، مشارکت و درگیری تحصیلی نخواهد داشت (احمد و همکاران، ۲۰۱۸). حمایت معلم در مواردی نظیر تشویق دانش‌آموزان، توجه به توانمندی‌های آن‌ها، اعتماد به توانایی دانش‌آموز و حمایت از خودمختاری وی قابل‌بررسی است. لذت ناشی از تشویق سبب می‌شود تلاش بیشتری برای رویارویی با مشکلات انجام شود (هاروردوتیر، جولیوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵).

۱-۴. ارتباط محترمانه

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مرتبط با معلم، توانایی وی در برقراری ارتباط صمیمی توأم با احترام با دانش‌آموزان است. این امر، امکان حضوری محترم و رسمی برای دانش‌آموز در کلاس درس فراهم می‌سازد و احساس امنیت مورد نیاز را به دانش‌آموز منتقل می‌کند (آسود و هراندز-وولف، ۲۰۱۴؛ بوندی و همکاران، ۲۰۰۷؛ دال، ۲۰۱۳؛ ترون، لیبنبرگ و مالیندی، ۲۰۱۴؛ ترون و ترون، ۲۰۱۴).

۱-۵. انتظارات تنظیم‌شده

ایجاد انتظارات قابل‌دستیابی از جانب معلم برای دانش‌آموزان در قالب یک رابطه‌ی توانمندساز و محترمانه به موفقیت و احساس شایستگی در دانش‌آموزان می‌انجامد (دال، ۲۰۱۳؛ هندرسون، ۲۰۱۲؛ هوجر و جوهانسون، ۲۰۱۳؛ ماستن، ۲۰۱۴؛ ترون و ترون، ۲۰۱۴؛ ترون، ۲۰۱۶).

۲. حمایت مستمر از تاب‌آوری در کل مدرسه

این امکان وجود دارد که معلمان به‌صورت فردی بتوانند در غیاب حمایت کل مدرسه از تاب‌آوری، از تاب‌آوری حمایت کنند، اما اگر جامعه‌ی مدرسه به‌عنوان یک کل متعهد به حمایت از تاب‌آوری باشد، به این معنی است که شیوه‌های سازمان‌دهی برای تاب‌آوری و روش‌های اجرای آن تقویت می‌شود و اثر بیشتری بر رشد تاب‌آوری خواهد داشت (ترون، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، حمایت کل مدرسه از تاب‌آوری می‌تواند اقدامات انجام‌شده توسط معلمان را پشتیبانی کند و آن‌ها را گسترش دهد. حمایت روزانه‌ی تاب‌آوری کل مدرسه شامل موارد زیر است: ۱-۲. برابری و عدالت در مدرسه، ۲-۲. اجتناب از برچسب‌زنی، ۳-۲. محیط یادگیری امن، ۴-۲. جو مدرسه، ۵-۲. رفع نیازهای اولیه و ۶-۲. فعالیت‌های فرادستی. ۱-۲. برابری و عدالت در مدرسه

تعیین خط‌مشی‌های مدرسه مبنی بر یکسان‌بودن همه‌ی دانش‌آموزان و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، نوعی بی‌عدالتی را در مدرسه ایجاد می‌کند و فرصت‌های یادگیری را برای افراد کم‌توان‌تر محدود می‌سازد. دانش‌آموزانی که مشکلات یادگیری دارند، در مدرسه احساس بی‌عدالتی می‌کنند و این امر موجب ناامیدی از مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی شده است (هاروردوتیر، جولوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵).

کارا و همکاران (۲۰۲۱) در برنامه‌ای مداخله‌ای مبتنی بر مدرسه برای رشد تاب‌آوری در نوجوانان محروم نشان داد حذف نابرابری‌های ساختاری در برنامه موجب ارتقای انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری نوجوانان قشر محروم می‌شود.

۲-۲. اجتناب از برچسب‌زنی

مدرسه مکانی برای همه است و هر آنچه حضور و بهره‌برداری دانش‌آموزان از مدرسه را محدود سازد، مغایر بافت تاب‌آور است. براساس یافته‌های پژوهش هاروردوتیر، جولوس‌دوتیر و گاموندسون (۲۰۱۵) دانش‌آموزانی که براساس ارزیابی معلم یا سایر دانش‌آموزان، برچسب منفی دریافت می‌کردند، با تجربه‌ی احساس تحقیر، زودتر از سایر دانش‌آموزان ناامید می‌شدند و تاب‌آوری کمتری در فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دادند.

