

Resilience edukacyjna, czyli kilka refleksji i analiz teoretycznych na temat „odpornych” uczniów, nauczycieli i szkół

Karol Konaszewski / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: k.konaszewski@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1362-4245

Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz / Instytut Psychologii,
Akademia Humanitas w Sosnowcu

e-mail: Sebastian.Skalski@humanitas.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6336-7251

Janusz Surzykiewicz / Wydział Filozofii i Edukacji, Katolicki Uniwersytet
w Eichstaett-Ingolstadt; Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała
Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

e-mail: janusz.surzykiewicz@ku.de

ORCID: 0000-0001-6099-7226

Streszczenie

Złożoność współczesnego życia, globalny i trudno przewidywalny rozwój sytuacji w życiu jednostki, społeczeństw i kontekstów polityczno-socjalnych powoduje, że koncepcja resilience zyskuje ciągle na popularności oraz służy za podstawę opracowywanych programów edukacyjno-wychowawczych. Od lat obserwuje się, że w różnych naukach – zarówno medycznych, społecznych, jak i humanistycznych, w tym także tych z zakresu wychowania i edukacji – z coraz większą uwagą poszukuje się rozwiązań wyrastających na gruncie koncepcji resilience. Celem niniejszego artykułu jest po pierwsze próba zdefiniowania konstruktów resilience w naukach o edukacji, a po drugie analiza tego konstruktów i nurtu teoretyczno-badawczego w zakresie resilience edukacyjnego uczniów, nauczycieli i szkoły. W artykule skupiono się na zdefiniowaniu resilience edukacyjnej, która odnosi się do zdolności adaptacyjnych uczniów, zabezpieczających zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu mimo doświadczenia przeciwności. Wskazano także, że resilience edukacyjną można analizować również w kontekście środowiska wychowawczego szkoły, z naciskiem na nauczycieli tam funkcjonujących. Na koniec opisano resilience szkoły, odwołując się do teorii ekologicznej i systemowych ujęć.

Słowa kluczowe: **Resilience edukacyjna, uczniowie, nauczyciele, szkoła, odporność.**

Educational Resilience: A Few Reflections and Theoretical Analyses on Resilient Pupils, Teachers and Schools

Abstract

The complexities of modern life, the global and unpredictable situations in the lives of individuals, societies as well as in political and social contexts, make the concept of resilience increasingly popular, serving as a pillar in the development of educational programs. For years, it has been observed that in various sciences – including medical, social and the humanities, as well as those in the field of upbringing and education – there has been an increasing focus on seeking solutions based on the concept of resilience. The purpose of this article is therefore, first, to attempt to define the construct of resilience in educational sciences and, second, to analyze this construct and the theoretical and research trends relating to the educational resilience of students, teachers and schools. The article focuses on defining educational resilience, which refers to the adaptive abilities of students, ensuring an increased likelihood of success at school and in other spheres of life despite experiencing adversity. It was also pointed out that educational resilience can also be analyzed in the context of the school's educational environment, with an emphasis on the teachers working there. Finally, school resilience is described in the context of ecological theory and systemic approaches.

Keywords: **Educational resilience, students, teachers, school, resilience.**

1. WPROWADZENIE

Od lat można zaobserwować wzrastające zainteresowanie problematyką resilience (zamiennie opisywaną w literaturze jako prężność czy odporność psychiczna) w pedagogice i naukach o edukacji. Wstępne prace teoretyczno-badawcze były realizowane w krajach anglosaskich. Mieliśmy do czynienia nie tyle z osadzonym nurtem rozwoju pedagogicznej myśli czy też edukacyjnej teorii resilience, ile raczej dominowały opracowania psychologiczne z zakresu psychologii klinicznej lub psychopatologii rozwojowej (Masten i in., 1990, 2003). A następnie ich recepcja w zakresie stosowanym dla celów edukacyjno-wychowawczych. Szczególnie zwraca się tu uwagę na badania i wprowadzenie tego terminu do nauk o wychowaniu przez Emmę Werner. W badaniach tych analizowano resilience dzieci na wyspie Kauai, uwzględniając znaczenie aspektów pedagogicznych, w tym bliskich relacji społecznych, w grupie dzieci ryzyka wychowujących się w środowisku o wysokim stopniu deprivacji, a także ważną zdolność do samoregulacji i radzenia sobie jako zmiennych wspierających rozwój jednostki. Opublikowane wyniki pozwoliły na wyłonienie prężnej grupy dzieci, które w porównaniu z innymi dziećmi zdołały wieść udane i zdrowe życie pomimo doświadczania podobnie stresujących czynników. Uzyskane wyniki umożliwiły nowe spojrzenie na procesy rozwojowe i ich uwarunkowania, ujawniając procesualny charakter adaptacji życiowej i resilience (Werner, 1993). Tego typu badania nadal pozostają w pedagogice, nie tylko polskiej, na poziomie ukonstytuowania, i z racji na wagę dla życia współczesnego człowieka wymagają pogłębienia i krytycznej oceny. W związku z ich znaczeniem dla nauk pedagogicznych w obszarze edukacji i wychowania, zwracamy uwagę na to, jak istotny jest konstrukt resilience dla pedagogiki. Dlatego celem niniejszego artykułu jest po pierwsze próba zdefiniowania konstrukt resilience w naukach o edukacji, a po drugie analiza tego konstrukt i nurtu teoretyczno-badawczego w zakresie resilience edukacyjnego uczniów, nauczycieli i szkoły.

