

# 復原力研究新趨勢～ 在學校脈絡中促進學生教育性復原力

王珣荼

(高雄市前金國小教師)

## 壹、緒論

人生旅程中每個人總會經歷不可預期的挫折、創傷或困境，要如何面對這些改變生活的困難事件，最好的方式即是保持彈性，彈性的英文正是Resilience，亦譯為復原力。復原力係指，個體面對挫折、創傷、悲劇性事件、威脅或重大壓力時一種適應良好的過程(American Psychological Association, APA, 2009)。復原力概念的提出距今已近三十年，此概念扭轉了心理學門以往著重缺陷與不足的病理觀點，開啟優勢本位(strength-based)新思維，三十年間復原力研究歷經幾波歷程的演進，其研究內涵、對象與場域也隨之移轉，這促使眾人對復原力內涵有更完整的認識。然誠如Goldstein和Brooks(2006)所言，復原力研究的重要性不僅在了解復原力的內涵，更在如何將此資訊用來增加兒童正向適應結果與發展其復原力傾向。尤其今日的兒童暴露在與日俱增的危險環境中(Condly, 2006)，如網路世界、單親家庭、同儕排擠(胡清暉、林曉雲，2009)、不良大眾媒體……。由此可見，回顧過去復原力的研究歷程，以重新思索其啟示與未來研究趨勢的重要性。以下先就不同時

期之復原力的定義與內涵敘述之。

## 一、復原力定義與研究歷程的轉變

最早期學者(Garmezy, 1971; Werner & Smith, 1988)提出復原力的概念距今已超過三十年，Wright和Masten(2006)將過去三十年來復原力研究進程區分為三波研究：第一波研究著重在鑑別個人化復原力與造成個別差異的因素，第二波研究重點在將復原力的發展及生態系統相結合，著重在復原力的發展歷程；第三波研究旨在培育個人的復原力。筆者依此進程深入探究不同時期復原力定義與內涵的異同及其啟示，以下分別敘述之：

### (一)復原力第一波研究

復原力最原始的概念是出現在發展心理病理學(developmental psychopathology)的研究中，Grinker和Spiegel於1945年提出先驅性的研究報告，指出經歷災難事件後仍有人可以復原且繼續生活，此報告為後人開啟新思維(Wright & Masten, 2006)。Werner於1955年起更花了四十年追蹤夏威夷Kauai島近七百名貧困的孩童，其研究(Werner, 1993, 1994)發現三分之一以上的孩童長大後仍具有能力、展現自信且維持穩定的婚姻，因而提出了復原力的概念。此概念提出立即

引起一系列探討兒童與青少年暴露在危機環境中（如受過創傷、遭逢戰爭和成長在有心理疾病的父母親的環境裡），卻有良好適應的相關研究(Anthony, 1987; Garmezy, 1971, 1987; Rutter, 1987; Werner & Smith, 1988)。從這些研究中發現，即使成想在高危險環境裡，仍有一部份兒童是可以克服困難並獲得成功的生活，這些發現扭轉了以往只著重在危機處理的研究，逐漸開始重視優勢能力與資源的研究趨勢。

此時期研究者(Anthony, 1987; Garmezy, 1971; Rutter, 1987; Werner & Smith, 1988)多將復原力視為「個人彈性的特質與適應環境的能力」，認為展現復原力者是擁有一組個人特質與能力，包含自在的氣質、主動性、自尊、自我效能、問題解決技巧、目標感與抱負。然研究的重點多在探究個體特質與能力是如何在逆境中維持功能，無視環境中危險的因子(Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003)，並且認為復原力是與生俱來或自己努力養成的，對遭逢逆境的孩童或成人被期待自己必須自立自強，堅毅獨立地求生(Walsh, 2006)。不難想像此觀點對於那些無法靠自己力克服困難的人是無實質幫助，尤其當他們面臨情境已超乎個人所能掌控的情況時，況且並不是每個人天生就具有危機處理的能力(Werner, 2006)。縱使此波研究對於那些無法順利克服逆境的個人沒有積極性的意義，卻對日後心理與教育學門帶來重要的啟示～重視個人的優勢能力與條件，此即為優勢本位理念的先驅。

## (二)復原力第二波研究

隨著研究典範的演進(Paradigm Shift)，復原力研究者改採以生態系統理論(Ecological Systems Theory)的觀點，視復原力為複雜的動態歷程，是個體本身特質與環境因素交互作用的歷程與結果(Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993; Kaplan, 1999; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000)，復原力研究就此邁入第二波的階段。此波研究者(Dumont & Provost, 1999; Herman-Stahl & Petersen, 1996; Higgins & Endler, 1995; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998; Luthar, 1991; Luthar & Cushing, 1999; Luthar & Zigler, 1991; Thoits, 1995)多認為「危險因子」(risk factors)與「保護因子」(protective factors)是復原力的兩個主要概念。危險因子係指生活重大事件、特定壓力源，以及多重危險的匯集，生活重大事件是指個人最近生活裡的一連串不順利事件及其影響，例如失去重要朋友、住院或父母離異；特定壓力源是生活環境中特定的不利事件，如戰爭、創傷、長期生病等；多重危險的匯集指的是社經地位和家庭特性，例如貧窮、低收入、單親等。保護因子係指個人正向特質、優勢能力，以及環境各種資源的提供與支持。個體擁有越多保護因子與越少的危機因子則復原機率越高(Pollard, Hawkins, & Arthur, 1999)。這些保護因子可能存在於個體人格的先天特質中，或者是發展過程中透過交互作用而產生復原力，這種保護機制如何產生就形成此時期的研究重點。