۲-۳. محیط یادگیری امن

مدرسه‌ی تاب‌آور و غنی از فرصت، مدرسه‌ای است که فضای آن به‌طور فراگیر روابط حمایتی را بین دانش‌آموزان و بزرگسالان تقویت می‌کند. نوجوانان باید باور داشته باشند که بزرگسالان به آن‌ها اهمیت می‌دهند تا بتوانند تحت حمایت و راهنمایی بزرگسالان، با انعطاف بیشتری با شرایط سخت تحصیلی مواجه شوند (نایت و وادوا، ۲۰۱۴). ایجاد محیط‌های یادگیری ایمن و ایجاد ساختار کلاسی حمایت‌کننده از تاب‌آوری و همچنین، کمک به دانش‌آموزان برای تسلط بر تکالیف و فعالیت‌های کلاسی می‌تواند فضایی ایمن برای رشد تاب‌آوری فراهم سازد (سفیا، ۲۰۰۷؛ آسود و هرناندز-وولف، ۲۰۱۴؛ هاروردوتیر، جولوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵؛ جانسون، ۲۰۰۸؛ ماستن، ۲۰۱۴؛ نولان، تاکت و استانی، ۲۰۱۴؛ ترون و ترون، ۲۰۱۴؛ ترون، ۲۰۱۶).

۲-۴. جو مدرسه

فعالیت‌های معلم در راستای افزایش تاب‌آوری، مشارکت بین‌فردی دانش‌آموزان در کلاس درس و فضای حمایتی در کلاس نباید به کلاس محدود باشد، بلکه ضروری است جریان‌های درون کلاس در مقیاس وسیع‌تری در بیرون از کلاس و در کل مدرسه جریان داشته باشد. فعالیت‌های سراسر مدرسه می‌توانند مزایای مشابهی را با برنامه‌های مشابهی که در سطح کلاس اجرا می‌شوند، ارائه دهند و تأثیر بیشتری در گردهم‌آوردن دانش‌آموزانی داشته باشند که برنامه‌های مشابهی ندارند. فعالیت‌های کل

مدرسه برای پرورش حس اجتماعی برای همه دانش‌آموزان مهم است که می‌تواند ارتباط یا پیوند دانش‌آموزان را با مدرسه افزایش دهد. فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند برنامه‌های ورزشی، باشگاه‌هایی که براساس علائق مشترک دانش‌آموزان شکل گرفته‌اند، روزنامه‌ها یا مجلات مدرسه، نمایش، هنر یا موسیقی تنها چند نمونه از فعالیت‌هایی هستند که در بدنه مدرسه قابل‌انجام‌اند (هوچر و جوهانسون، ۲۰۱۳).

جو مدرسه موفقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌ها را تسهیل می‌کند. جو مناسب برای تقویت تاب‌آوری یعنی دسترسی به روابط ایمن و حمایت‌کننده بین بزرگسالان و همسالان با هر دانش‌آموز، وضع قوانین و مرزهای ثابت، طراحی فرصت‌ها و انتظارات در راستای موفقیت، و روحیه اعتماد، احترام و مراقبت (هندرسون، ۲۰۱۲؛ هوچر و جوهانسون، ۲۰۱۳؛ مالوی، ۲۰۱۱؛ ماستن، ۲۰۱۴؛ ماستن، هربرز، کوتولی و لافاور، ۲۰۰۸).

۲-۵. رفع نیازهای اولیه

لازم است مدارس به نیازهای اساسی کودکان و نوجوانان توجه کنند. تا زمانی که نیازهای اولیه کودکان به‌ویژه کودکان محروم برآورده نشود، تأمین سایر شرایط نمی‌تواند راهگشا باشد. نقش تسهیلگر مدرسه در راستای تأمین نیازهای اساسی کودکان اعم از سلامت و ایمنی به‌ویژه زمانی مهم است که کودکان از خانه‌ها و محله‌هایی می‌آیند که به هر دلیلی از تأمین منابع اساسی برای بقا غافل می‌شوند. این را می‌توان از طریق برنامه‌های بهداشتی مدارس یا طرح‌های تغذیه (هوچر و جوهانسون، ۲۰۱۳؛ ماستن و موتی-استفانیدی، ۲۰۰۹) تعدیل کرد.