2. PRÓBA DEFINICJI EDUKACYJNEGO RESILIENCE

Różne próby interpretacji i reinterpretacji konstrukt resilience w pedagogice są wynikiem interdyscyplinarnych refleksji nad zjawiskiem i wypracowanych syntez (Borst, 2018). Resilience w dyskursie pedagogicznym służy wyrażeniu czy też próbie opisu tego, w jaki sposób dzieci i młodzież, a także dorośli, utrzymują pewną równowagę pomimo trudności oraz jak mogą być wspierani edukacyjnie w zmaganiach z wpływem trudnych i krytycznych wydarzeń. Charakterystyczne dla pedagogicznego rozumienia resilience jest poszerzenie psychologicznego rozumienia pozytywnej adaptacji mimo przeciwności o aspekty społeczno-środowiskowe i wymiar „refleksyjnej samoregulacji”, do której mniej lub bardziej świadomie dąży się w radzeniu sobie z niepewnościami i wyzwaniem napotkanymi w procesach edukacyjnych i wychowawczych (Rungius i in., 2018). Taka perspektywa pozwala w konsekwencji opracować odpowiednie programy wychowawczo-edukacyjne, wspierające jednostkę w życiu pośród przeciwności lub w próbach przezwyciężania ich. Natomiast węższe ujęcie resilience w pedagogice związane jest z kontekstami uczenia się i nauczania, gdzie przyjmuje się, że resilience edukacyjna (ang. academic resilience)

odnosi się do zdolności adaptacyjnych, zabezpieczających zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, mimo doświadczenia przeciwności warunkowanych przez wrodzone cechy jednostki, warunki życiowe czy negatywne doświadczenia (Smulczyk, 2016a, 2016b). Uogólniając, można stwierdzić, że przez resilience edukacyjną rozumie się wszystkie czynniki, które pozwalają przewidywać zwiększone prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu czy polepszenia wyników edukacyjnych, zarówno w szkole, jak i w innych dziedzinach życia, pomimo przeciwności wynikających z wpływów sytuacyjno-środowiskowych. Wobec tych ustaleń współczesna pedagogika zorientowana na resilience może być opisywana jako wiedza edukacyjno-wychowawcza, której celem jest wspieranie zdolności do radzenia sobie nie tylko z niepowodzeniami w życiu, ale również umiejętności do adaptacyjnych procesów uczenia się i nauczania, w zależności od kontekstów społeczno-instytucjonalnych i organizacyjnych (Konaszewski, 2020).

Ponadto pedagogiczne rozumienie resilience obejmuje wzajemne zależności między dobrostanem, jakością życia a zasobami odpornościowymi jednostki. Dotyczy tego, co w procesach socjalizacji i edukacji można zaklasyfikować jako nabywanie zdolności pozwalających na uzyskanie jakości życia i dobrostanu rozumianego przez pozytywne funkcjonowanie czy „stawanie się” pomimo przeciwności. Opisywane jest to w pedagogice zdrowia i pedagogice społecznej w kategoriach procesu wspierania jednostki jako osoby funkcjonującej w czasach trudności i niepewności. Zdolności resilience są niezbędne do rozwijania umiejętności skutecznego rozwiązywania problemów, budowania i utrzymywania relacji międzyludzkich oraz realistycznego wyznaczania celów, a wszystko to znacznie zwiększa zdolność jednostki do osiągania pozytywnych wyników, np. edukacyjnych i wnoszenia znaczącego wkładu w życie codzienne (Konaszewski i in., 2020, 2021). A zatem całościowe ujęcie resilience jest pewną przeciwwagą do rozumienia tych konstruktywów w psychopatologii człowieka, gdzie uwypukla się aspekty chorobowe, natomiast w ujęciu pedagogicznym kładzie się nacisk na procesy wspierania i nabywania indywidualnych i społecznych zdolności, aby być jednostką, która funkcjonuje w życiu społecznym mimo napotykanym trudności (Konaszewski, 2020).

Refleksja i badania nad resilience w naukach o edukacji stwarzają szansę dla rozwoju teorii wychowania, samokształtowania i kształcenia człowieka. W tym zakresie resilience to coś więcej niż tylko indywidualne aktywa i umiejętności na poziomie jednostki. To złożony konstrukt odpowiednio rozumiany jako bio-psycho-społeczno-ekologiczny proces, na który wpływają wewnętrzne i zewnętrzne czynniki i systemy promujące potencjał pozytywnych wyników w ciągu życia. W niniejszym paradygmacie edukacja jest nie tylko kluczem do samodzielnego życia i sukcesu, ale także do opanowania największych wyzwań jednostkowych, społecznych i globalnych. W celu odpowiedzi na tak postawione zagadnienie najpierw dyskutuje się o charakterze kryzysów fundamentalnych, sposobie działania stresorów oraz ochronnym działaniu resilience. Uwypukla się przy tym czynniki i typowe procesy umożliwiające ochronę przed sytuacjami trudnymi, stresem indywidualnym i systemowym oraz wskazuje się, cały czas niezależnie od poziomów edukacyjnych i instytucji, tego rodzaju elementy i procesy. Dotyczą one w szczególności zaprezentowania podstaw badań nad odpornością psychologiczną, ale także w zakresie społecznym. Stanowi ona, zbliżoną do medycyny, próbę określenia czynników ochronnych, których obecność może zabezpieczyć jednostkę przed poważnymi uszkodzeniami czy wręcz załamaniem. Na tym bowiem polega samoistne zadanie koncepcji resilience. Nie chodzi o to, by najpierw opracować terapię na powstałe urazy i szkody, lecz o to, by w pewnym sensie umożliwić osobom i instytucjom samoistne zabezpieczenie się przed sytuacjami krytycznymi i ich wpływami.

3. ODPORNI UCZNIOWIE, CZYLI KILKA SŁÓW O RESILIENCE W SZKOLE

Resilience edukacyjną można rozpatrywać w kategorii zdolności uczniów do osiągania dobrych wyników w nauce pomimo trudności, przeciwności losu czy sytuacji kryzysowych. W tym przypadku zadaniem szkół jest jej promowanie i budowanie, co z kolei wiąże się z planowaniem strategicznym i szczegółową praktyką angażującą całą społeczność szkolną, by pomóc młodym ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji w osiągnięciu lepszych wyników, niż wynikałoby to z okoliczności, w jakich się znajdują (Ye i in., 2021). Węższe rozumienie tego konstruktu jest ujmowane jako zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu ucznia w szkole pomimo przeciwności spowodowanych przez cechy biopsychologiczne, warunki i doświadczenia życiowe, w jakich jednostka się znajduje w toku socjalizacji (Wang i in., 1994). Badania nad resilience akademicką zazwyczaj wykorzystują operacjonalizację statusu społeczno-ekonomicznego jako wskaźnik ryzyka lub przeciwności losu w grupie uczniów oraz wyniki edukacyjne jako wskaźnik pozytywnej adaptacji (Tudor i Spray, 2017).

W tym obszarze trzeba zwrócić uwagę także na rówieśników i społeczności, w których uczniowie żyją. Stanowią one ważny punkt odniesienia przy określaniu poziomu resilience edukacyjnego oraz ich funkcjonowania psychospołecznego, czy też zdrowotnego (Özcan i Bulus, 2022). Na przykład uczniowie, którzy mają przyjaciół w szkole, są bardziej zaangażowani w działalność szkolną i aktywności na rzecz szkoły (Wentzel i Watkins, 2002). Rozszerzenie wymiaru relacji między rówieśnikami w resiliencyjnych klasach koncentruje się na tym, jak rówieśnicy chronią się wzajemnie na przykład przed zastraszaniem czy agresją i zapewniają sobie wzajemnie wsparcie społeczne. Ten aspekt relacji między rówieśnikami został uznany za jeden z najważniejszych w kontekście zapobiegania nękaniam, prześladowaniom i przemocy szkolnej. Rówieśnicy mogą skutecznie buforować czy pomóc korygować nierównowagę sił pomiędzy zastraszającymi i ofiarami oraz zająć się środowiskami szkolnymi, które zachęcają do mobbingu (np. brak działania personelu szkolnego). Ponieważ rówieśnicy są zazwyczaj obecni podczas większości interakcji nękania, mogą oni rozpoznawać nawet ukryte jej przypadki i w związku z tym interweniować skuteczniej niż personel szkoły (O'Connell i in., 1997).

Próba kształtowania resilience edukacyjnego okazuje się być także szczególnie istotna dla dzieci i młodzieży ze środowisk zmarginalizowanych, ponieważ często stawiają czoła większym wyzwaniom i trudnościom niż ich rówieśnicy z bardziej zaможnych rodzin czy uprzywilejowanych środowisk (Konaszewski i Kwadrans, 2017; Kwadrans i Konaszewski, 2018). Można stwierdzić, że tego typu „uwarunkowania” są dość często przenoszone są do środowisk szkolnych. Tak też ważnym jest podejmowanie działań zmierzających do zwiększenia umiejętności w zakresie resilience, szczególnie u młodzieży wzrastających w takich warunkach. Taka młodzież nieproporcjonalnie często napotyka na bariery w dostępie np. do wsparcia w zakresie zdrowia psychicznego czy dodatkowych zajęć. Wdrożenie programów szkolnych może okazać się optymalnym rozwiązaniem dla przezwycięzania różnych nierówności. Przykładowo można tu wskazać na wyniki oceniających skuteczność tzw. programów w obszarze „szkolnej interwencji grupowej” związanej z nabywaniem umiejętności resilience i adaptacyjnym funkcjonowaniem w szkole w grupie dzieci pochodzących ze środowisk marginalizowanych. Wyniki wskazują, że wdrożenie takich programów w szkołach skutecznie promuje umiejętności resiliencyjne i ogólne funkcjonowanie u dzieci w szkole, które często napotykają na znaczne bariery w zakresie wsparcia w obszarze zdrowia psychicznego (Hilliard i in., 2015; Monteith i Ford-Gilboe, 2002). Opracowanie specjalnych programów wsparcia dla grup w trudnej sytuacji, których celem jest budowanie umiejętności społeczno-emocjonalnych i regulacji emocji oraz promowanie poczucia własnej skuteczności pozwala na zwiększenie umiejętności resilience, a w efekcie na lepsze funkcjonowanie zdrowotne i psychospołeczne.

Resilience edukacyjna w tym obszarze wiąże się z zasadą budowania zdolności resiliencyjnych uczniów to znaczy radzenie sobie mimo trudności i umiejętności adaptacyjnego uczenia się mimo przeciwności. Resilience edukacyjna powinna ułatwiać uczniom zdobywać doświadczenia edukacyjne, które tak są zaprojektowane, by można je było dostosować do zmiennych środowisk i które uwzględniają nauczanie sytuacji trudnych, których mogą doświadczać. Krovetz (2007) stwierdził, że na resilience jako wielowymiarowy i rozwojowy proces wpływa na indywidualne zachowania, funkcjonowanie psychospołeczne i sytuacje społeczno-kulturowe (Krovetz, 2007). W związku z tym szkoła jako instytucja wspierająca jest w części odpowiedzialna za rozwijanie tych zdolności u uczniów i budowanie ich odporności (Thomsen, 2002).