۲-۶. فعالیت‌های فرادرسی

فعالیت‌های غیرتحصیلی در فضای مدرسه (اما بیرون از کلاس) یا بیرون از مدرسه، مانند ورزش، رویدادهای فرهنگی، موسیقی، تدریس خصوصی و سایر خدمات مشابه دانش‌آموزان به دیگران، با دادن فرصتی به کودکان برای ایجاد ارتباطات سازنده، توسعه مهارت‌ها و توانایی‌های بالقوه، تاب‌آوری را تسهیل می‌کند (جونز و لافرنیر، ۲۰۱۴؛ ماستن، ۲۰۱۴؛ ترون، ۲۰۱۶). به‌طور مشابه، برنامه‌های تفریحی خارج از مدرسه (مانند گردش در تعطیلات یا فعالیت‌های غنی‌سازی در آخر هفته‌ها) فرایندهای تاب‌آوری را تقویت می‌کند؛ برای مثال، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با همسالانی که زمینه‌های مشترک دارند، ارتباط برقرار کنند، از زمان خود به‌طور سازنده استفاده کنند و کمتر در معرض خطر انزوا قرار بگیرند (ماستن، ۲۰۱۴؛ مالوی، ۲۰۱۱؛ ترون و ترون، ۲۰۱۴). محتوای برنامه درسی، زمانی تاب‌آوری را تقویت می‌کند که به کمک آن، کودکان بتوانند مهارت‌ها و دانش مورد نیازشان را برای عملکرد درست افزایش دهند (هندرسون، ۲۰۱۲؛ ماستن، ۲۰۱۴؛ موتی-استفانیدی و ماستن، ۲۰۱۳). چنین مهارت‌هایی شامل مهارت‌های زندگی است و محدود به چارچوب کلاس درس نمی‌شود.

۳. همسالان، حامیان تاب‌آوری

۳-۱. پذیرش و حمایت از سوی همسالان

تعامل مثبت بین همسالان از جمله عوامل بافتی مدرسه تاب‌آور است که در پژوهش‌های مختلفی به آن پرداخته شده است (سانگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ نولان، تاکت و استانی، ۲۰۱۴؛ سفیا، ۲۰۰۷؛ بوندی و همکاران، ۲۰۰۷). همواره احساس بیگانگی نسبت به همسالان، دانش‌آموزان را با مشکلاتی مواجه می‌سازد که رویارویی آن‌ها با مسائل را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. در پژوهش هاروردوتیر، جولیوس‌دوتیر و گاموندسون (۲۰۱۵) دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری اذعان داشتند که احساس طردشدن از کلاس و گروه همسالان، انگیزه‌های تحصیل و حفظ تاب‌آوری در فعالیت‌های تحصیلی را کاهش می‌دهد. در مقابل، همبستگی و حمایت بین دانش‌آموزان، میزان تلاش برای موفقیت تحصیلی و پشتکار در حل مسائل تحصیلی را افزایش می‌دهد (هاروردوتیر، جولیوس‌دوتیر و گاموندسون، ۲۰۱۵). درواقع برقراری روابط بین‌فردی براساس باورها و علائق مشترک می‌تواند

گروه‌هایی از همسالان را شکل دهد که یاریگر یکدیگر در فعالیت‌های مختلف هستند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). هاروردوتیر، جولیوس‌دوتیر و گاموندسون (۲۰۱۵) استدلال می‌کنند که همدلی و اتحاد بین دانش‌آموزان، نتیجه آن چیزی است که معلم به کلاس منتقل کرده است و همدلی بین همسالان در بستری از فضای همدلانه شکل می‌گیرد که معلم معمار آن است.

۳-۲. مشارکت و اتحاد در انجام تکالیف

وقتی دانش‌آموزان در گروه‌های مشارکتی، به صورت برابر و همکاری متقابل، فعالیت تحصیلی می‌کنند، می‌توانند مهارت‌های اجتماعی، احترام به تفاوت‌های فردی و مهارت همکاری گروهی را افزایش دهند. شایان ذکر است مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی و توسعه فردی از جمله مؤلفه‌های رفتار تاب‌آورانه است (هوجر و جوهانسون، ۲۰۱۳). فعالیت‌های متحدانه در کلاس به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا علایق مشترک و غیرمشترک خود را کشف کنند، شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان را مقایسه و با یکدیگر ارتباط برقرار کنند و روابط متقابل مراقبتی و حمایت‌کننده به وجود آورند. همچنین ممکن است در گروه‌ها، فرصت‌هایی ایجاد شود که دانش‌آموزان قوت‌ها و استعداد‌های خود را با همکلاسی‌های خود به اشتراک بگذارند (هوجر و جوهانسون، ۲۰۱۳).