4. „ODPORNII” NAUCZYCIELE A RESILIENCE EDUKACYJNA

Resilience edukacyjną można analizować także w kontekście środowiska wychowawczego szkoły z naciskiem na nauczycieli tam funkcjonujących. Zrozumienie, dlaczego i ilu nauczycieli jest w stanie utrzymać zdolność do bycia odpornymi i kontynuować pracę na rzecz poprawy środowiska szkolnego i wyników edukacyjnych uczniów jest ważnym problemem utrzymania jakości edukacyjnej. Istotne jest poznanie warunków, które są niezbędne nauczycielom do utrzymania zaangażowania, sprawczości i skuteczności w życiu zawodowym. Dlatego resilience nauczycieli jest czymś więcej niż umiejętnością „odbijania się” w skrajnie niekorzystnych warunkach. Liczy się raczej tak określana „codzienna resilience”, która pozwala im pozytywnie reagować na nieuniknione niepewności związane z ich codziennym życiem zawodowym, a przez to podtrzymywać ich zaangażowanie, dobre samopoczucie, sprawczość i skuteczność (Gu i Day, 2007). Odporni nauczyciele działają na podstawie zestawu wartości, które kierują ich zawodowym procesem decyzyjnym. Zapewniają także wysoki poziom profesjonalnego własnego rozwoju i środowiska, w którym funkcjonują. Znajdują sposoby, często poza szkołą, aby uzyskać to, czego potrzebują. Zapewniają opiekę innym i skupiają się na uczniach i ich wynikach w nauce. W efekcie nauczyciele, u którego rozpoznaje się te cechy resilience, może zwiększać osiągnięcia uczniów i sukcesy danej szkoły (Patterson i in., 2004). Diagnoza tych cech resilience oraz zrozumienie procesów kształcenia jest punktem wyjścia do rozważań na temat wspierania i budowania zasobów u uczniów czy pozytywnego wpływu kształcenia przy zaangażowaniu kadry pedagogicznej. Nauczycielom nie będzie więc jedynie narzucone zadanie przekazywania wiedzy i umiejętności, lecz także promowanie u podmiotów kompetencji do trwającej całe życie organizacji indywidualnego kształcenia się. Podstawowe przedsięwzięcie projektu edukacyjnego w tym zakresie dotyczy wzmacniania zasobów, sił jednostek i zachęcania do aktywnego kształtowania warunków ich życia oraz do rozwijania możliwości działania i sprawczości (Faulstich i Zeuner, 2015).

Ponadto Gu i Day (2007) stwierdzają, że resilience nauczycieli może być rozwijana przez środowiska społeczne i organizacyjne, w których nauczyciele pracują i żyją, a nie jest to po prostu cecha osobowości lub cecha uwarunkowana genetycznie. Odporni nauczyciele, a co za tym idzie, odporne szkoły będą miały kluczowe znaczenie dla uczniów, dyrektorów szkół, nauczycieli i organizacji szkoleniowych, którzy chcą poprawić jakość i podnieść standardy w szkołach (Day i Gu, 2013; Gu i Day, 2007). Także w opinii Day i Gu (2013) warto zadbać o kształtowanie „resilience nauczyciela” jako jego zdolności, niezbędnej dla wykonywanej pracy. Ma ona służyć do radzenia sobie z niepewnością i nieprzewidywalnością charakteryzującymi coraz częściej codzienne życie szkoły. Resilience nauczyciela będzie polegała na swoistej samo-kompetencji, wyrażającej się w zdolności do balansowania wśród różnych wyzwań oraz rozwijania poczucia samoskuteczności nauczycielskiej. Tego typu przysposobienie nauczycieli nie powinno być jednak przedmiotem nadużycia ze strony polityki edukacyjnej i zarządzających edukacją, polegającym na zbyt szybkiej pokusie kompensowania systemowych deficytów. Istotnym postulatem jest tu zadbanie o resiliencyjny profil całej szkoły jako instytucji.

Istota resilience edukacyjnej wiąże się z zasadą nauczania i uczenia się do odporności. Resilience poprzez nauczanie to zdolność do ułatwiania doświadczeń edukacyjnych, które są zaprojektowane tak, by można je było dostosować do zmiennych

warunków i zakłóceń. Ta umiejętność nauczania może być postrzegana jako wynik podejścia konstruktywistycznego, które zasada się na związku zachodzącym pomiędzy między celami i działaniami edukacyjnymi a środowiskiem społecznym i innymi kontekstami. Resiliencyjne ujęcia nauczania zakładają, że uczenia się może wymagać zdynamizowania kontekstów i wymagać nowych form interakcji między nauczycielami, uczniami, przekazywanymi treściami i stosowanymi narzędziami. Ponadto wymagają one zdolności do ponownego przemyślenia procesu projektowania doświadczeń edukacyjnych w oparciu o zróżnicowane rozumienie kontekstu. To znaczy, że z jednej strony wzmocnienie uczniów, klas i ich funkcji jako czynników ochronnych dla uczenia się i rozwijania umiejętności jest szczególnym wymiarem resilience edukacyjnej. Z drugiej resilience nauczycieli jest związana z efektywnością edukacji, zadowoleniem z pracy i jakością procesu edukacyjnego. W tym kontekście resilience stanowi dynamicznie rozwijającą się dziedzinę badań w naukach społecznych, w których obserwuje się znaczący postęp naukowy, mający na celu promowanie zdrowia i dobrego samopoczucia określonych grup społecznych, takich jak nauczyciele i ich uczniowie (Le Cornu, 2009, 2013).

5. EDUKACJA: SYSTEMOWO-EKOLOGICZNE UJĘCIE RESILIENCE W PEDAGOGICE

W ramach ekologicznej perspektywy (Bronfenbrenner, 1988) szkoły przyjmują bardzo ważną rolę w życiu dzieci i młodzieży. Są idealnymi miejscami, w których potrzeby, zdolności i umiejętności młodych ludzi mogą być wspierane. Liczne badania konsekwentnie wykazują istotny wpływ szkoły na aspekty funkcjonowania psychospołecznego w tym między innymi naukę, zachowanie czy zdrowie (Brooks, 2006; Kjeldstadli i in., 2006; Parr i in., 1998; Patterson i in., 2004). Perspektywa ekologiczna Bronfenbrennera przedstawia sfery środowiskowe, w których jednostka znajduje się w centrum. Jednostka jest w centrum kilku różnych warstw wpływów, które dzięki połączeniu w sieć mogą oddziaływać w celu zwiększenia jej poziomu resilience. Środowisko tworzą zróżnicowane układy bliższe i dalsze jednostce wraz ze wszystkimi powiązaniem, które między tymi układami występują i mogą wywierać wpływ na rozwój jednostki. Na przykład w przypadku szkół budowanie zdolności resilience wymaga planowania strategicznego i szczegółowej praktyki angażującej nie tylko całą społeczność szkolną, ale także wpływy rodzinne oraz sieci lokalne czy politykę edukacyjną, aby pomóc młodym ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji radzić sobie w bardziej adaptacyjny sposób.

Aktualnie w różnych nurtach naukowo-badawczych z zakresu resilience obserwuje się tendencję do systemowych rozwiązań, integrujących indywidualne ujęcie w powiązaniu z rozwojem teorii systemów, jako ram w zakresie budowania koncepcji resilience (Ungar, 2011). Resilience jest tu definiowana jako zdolność systemu do pomyślnego przystosowania się w kontekście poważnych wyzwań, które zagrażają jego funkcjonowaniu lub rozwojowi. Tego typu procesy odnoszą się do mechanizmów, dzięki którym rozwija się odporność, a systemy odnoszą się do różnych czynników, takich jak czynniki osobiste, interpersonalne i środowiskowe lub systemy, takie jak klimat czy gospodarka (Bozkurt, 2022; Cosco i in., 2016; Folke i in., 2004). W tym zakresie można stwierdzić, że system społeczny, czy też edukacyjny, nie jest odporny sam w sobie, ale tylko w odniesieniu do pewnych funkcji, które spełnia na przykład dla społeczeństwa, dla dobra wspólnego obywateli – funkcji, które z tego względu muszą być przedmiotem debaty, i które muszą być przejrzyste. Trzeba jednak postawić kontrapunkt wobec tej orientacji i interpretacji resilience. To znaczy, że nie może ona ograniczać się jednostronnie do wzmocnienia kompetencji w zakresie odparcia zagrożeń. A wprost przeciwnie powinna obejmować również zdolność ludzi i systemów do kwestionowania istniejących struktur i rozważania alternatywnych rozwiązań, podejść i możliwości. W związku z tym należy zastanowić się, jak z jednej strony można wspierać ludzi w tym zakresie poprzez odpowiednie warunki ramowe, na przykład w edukacji lub w odniesieniu do radzenia sobie ze zmianami społecznymi i politycznymi, a z drugiej strony jak w systemach możliwe są przekształcenia, które wykraczają poza strategie oporu i adaptacji.

Wychowanie i edukacja rozumiane w tradycyjnych kategoriach i formatach, jako przekazanie wiedzy i kształtowanie jednostki pod względem umysłowym czy fizycznym, bądź też szerzej jako przygotowanie do życia w społeczeństwie i świecie wymaga nowych przemyśleń i elastycznych programów opartych na przykład o teorię zasobów w tym resilience. Od lat podkreśla się konieczność i niezbędność transformacji w edukacji, włączenia transformacyjnych teorii uczenia się i nauczania, tak aby być w stanie wyjść naprzeciw potrzebom współczesnych uczniów i nauczających (Eisenberg i in., 2004; Luthar, 2015; Masten i in., 1990, 2003). Transformacyjny paradygmat edukacji gwarantuje tym samym "zrównoważoną edukację", która wymaga zintegrowania instrumentalnego i wewnętrznego przekonania, aby wychowywać i kształcić prężnych uczniów i nauczycieli, zdolnych do rozwijania resiliencyjnych zdolności, ale także systemów społeczno-ekologicznych, szkół oraz instytucji edukacyjnych w obliczu przyszłości pełnej zagrożeń, niepewności i nieprzewidywalnych procesów. Na całym świecie pedagodzy i wszyscy odpowiedzialni za wychowanie i edukację poszukują miarodajnych rozwiązań na jak najlepsze przygotowanie do życia i wszechstronny rozwój młodego pokolenia, tak aby pomimo trudności i strat możliwy był prężny rozwój i przysposobienie do życia w zmieniającym się świecie (Alvord i in., 2014; Boyden i Mann, 2005; Folke i in., 2010; Rew i Horner, 2003; Walsh, 2016). Edukacja w zakresie resilience – czy to na poziomie nauczania początkowego, czy też nauczania szkolnego na różnych jego poziomach – odgrywa ważną rolę, zarówno w odniesieniu do osób (uczniów, nauczycieli i społeczności szkolnej), jak i w stosunku do organizacji kultury szkoły, jej koncepcji rozwoju jako środowiska edukacyjnego. Resilience stanowi tu ważny czynnik bezpośrednich i pośrednich wpływów na zadowolenie i satysfakcję z uczenia się, a także z racji na dobrostan i zdrowie uczniów.

W tym przypadku Green i in. (2021) wskazują na adaptacyjność organizacyjno-systemową jako rozwiązanie, ale zarazem centralne wyzwanie dla edukacji, którą ujmuje się ją jako zdolność systemów edukacyjnych do reagowania na szybko zmieniające się okoliczności przy jednoczesnym zachowaniu stabilności oraz poszerzaniu merytorycznych swobód i dobrostanu oraz dobrobytu (Green i in., 2020). Osiągnięcie tego typu efektów resiliencyjnych ułatwia w świetle badań adaptacyjność w edukacji, na poziomie jednostki, społeczności czy państwa. Podkreśla się krytyczną potrzebę kolektywizacji tego typu rozumienia i podejścia do ryzyka na poziomie zarządzania edukacją w różnych krajach. Sugeruje się, że można to osiągnąć poprzez koordynację różnych podmiotów zawodowych, naukowych, korporacyjnych, społecznych i rządowych w celu zapewnienia ciągłości świadczenia usług edukacyjnych, promowania uczenia się przez całe życie i ogólnego konsolidowania siły w tym zakresie (Green i in., 2020).

Odpowiednio też istotny aspekt w edukacji bazującej na koncepcji resilience stanowi w opinii badaczy jej transakcyjny charakter, będący wynikiem interakcji typu jednostka-środowisko. Jednostka bierze w tym przypadku aktywny udział, dostrzegając i oceniając sytuacje stresowe i ryzykowne oraz odpowiednio na nie reagując. Resilience wynika więc z funkcji podstawowego ludzkiego systemu adaptacyjnego. Podstawową zasadą jest zatem aktywna rola jednostki w procesie radzenia sobie z sytuacjami stresowymi i ryzykownymi oraz umiejętność radzenia sobie z nimi. Zgodnie z tym, resilience jest konstruktem, który zmienia się w czasie i sytuacji. Podkreśla się, zatem jej dynamiczny wymiar, a nie tylko względnie stałe cechy, czy też umiejętności (Endreß i Maurer, 2014; Karidi i in., 2017; Meyen i Vogt, 2018; Nida-Rümelin i Gutwald, 2016).