۳-۳. استفاده از حلقه‌های صلح‌ساز^۱ برای حل مشکلات رفتاری

نایت و وادوا (۲۰۱۴) در پژوهش خود اظهار می‌دارند که همواره در مدارس، گروه‌هایی هستند که به دلیل قانون‌شکنی و مشکلات رفتاری، فضای مدرسه را با مشکلاتی مواجه می‌کنند و عموماً واکنش جاری در مدارس بسیاری از کشورها، اخراج و تعلیق این دانش‌آموزان است. یکی از رویکردهای پرورش رشد مثبت کودکان و نوجوانان و ایجاد فرصت برای دانش‌آموزان آسیب‌پذیر، عدالت ترمیمی است. عدالت ترمیمی در مقابل رویکرد اخراج و تعلیق دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری است. عدالت ترمیمی، چارچوبی است که دانش‌آموزان را به عنوان حل‌کننده‌های مشکل و سرمایه‌های اصلی مدرسه می‌شمارد و بر تقویت و اصلاح روابط بین دانش‌آموزان، مربیان، والدین و اعضای جامعه برای رسیدگی و رفع تعارض و خشونت متمرکز است. عدالت ترمیمی به جای بیگانه کردن دانش‌آموزان قربانی یا آزارگر، برای توانمندسازی همه و درعین حال پاسخگو کردن گروه‌های مناسب کار می‌کند؛ بنابراین به دانش‌آموزان فضایی برای تأمل، نقد و رشد مثبت در یک زمینه جمعی مبتنی بر درک متقابل و عدالت محور داده می‌شود (نایت و وادوا، ۲۰۱۴).

مدارس می‌توانند عدالت ترمیمی را به طرق مختلف «اجرا کنند»، از جمله برنامه‌های میانجی‌گری همتایان، حلقه‌های صلح‌ساز یا محافل اجتماعی میان همسالان (نایت و وادوا، ۲۰۱۴). در واقع باید حل مسائل دانش‌آموزان را به خودشان سپرد، البته با در نظر گرفتن نقش نظارتی و هدایتگر معلمان و مسئولان مدرسه. این امر اتحاد بین آن‌ها را افزایش می‌دهد و توانمندی‌های فردی آن‌ها را افزایش می‌دهد. این توسعه فردی که در جریان رویارویی با مسائل ایجاد می‌شود، یکی از جنبه‌های اساسی در تاب‌آوری است.

۴. بزرگسالان مرتبط با مدرسه

۴-۱. حمایت و هدایت بزرگسالان

بخش دیگری از تعاملات کودکان و نوجوانان باید معطوف به بزرگسالانی باشد که قابل اعتماد و حمایت‌گر هستند. نقش هدایتگر بزرگسالان برای هدف‌گذاری شخصی دانش‌آموزان و تمرکز و تقویت ارزش‌هایی که برای آن‌ها سودمند است، حائز اهمیت است (لی و همکاران، ۲۰۲۱). عموماً این بزرگسالان شامل والدین، معلمان و مربیان مدارس یا اقوام نزدیک‌تر هستند.

۴-۲. حمایت والدین از تحصیل

پژوهش‌ها نشان می‌دهد هرچه تعامل مثبت‌تری بین خانواده و مدرسه وجود داشته باشد، احتمال رفتار تاب‌آورانه در دانش‌آموز

1. peacemaking circles

افزایش می‌یابد (نولان و همکاران، ۲۰۱۴؛ سانگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ترون و ترون، ۲۰۱۴). در پژوهش هاروردوتیر، جولیوس دوتیر و گاموندسون (۲۰۱۵)، تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان اذعان کردند رابطه نزدیک آن‌ها با والدین، به‌ویژه مادرشان، بیشترین اهمیت را در حل مسائل تحصیلی دارد و حمایت و درک والدین، مشوق آن‌ها در انجام تکالیف است؛ برای مثال، پشتیبانی والدین، حمایت اطلاعاتی درخصوص مشکلات موجود در مدرسه، انتقال صحبت‌ها و انتظارات دانش‌آموز به مدرسه از طریق والدین و حمایت والدین از دانش‌آموز در فضای مدرسه، ذکر شده است.

۵. کمک به تاب‌آوری معلم

اگر معلمان احساس کنند مدیر آن‌ها را درک می‌کند و رفتار همدلانه‌ای از مدیر دریافت کنند، تاب‌آوری بیشتری در فعالیت‌های خود خواهند داشت. تاب‌آوری نتایج مثبت متفاوتی برای آموزش معلمان در سطح کلان و معلمان و دانش‌آموزان در سطح خرد ایجاد می‌کند. به‌طور خاص، تاب‌آوری استرس و فرسودگی شغلی معلمان را به حداقل می‌رساند و تعهد، رضایت شغلی، بهزیستی، کیفیت آموزشی، لذت از کار، انگیزه، هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی را بهبود می‌بخشد (ریچاردز و همکاران، ۲۰۱۶). به همین ترتیب، تاب‌آوری معلم بر مشارکت، انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد (لی، گو، هی، ۲۰۱۹).