Biorąc pod uwagę tego typu zgeneralizowane ujęcie resilience, różne podmioty i organizacje narodowe i ponadnarodowe, jak np. UNESCO (2023) w swoim przesłaniu „Budowanie resilience wśród uczniów i społeczności poprzez edukację w celu zapobiegania i łagodzenia skutków kryzysów” w tak zwanym trzecim priorytecie: „Zwiększona prężność systemów edukacyjnych dzięki planowaniu wrażliwemu na sytuacje kryzysowe” podkreślają konieczność stosowania edukacji wrażliwej na resilience. Podobnie UNICEF (2023) w programie: „Tworzenie odpornych systemów edukacyjnych poza pandemią COVID-19” eksponuje odpowiednie wskazówki dla decydentów edukacyjnych na poziomie krajowym, lokalnych i szkolnym. Także Komisja Europejska (2023) w „BRICE – Budowanie resilience: możliwości kształcenia w środowiskach niestabilnych i dotkniętych kryzysem” wskazuje na potrzebę aktywizacji edukacji w paradygmacie systemowej resilience. Także Unia Europejska w związku z wymogami PISA (Volante i Klinger, 2022) odnośnie roli edukacji przez całe życie i przy jednoczesnym uwzględnieniu rozwoju zrównoważonego, opiera podstawowe programy na zasadach resilience w ujęciu systemowym (Ossiannilsson, 2022).

Równolegle na poziomie narodowych programów obserwuje się bogaty wachlarz replikacji i innowacji w zastosowaniu koncepcji resilience na poziomie konkretyzacji odpowiednich programów edukacyjnych. Na przykład w Stanach Zjednoczonych Ameryki podkreśla się znaczenie resilience dla edukacji w zróżnicowanym odniesieniu do poszczególnych poziomów edukacji począwszy od nauczania początkowego, aż po edukację akademicką (Vidal-Meliá i in., 2022). W Niemczech podobnie jak w USA pojęcie i koncepcja resilience aplikowane są do różnych obszarów działalności społeczno-politycznej a szczególnie edukacyjnej (Endreß i Maurer, 2014; Wustmann, 2004). Podkreśla się, że edukacja nie polega już tylko na przekazywaniu wiedzy osobom uczącym się, ważniejsze jest umożliwienie im rozwinięcia „niezawodnego kompasu” i „narzędzi nawigacyjnych”, aby mogli odnaleźć własną drogę w coraz bardziej złożonym, zmiennym i niepewnym świecie. Tak też systemy edukacji muszą być również resiliencyjne, aby mogły funkcjonować w kryzysach, a w najlepszym przypadku nawet wychodzić z nich wzmocnione (Wilhelm-Weidner i Rotter, 2022). Różne inicjatywy, takie jak Crisis Resilience Pedagogy (CRP) for Teaching and Learning mają za cel wdrażanie resilience w nauczaniu, polegające na przekazywaniu zdolności do bycia „odpornym”, czyli wzbudzać chęć i energię, jak również przekazywać wiedzę oraz określać znaczące cele moralne, bez względu na to, jak krytycznej sytuacji znajduje się człowiek (Chow i in., 2020).

W szerszym aspekcie budowanie odpornego systemu edukacji oznacza nie tylko taki system edukacji, który potrafi dostosować się do krytycznych i ryzykownych sytuacji. Oznacza także system, w którym zarówno uczniowie, jak i pedagodzy mogą się rozwijać, wyniki nauczania są utrzymywane, a społeczne i psychiczne skutki trudnych sytuacji są odpowiednio zarządzane. Wymaga to wspólnego wysiłku rządów, organizacji, pedagogów, przedstawicieli szkół, rodziców i społeczności uczniowskich. Przykładem działań na poziomie szerszym może być sytuacja wywołana pandemią. Obecnie, aby stawić czoła globalnemu rozpowszechnieniu lęku i depresji wśród młodzieży w wyniku pandemii, resilience musi być promowana i zintegrowana w działaniach edukacyjnych (PeConga i in., 2020; Sominsky i in., 2020). Nie tylko edukatorzy, ale także politycy powinni stworzyć spersonalizowane i zbiorowe strategie wsparcia oraz zintegrować resilience w programach edukacyjnych (Kelmendi i Hamby, 2022). Muszą oni opracować nowe strategie, aby trwale przetrwać długoterminowy kryzys, zapewniając, że nikt nie pozostanie bez opieki (Bozkurt, 2022). Fundamentalne znaczenie ma digitalizacja systemów edukacyjnych, przy wdrażaniu programów wspierających uczniów, nauczycieli i rodziców (Duraku i Hoxha, 2020). Podobnie jak w przypadku sytuacji wojny. Odpowiednio wcześniej przygotowane programy interwencyjne, które mogą być wykorzystane przez świadomych nauczycieli, mają szansę skutecznie zmniejszyć negatywne reakcje i wzmocnić resilience uczniów w obliczu traumatycznych wydarzeń (Werner, 2012).