۵-۱. روان‌شناسان مدرسه، حامی معلمان

وانگ (۲۰۲۱) طی تدوین برنامه مداخله‌ای برای ارتقای تاب‌آوری معلم اذعان می‌دارد از آنجا که معلمان احساسات، عواطف و ارزش‌های خود را به کلاس منتقل می‌کنند، مراقبت از تاب‌آوری و حالات درونی آن‌ها در تمام زمینه‌های آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار است.

طی مطالعه‌ای کیفی که با مصاحبه با معلمان و مشاوران مدارس صورت گرفت، نشان داده شد روان‌شناسان مدرسه نمی‌توانند به‌صورت مستقیم، تاب‌آوری در معلمان را افزایش دهند، بلکه از طریق کمک به کودکانی که مشکلات روان‌شناختی دارند، می‌توانند بخشی از بار معلم را به دوش بکشند. این امر فرایندی حمایتی برای معلم ایجاد می‌کند و تحمل‌پذیری آنان را افزایش می‌دهد (بلتمن، منسفیلد و هریسم، ۲۰۱۶).

۵-۲. اکولوژی مدرسه و تاب‌آوری معلمان

کمک به تاب‌آوری معلم صرفاً تحت تأثیر کمک روان‌شناسان نیست، بلکه عموماً عوامل بوم‌شناختی مدرسه اعم از حمایت و مشارکت مدیر، معاونان و سایر همکاران در رشد تاب‌آوری هریک از معلمان مؤثر است (بلتمن، منسفیلد و هریسم، ۲۰۱۶ و ترون، ۲۰۱۶). هاشر، بلتمن و منسفیلد (۲۰۲۱) مدلی یکپارچه درخصوص رابطه بین بهزیستی و تاب‌آوری معلم براساس مطالعه مروری تدوین کردند. آن‌ها عوامل زمینه‌ای را در رشد تاب‌آوری معلم مهم دانستند و اذعان کردند که درک تاب‌آوری معلم بدون در نظر گرفتن فرایندهای پیچیده زمینه، بافت و فرهنگ مدرسه امکان‌پذیر نیست.

۵-۳. آگاهی مدیران و معلمان از تاب‌آوری و زمینه‌های رشد آن

درنهایت، مشارکت کارکنان در اداره امور مدرسه، آموزش مدیران درخصوص روش‌های افزایش تاب‌آوری و ایجاد محیط تاب‌آور، آموزش مدیران و معلمان درخصوص روش‌های افزایش توانایی‌های دانش‌آموزان، تعامل بین معلمان و تبادل تجربه‌ها، قدردانی از معلمانی که اقدامات مؤثری در راستای تاب‌آوری دانش‌آموزان انجام می‌دهند و راهبردهای بسیار دیگری می‌تواند در مدرسه محیط تاب‌آورانه ایجاد کند (هوجر و جوهانسون، ۲۰۱۳).

همچنین تأیید شده است که فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای برای معلمان ضمن خدمت نیز ممکن است نقشی در حمایت از تاب‌آوری معلم در طول دوره شغلی داشته باشند (برای مثال، گیبز و میلر، ۲۰۱۳). تمرکز بر تجارب یادگیری حرفه‌ای که تاب‌آوری را ترویج می‌کند، گام بعدی در این زمینه است که اخیراً توسط ووسنیتزا، پیروتو، بلتمن و مانسفیلد (۲۰۱۸) برجسته شده است.

جدول ۱. خلاصه ابعاد و مؤلفه‌های مدرسه تاب‌آور

مؤلفه‌ها	ابعاد
حمایت از خودمختاری دانش‌آموز	معلمان، پرچم‌داران مدرسه تاب‌آور
مشارکت دانش‌آموز	
حمایت‌گری معلم	
ارتباط محترمانه	
انتظارات تنظیم‌شده	
برابری و عدالت در مدرسه	حمایت مستمر از تاب‌آوری در کل مدرسه
اجتناب از برچسب‌زنی	
محیط یادگیری امن	
جو مدرسه	
رفع نیازهای اولیه	
فعالیت‌های فرادسی	۳ همسالان، حامیان تاب‌آوری
پذیرش و حمایت از سوی همسالان	
مشارکت و اتحاد در انجام تکالیف	
استفاده از حلقه‌های صلح‌ساز برای حل مشکلات رفتاری	بزرگسالان مرتبط با مدرسه
حمایت و هدایت بزرگسالان	
حمایت والدین از تحصیل	
حمایت روان‌شناسان مدرسه از معلمان	کمک به تاب‌آوری معلم
اکولوژی مدرسه و تاب‌آوری معلمان	
آگاهی مدیران و معلمان از تاب‌آوری و زمینه‌های رشد دانش‌آموزان	