6. PODSUMOWANIE

We współczesnych naukach społecznych istnieje zapotrzebowanie na wiedzę i stosowane wymiary w zakresie resilience. Chodzi o to, aby wiedza w oparciu o wyniki badań empirycznych, biorąc pod uwagę ujęcie całokształtu antropologicznego uposażenia człowieka jako podmiotu czy też jego osobowego wymiaru – adekwatnego do potrzeb w najróżniejszych sytuacjach, stanowiła wsparcie w rozwoju i funkcjonowaniu pośród wyzwań i kryzysów, a nawet wówczas, gdy straty są nieuniknione. Stąd też niezwykle ważne jest, aby zjawisko zdolności człowieka do wzrastania i odradzania się pomimo przeciwności, lub też wzmacniania go, właśnie dzięki tego typu właściwościom jednostkowym i społeczno-kulturowym, uznać za niezbędne np. w projektowanych działaniach edukacyjno-profilaktycznych czy diagnostyczno-metodycznych. Złożoność współczesnego życia, globalne i trudno przewidywalny rozwój sytuacji w życiu jednostki, społeczeństw i kontekstów polityczno-socjalnych powoduje, że koncepcja resilience zyskuje na popularności oraz służy za podstawę opracowywanych programów edukacyjno-wychowawczych. Tak też od szeregu lat obserwuje się, że w różnych naukach, zarówno medycznych, społecznych jak i humanistycznych, a w tym także tych z zakresu wychowania i edukacji, z coraz większą uwagą rozwiązań wyrastających na gruncie koncepcji resilience. Stąd możliwe jest edukacyjno-wychowawcze wspieranie funkcjonowania człowieka, w zależności od fazy życia i kontekstów jako wspomaganie jego procesów uczenia (się), czy też o charakterze profilaktycznym, interwencyjnym, terapeutyczno-rehabilitacyjnym bądź resocjalizacyjnym dostarczając pomoc w osiągnięciu jak najlepszych efektów indywidualno-społecznych w tym dobrostanu i zadowolenia z życia. Miarą sukcesu pedagogicznego będzie oczekiwanie tego, aby ludzie mogli być w jej wyniku uposażeni w zdolności radzenia sobie z trudnościami i kryzysami oraz działania we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Pod tym względem pedagogika zorientowana na resilience jest ukierunkowana na wspieranie procesów rozumienia samego siebie w tym radzenia sobie z przeciwnościami oraz wyjaśnianie i rozumienie otaczającej rzeczywistości. Można stwierdzić, że stanowi istotny aspekt w zakresie refleksji o aktualnej sytuacji człowieka. Stąd też niezwykle ważne jest, aby zjawisko zdolności człowieka do wzrastania i odradzania się pomimo przeciwności, lub też wzmacniania go, właśnie dzięki tego typu właściwościom jednostkowym i społeczno-kulturowym, uznać za niezbędne np. w projektowanych działaniach wychowawczych, edukacyjno-profilaktycznych czy diagnostyczno-metodycznych na poziomie indywidualnym, środowiskowym, społecznym, ale także globalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Alvord, M. K., Rich, B. A., Berghorst, L. H. (2014). *Developing social competence through a resilience model*. Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations, 329–351.
- Borst, E. (2018). *Resilienz – Eine Herausforderung für die kritische Pädagogik*. In *Kritische Pädagogik*. Fragen – Versuch von Antworten.
- Boyden, J., Mann, G. (2005). *Children’s risk, resilience, and coping in extreme situations*. *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts*, 3, 26.
- Bozkurt, A. (2022). *Resilience, adaptability, and sustainability of higher education: A systematic mapping study on the impact of the coronavirus (COVID-19) pandemic and the transition to the new normal*. *Journal of Learning for Development (JL4D)*, 9(1), 1–16.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Dwa światy wychowania – USA i ZSRR*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brooks, J. E. (2006). *Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools*. *Children & Schools*, 28(2), 69–76.
- Chow, R. S., Lam, C. M., King, I. (2020). *Crisis resilience pedagogy (CRP) for teaching and learning*. 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 384–391.
- Cosco, T. D., Kaushal, A., Hardy, R., Richards, M., Kuh, D., Stafford, M. (2016). *Operationalising resilience in longitudinal studies: A systematic review of methodological approaches*. *J Epidemiol Community Health*, jech-2015.
- Day, C., Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

- Duraku, Z. H., Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. Manuscript Submitted for Publication*. Faculty of Philosophy, University of Prishtina.
- Eisenberg, N., Champion, C., Ma, Y. (2004). *Emotion-related regulation: An emerging construct*. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 236-259.
- Endreß, M., Maurer, A. (2014). *Resilienz im Sozialen: Theoretische und empirische Analysen*. Springer-Verlag.
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2015). *Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft*. Erziehungswissenschaft, 26(1), 9-10.
- Folke, C., Carpenter, S., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., Rockström, J. (2010). *Resilience thinking: Integrating resilience, adaptability and transformability*. Ecology and Society, 15(4).
- Folke, C., Carpenter, S., Walker, B., Scheffer, M., Elmqvist, T., Gunderson, L., Holling, C. S. (2004). *Regime shifts, resilience, and biodiversity in ecosystem management*. Annu. Rev. Ecol. Evol. Syst., 35, 557-581.
- Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards, P., Kim, J., Desjardins, R. (2020). *Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability*. International Review of Education, 66, 857-879.
- Gu, Q., Day, C. (2007). *Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness*. Teaching and Teacher Education, 23(8), 1302-1316.
- Hilliard, M. E., McQuaid, E. L., Nabors, L., Hood, K. K. (2015). *Resilience in youth and families living with pediatric health and developmental conditions: Introduction to the special issue on resilience*. Oxford University Press.
- Karidi, M., Schneider, M., Gutwald, R. (2017). *Vom multidisziplinären Vergleich von Resilienzkonzepten zu interdisziplinären Lernprozessen*. Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven Zu Wandel Und Transformation, 1.
- Kelmendi, K., Hamby, S. (2022). *Resilience after trauma in kosovo and southeastern europe: A scoping review*. Trauma, Violence, Abuse, 15248380221093693.
- Kjeldstadli, K., Tyssen, R., Finset, A., Hem, E., Gude, T., Gronvold, N. T., Ekeberg, O., Vaglum, P. (2006). *Life satisfaction and resilience in medical school—a six-year longitudinal, nationwide and comparative study*. BMC Medical Education, 6(1), 48.
- Konaszewski, K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience: Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza “Impuls”.
- Konaszewski, K., Kwadrans, Ł. (2017). *Prężność psychiczna a wsparcie społeczne w grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Badania pilotażowe*. Resocjalizacja Polska, 13, 163-173.
- Konaszewski, K., Niesiobędzka, M., Surzykiewicz, J. (2020). *Validation of the Polish version of the Brief Resilience Scale (BRS)*. PloS One, 15(8), e0237038.
- Konaszewski, K., Niesiobędzka, M., Surzykiewicz, J. (2021). *Resilience and mental health among juveniles: Role of strategies for coping with stress*. Health and Quality of Life Outcomes, 19(1), 1-12.
- Krovetz, M. L. (2007). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Corwin Press.
- Kwadrans, Ł., Konaszewski, K. (2018). *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Impuls.
- Le Cornu, R. (2009). *Building resilience in pre-service teachers*. Teaching and Teacher Education, 25(5), 717-723.
- Le Cornu, R. (2013). *Building early career teacher resilience: The role of relationships*. Australian Journal of Teacher Education (Online), 38(4), 1.

- Luthar, S. S. (2015). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation*, 739-795.
- Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. DOI: [10.1017/S0954579400005812](https://doi.org/10.1017/S0954579400005812)
- Masten, A. S., Powell, J. L., Luthar, S. S. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice*. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 1, 25.
- Meyen, M., Vogt, M. (2018). Reflexive Resilienz. *Der Beitrag des Bayerischen Forschungsverbundes ForChange zum Resilienzdiskurs*. Karidi, Maria/Schneider, Martin/Gutwald, Rebecca (red.): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven Zu Wandel Und Transformation, Wiesbaden: Springer.
- Monteith, B., Ford-Gilboe, M. (2002). *The relationships among mother's resilience, family health work, and mother's health-promoting lifestyle practices in families with preschool children*. *Journal of Family Nursing*, 8(4), 383-407.
- Nida-Rümelin, J., Gutwald, R. (2016). *Der philosophische Gehalt des Resilienzbegriffs: Normative Aspekte*. *Münchener Theologische Zeitschrift*, 67(3), 250-262.
- O'connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D. J., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., Charach, A. (1997). *Prevalence of Bullying and Victimization among Canadian Elementary and Middle School Children*.
- Ossiannilsson, E. S. (2022). *Resilient agile education for lifelong learning post-pandemic to meet the United Nations Sustainability Goals*. *Sustainability*, 14(16), 10376.
- Özcan, B., Bulus, M. (2022). *Protective factors associated with academic resilience of adolescents in individualist and collectivist cultures: Evidence from PISA 2018 large scale assessment*. *Current Psychology*, 41(4), 1740-1756.
- Parr, G. D., Montgomery, M., DeBell, C. (1998). *Flow theory as a model for enhancing student resilience*. *Professional School Counseling*, 1(5), 26-31.
- Patterson, J. H., Collins, L., Abbott, G. (2004). *A Study of Teacher Resilience in Urban Schools*. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1).
- PeConga, E. K., Gauthier, G. M., Holloway, A., Walker, R. S., Rosencrans, P. L., Zoellner, L. A., Bedard-Gilligan, M. (2020). *Resilience is spreading: Mental health within the COVID-19 pandemic*. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S47.
- Rew, L., Horner, S. D. (2003). *Youth resilience framework for reducing health-risk behaviors in adolescents*. *Journal of Pediatric Nursing*, 18(6), 379-388.
- Rungius, C., Schneider, E., Weller, C. (2018). *Resilienz-Macht-Hoffnung*. In *Resilienz*. Springer, 33-59.
- Smulczyk, M. (2016a). *Problematyka academic resilience-teoria, badania i praktyczne zastosowanie*. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(23), 165-194.
- Smulczyk, M. (2016b). *Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych*. *Forum Oświatowe*, 28(2 (56)), 203-222.
- Sominsky, L., Walker, D. W., Spencer, S. J. (2020). *One size does not fit all-Patterns of vulnerability and resilience in the COVID-19 pandemic and why heterogeneity of disease matters*. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 1.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students: Integrating resiliency into what you already know and do*. Corwin Press.
- Tudor, K. E., Spray, C. M. (2017). *Approaches to measuring academic resilience: A systematic review*. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4).

- Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct*. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1-17.
- Vidal-Meliá, L., Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez-Sánchez, A. (2022). *Does mindfulness influence academic performance? The role of resilience in education for sustainable development*. Sustainability, 14(7), 4251.
- Volante, L., Klinger, D. A. (2022). *PISA, global reference societies, and policy borrowing: The promises and pitfalls of 'academic resilience'*. Policy Futures in Education, 21(7), 755-764, DOI: [10.1177/14782103211069002](https://doi.org/10.1177/14782103211069002)
- Walsh, F. (2016). *Applying a family resilience framework in training, practice, and research: Mastering the art of the possible*. Family Process, 55(4), 616-632.
- Wang, M., Haertel, G., Walberg, H. (1994). *Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre?* Vie Pédagogique, 90, 45-49.
- Wentzel, K. R., Watkins, D. E. (2002). *Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers*. School Psychology Review, 31(3), 366-377.
- Werner, E. E. (1993). *Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study*. Development and Psychopathology, 5(4), 503-515. DOI: [10.1017/S095457940000612X](https://doi.org/10.1017/S095457940000612X)
- Werner, E. E. (2012). *Children and war: Risk, resilience, and recovery*. Development and Psychopathology, 24(2), 553-558.
- Wilhelm-Weidner, A., Rotter, U. (2022). *Resilienz von Bildungssystemen: Wie Digitalisierung zur Sicherung des Bildungserfolgs beitragen kann*. In *Resilienz: Leben-Räume-Technik*. Springer Berlin Heidelberg Berlin, Heidelberg, 212-228.
- Wustmann, C. (2004). *Von den Stärken der Kinder ausgehen: Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln*. Unsere Jugend.
- Ye, W., Strietholt, R., Blömeke, S. (2021). *Academic resilience: Underlying norms and validity of definitions*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33, 169-202.