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی عناصر زمینه‌ای در مدرسه که موجب رشد تاب‌آوری می‌شوند، انجام گرفت. برای این منظور، یافته‌های محققان از مناطق مختلف جمع‌آوری شد تا با شناسایی جنبه‌های مشترک آن‌ها بتوان به مدل جامع مدرسه تاب‌آور دست یافت. به‌طور کلی مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد یافتن مرز مشخص بین تاب‌آوری دانش‌آموز با آنچه در مدرسه رخ می‌دهد، تقریباً ناممکن است. درواقع، تاب‌آوری سازه‌ای مستقل از بافت نیست. ماستن (۲۰۱۴) تاب‌آوری را به‌عنوان ظرفیت یک سیستم پویا برای انطباق موفقیت‌آمیز با اختلالاتی تعریف کرد که عملکرد، دوام یا توسعه سیستم را تهدید می‌کند. سیستم ممکن است به فرد اشاره کند، اما می‌تواند «خانواده، مدرسه، جامعه، سازمان و اقتصاد یا اکوسیستم» باشد (ماستن، ۲۰۱۴).

مطابق یافته‌ها پنج محور (سه محور اصلی و دو محور فرعی) در مدرسه می‌توانند بافت مدرسه را تاب‌آورانه سازند. محور اول معلم است. مرور پژوهش‌ها نشان داد تأکید بسیاری بر نقش معلم در تاب‌آوری دانش‌آموزان شده است و درواقع، معلمان پرچم‌داران مدرسه تاب‌آور هستند. این امر از طریق حمایت از خودمختاری دانش‌آموز، مشارکت دانش‌آموز، حمایت‌گری و مشوق بودن معلم، ارتباط محترمانه با دانش‌آموزان و انتظارات تنظیم‌شده از دانش‌آموزان امکان‌پذیر می‌شود.

وقتی مربیان و مسئولان مدرسه با همدلی و تعهد به دانش‌آموزان نزدیک می‌شوند، دانش‌آموزان احساس می‌کنند به رسمیت شناخته شده‌اند و وجود آن‌ها ارزشمند است. مدرسه‌ای باکیفیت و با روال کاری مشخص و باثبات، همراه با به‌کارگیری متخصصان تحصیل‌کرده و متعهد، عامل مهم تاب‌آوری برای کودکان و نوجوانان محروم و در نتیجه بستری برای گشایش مسیرهای آموزشی و ارتقای فرصت‌های زندگی آینده آن‌ها باشد. مدرسه همچنین می‌تواند به کودکان و نوجوانانی که منابع خانوادگی محدود دارند، امکان دسترسی به سرمایه اجتماعی بدهد و این امکان از طریق حمایت معلم و مسئولان، حاکمیت جو حامی در مدرسه و ارتباط مؤثر با همسالان فراهم می‌شود (هوچر و جوهانسون، ۲۰۱۳).

به‌طور کلی مدرسه، معلمان و کارکنان آن با ایجاد محیطی که تاب‌آوری را برای همه افزایش می‌دهد، در تقویت تاب‌آوری مشارکت می‌کنند. آن‌ها از آثار بالقوه عمومی و بلندمدت بر فرهنگ مدرسه که تاب‌آوری را ترویج می‌کند، آگاه هستند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). غالباً معلمان برنامه‌ها را ارائه می‌دهند؛ بنابراین باید آموزش کافی ببینند تا بتوانند با اعتمادبه‌نفس محتوای

برنامه را تجربه کنند (اکلستون و لوئیس، ۲۰۱۴).

محور دوم به بافت کلی مدرسه اشاره دارد و تاب‌آوری را مستلزم حمایت مستمر مدرسه می‌داند. برای این امر شش موضوع قابل‌تعریف است: برابری و عدالت در مدرسه، اجتناب از برچسب‌زنی، محیط یادگیری امن، جو مدرسه، رفع نیازهای اولیه دانش‌آموزان در مدرسه و فعالیت‌های فراتر از برنامه درسی.

سومین محور به نقش همسالان اشاره دارد و همسالان را حامیان دائمی تاب‌آوری می‌داند. این امر عمدتاً از طریق پذیرش و حمایت دانش‌آموز از سوی همسالان و مشارکت و اتحاد متقابل در انجام تکالیف محقق می‌شود. همچنین با وجود مشکلات رفتاری برخی دانش‌آموزان در مدرسه، استفاده از حلقه‌های صلح‌ساز دانش‌آموزی برای حل مشکلات رفتاری پیشنهاد شده است. محور چهارم به سایر بزرگسالان که در تعامل با دانش‌آموز و مدرسه هستند، مثل والدین و سایر راهنمایان بزرگسال، مرتبط است. نقش هدایت‌گری بزرگسالان و حمایت والدین از تحصیل فرزندان در این مقوله گنجانده شده است.

محور پنجم تاب‌آوری معلم است. در واقع مسائل کلاس درس صرفاً متعلق به دانش‌آموز نیست و معلمان نیز در روبرویی با مسائل آموزش و برای حفظ نقش خود در این جریان باید تاب‌آور و بامهارت باشند. در این راستا، سه موضوع درخصوص کمک روان‌شناسان به معلمان، نقش اکولوژی مدرسه در تاب‌آوری معلم و افزایش آگاهی آن‌ها از فرایندهای تاب‌آوری مطرح شده است. هرچند پنج محور به‌دست‌آمده، نقطه مشترک پژوهش‌های مرتبط با تاب‌آوری مبتنی بر مدرسه است، به‌نظر می‌رسد این پنج حوزه را بتوان در حوزه‌ای کلی‌تر به نام «ارتباط تاب‌آورانه» خلاصه کرد. در تمامی مؤلفه‌ها، آنچه به چشم می‌خورد، جریانی است که در خلال ارتباط رخ می‌دهد. همه فعالیت‌ها در بستر ارتباط رخ می‌دهد و مبنای همه فعالیت‌ها در مدرسه ارتباط است. یکی از مؤلفه‌های بافتی که لی و همکاران (۲۰۲۱) در برنامه مداخله‌ای مبتنی بر مدرسه برای ارتقای تاب‌آوری به آن اشاره کرده‌اند، تلاش برای زمینه‌سازی در راستای برقراری روابط مثبت با خانواده، دوستان و افراد دارای ارزش‌ها/باورهای مشترک است تا جامعه فضایی حمایتی برای جوانان فراهم کند که به کمک آن، زندگی و روابط خود را براساس آنچه برای آن‌ها بالارزش است ارتقا دهند. درنهایت، ایجاد چنین محیطی در زندگی یک نوجوان می‌تواند از او در تصمیم‌گیری‌های دشوار یا در زمان‌های چالش‌برانگیز حمایت کند. چارچوبی که شکل‌گیری ارتباطات مثبت با خانواده، همسالان و مدرسه را ارتقا می‌بخشد می‌تواند به‌خصوص با افزایش تاب‌آوری رابطه داشته باشد (آیاش-عبود، سانچز-روویز و بارباری، ۲۰۱۶).

نکته حائز اهمیت بعدی، درهم‌تنیدگی عوامل مدرسه‌ای است؛ به‌طوری‌که تحلیل و جداسازی آن‌ها ممکن نیست. مدارس بسیار فراتر از مکان‌های فیزیکی هستند و مهم‌تر از آن، مجموعه‌ای از منابع انسانی، روابط و حتی تجربیات هستند (نایت و وادوا، ۲۰۱۴). اگرچه مدارس قدرت ایجاد تاب‌آوری را دارند، باید کارهای بیشتری انجام داد تا تضمین کرد برای همه دانش‌آموزان این اتفاق خواهد افتاد. موروت و همکاران (۲۰۲۲) در این خصوص، استدلال می‌کنند که اتصال عناصر بافتی مؤثر بر رشد تاب‌آوری امری ضروری است و پرورش کودکان تاب‌آور مستلزم طرح‌ریزی جدید و معناداری از مدرسه تاب‌آور است. ترکیبی از منابع آموزشی و سایر منابع رشدی در مدارس، منبع بالقوه مثبتی است که می‌تواند تاب‌آوری را تقویت و نتایج مثبت را تسهیل کند (اسکینر و کیندرمن، ۲۰۲۰).

منابع

- Acevedo, V. E., & Hernandez-Wolfe, P. (2014). Vicarious resilience: An exploration of teachers and children's resilience in highly challenging social contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 23(5), 473–493. <https://doi.org/10.1080/10926771.2014.904468>
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. S., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Ayyash-Abdo, H., Sanchez-Ruiz, M. J., & Barbari, M. L. (2016). Resiliency predicts academic performance of Lebanese adolescents over demographic variables and hope. *Learning and Individual Differences*, 48, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.04.005>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school

- psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172–188. <https://doi.org/10.1177/0143034315615939>
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326–348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/13632750701315516>
- Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classrooms. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed. pp. 399–409). New York, NY: Springer
- Ecclestone, K., & Lewis, L. (2014). Interventions for resilience in educational settings: Challenging policy discourses of risk and vulnerability. *Journal of Education Policy*, 29(2), 195–216. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806678>
- Fornander, M. J., & Kearney, C. A. (2019). Family environment variables as predictors of school absenteeism severity at multiple levels: ensemble and classification and regression tree analysis. *Front. Psychol*, 10(Oct), 2381. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02381>
- García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C., & Sabuco-Tebar, E. Á. (2015). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38(1), i-xiii 1-13. From <https://doi:10.1080/01443410.2015.1044944>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teacher's resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2019). Relationship between school refusal behavior and social functioning: a cluster analysis approach. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 17–29. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.238>
- Haroardottir, S., Juliusdotir, S., & Guomundsson, H. (2015). Understanding resilience in learning difficulties: unheard voices of secondary school students. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32, 351–358. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0373-1>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: Culture, context, resources and meaning* (pp. 297–306). New York, NY: Springer.
- Hojer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of student's views. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Jones, G., & Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among Bahamian youth. *Journal of Black Psychology*, 40(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177/0095798412469230>
- Kara, B., Morris, R., Brown, A., Wigglesworth, P., Kania, Angie Hart, J., Mezes, B., Cameron J., & Eryigit-Madzamuse, S. (2021). Bounce forward: A school-based prevention programme for building resilience in a socioeconomically disadvantaged context. *Front. Psychiatry*, 11, Article 599669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599669>
- Knight, D. & Wadhwa, A. (2014). Expanding Opportunity through Critical Restorative Justice.

- Schools: Studies in Education*, 11 (1), 11-33. <https://doi.org/10.1086/675745>
- Lee, J.A., Heberlein, E., Pyle, E., Caughlan, T., Rahaman, D., Sabin, M., & Kaar, J. (2021). Study protocol for a school-based single group pragmatic trial to promote resilience in youth: Building resilience for healthy kids. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 21, 100721. <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2021.100721>
- Li, Q., Gu, Q., & He, W. (2019). Resilience of Chinese teachers: why perceived work conditions and relational trust matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143–159. <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1588593>
- Liebenberg, L., Sanders, J., Munford, R., Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37 (2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/0143034315614689>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic. Resilience in development*. New York, NY: Guilford Press.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed. pp. 721–738). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76–84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
- McKee, M. T., & Caldarella, P. (2016). Middle school predictors of high school performance: a case study of dropout risk indicators. *Education*, 136(4), 515–529.
- Morote, R., Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Anyan, F., Fullaondo, A., ... & Hjemdal, O. (2022). Co-creation and regional adaptation of a resilience-based universal whole-school program in five European regions. *European Educational Research Journal*, 21(1), 138–164. <https://doi.org/10.1177/1474904120947890>
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126–135, <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Mulloy, M. (2011). School-based resilience: How an urban public high school reduced students' risk exposure and promoted their social-emotional development and academic success. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2011.9715619>
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. N., Kinai, T. K., & Ileri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, S2:003. <http://dx.doi.org/10.4172/ijscp.S2-003>
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: the role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595–608, <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937955>
- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(3), 187-200.
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*. 19, 511–536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Sandoval-Hernandez, A., & Cortés, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *International Congress for school Effectiveness Improvement (ICSEI)*. Malmö. Sweden.
- Santhosh, K. R., & James, J. (2013). The effect of resilience on burnout among the blue collared employees in metal factories. *EXCEL International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, 3(6), 48-55.
- Seçer, I. & Ulaş, S. (2020). The Mediator Role of Academic Resilience in the Relationship of Anxiety Sensitivity, Social and Adaptive Functioning, and School Refusal with School Attachment in High

- School Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 00557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00557>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–45). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., & Kindermann, T. A. (2020). Introduction to the special section on the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 287–289. <https://doi.org/10.1177/0165025419873731>
- Song, S. Y., Doll, B., & Marth, K. (2013). Classroom resilience: Practical assessment for intervention. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 61–72). New York, NY: Springer.
- Stokols, D. (1996). Translating social ecological theory into guidelines for community health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 10(4), 282–298. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-10.4.282>
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient black South African student's experiences. *Child and Youth Services Review*, 47(Part3), 297–306, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.10.003>
- Theron, L. C., Liebenberg, L., & Malindi, M. J. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253–265, <https://doi.org/10.1177/0142723713503254>
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87–103. <https://doi.org/10.1177/0143034315615937>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing the contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66–83. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Wang, Y. (2021). Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Frontiers in Psychology*, 12, 738606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606>
- Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., & Mansfield, C. F. (Eds.). (2018). *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*. Cham: Springer International Publishing.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>