本時期研究者(Lee, Kwong, Cheung, Ungar, & Cheung, 2009; Luthar et al., 2000;

Masten, 2001 ; Masten & Powell, 2003 ; Prince-Embury, 2008; Walsh, 2006)多將復原力定義為「儘管個體經歷多大的逆境或困難，卻能運用個體優勢特質與能力，結合環境資源與他人支持，成功展現正向適應的一種動態歷程」。筆者歸納曾文志（2006）、Mikolashek (2004)、Murray(2003)、Olsson等人(2003)與Werner(2006)針對復原力研究進行統合分析的結果發現，復原力內涵涉及保護因子與危險因子兩個構念，而保護與危險因子又涵蓋個人、家庭、學校

與社會等層面，如表一所示。

由此可知，此時期對復原力定義與內涵的界定較第一波研究更為完整，且具下列的特點：(1)復原力內涵包含保護與危險因子兩個構念，且保護與危險因子通常為一體的兩面；(2)保護與危險因子均涵蓋個人、家庭、學校與社會等層面；(3)復原力是一種動態的歷程，是可以改變與發展的。尤其第三特點讓研究者開始思索復原力的研究不應僅在了解其內涵，亦應探究如何發展個人的復原力，這促使下一波研究的展開。

表一 復原力內涵摘要表

---

#### 保護因子

- 個人正向特質
  - 較高自我效能
  - 較強的內控
  - 正向情緒
  - 樂觀
  - 自尊
- 個人優勢能力
  - 中等以上智能
  - 人際社交技巧
  - 問題解決能力
- 家庭資源
  - 父母心理健康
  - 家人支持
  - 溫暖氣氛
  - 尊重、民主的教養方式
- 學校資源
  - 信任的師生關係
  - 支持性的同儕關係
  - 有品質的學校教育
  - 學業成功經驗
  - 良好親師溝通
- 社會資源
  - 有正向的學習楷模
  - 社會支持網絡

---

#### 危險因子

- 個人負向特質
  - 負向情緒
  - 與權威對立
  - 悲觀
  - 低自尊
  - 敏感
  - 易受外界影響
- 個人健康問題
  - 疾病
  - 憂鬱
- 不好的家庭條件
  - 不完整的家庭結構
  - 家庭中有重大壓力事件
  - 低社經地位
  - 家庭互動差
  - 親子關係疏遠
  - 家庭暴力
- 學校因素
  - 師生關係對立
  - 同儕排擠
  - 對學習缺乏動機與興趣
- 社會層面
  - 不良組織
  - 不良大眾傳播媒體

（資料來源：筆者自行整理，2009）

### (三)復原力第三波研究

近年來逐漸增加對學齡兒童復原力的研究，強調透過發揮個人與環境的優勢可增強其復原力與學業成功，因而有「教育性復原力」(Educational resilience)一詞，此為復原力第三波的研究。教育性復原力，係指無論兒童本身的弱點或所遭逢的逆境，皆可藉由教育的情境和經驗來提高兒童教育成功的可能性(Elias, Parker, & Rosenblatt, 2006; Downey, 2008; Winslow, Sandler, & Wolchik, 2006; Zhang, DeBlois, Deniger, & Kamanzi, 2008)。此時期研究重點在探究是什麼個人因素使部份學生能繼續學習困難的技巧直到精進為止，而不放棄或輟學，什麼樣的教室因素可以發展這些個人特質，教師如何被訓練來培育這些個人特質？父母親在培養這些特質裡扮演什麼樣的角色(Weiss, 2008)。簡而言之，復原力研究開始以促進學生復原力為主要趨勢。

由三十年來復原力研究歷程的演進，清楚知道復原力的概念有以下的轉變與啟示：

#### 1.定義與內涵的擴充

復原力的定義由早期認為是個人特質與能力改為個人特質與環境互動的歷程與結果，其內涵更強調涵蓋保護與危險因子，而兩因子又均包含個人、家庭、學校與社會等層面。此定義的擴充提醒研究者在探究個人成功適應的原因，不容忽視環境與個人因素的交互作用，且在強調優勢本位的同時亦不能無視危險因子的存在。

#### 2.研究對象的改變

復原力研究的對象由一開始關注受

過創傷、遭逢戰爭的高危險群兒童，轉而探究成長在家庭功能失常與低社經地位的學童，近代更演進為關心學校環境中每一個學生復原力的發展。

#### 3.研究場域的轉移

復原力研究的場域由當初在醫療體系下探討高危險群兒童如何在創傷中保持心理健康與完整，擴大至在教育環境裡探究學生如何克服困難而能成功學習。

#### 4.研究重點的演進

早期復原力研究者好奇是什麼能力與特質讓個人身處困境卻能有正向適應，因此探究復原力內涵是研究的重點。隨生態系統理論觀點的提出，復原力研究的重點即轉變為探究個體人格特質如何與環境因素交互作用而產生保護機制，著重在歷程的了解。近幾年研究者則將研究重點放在探究什麼因素可以促進學生復原力，以及如何發展此因素。由此可知促進學生復原力將是復原力研究的新趨勢。

## 貳、復原力研究新趨勢：在學校脈絡中促進學生教育性復原力

發展學生復原力已是研究的新趨勢，學校則是增強學生復原力保護因子的重要環境(Brook, 2006)，再者兒童時期展現的復原力是預測日後正向發展的有效指標(Lee et al., 2009)，所以如何在學校脈絡中促進兒童的復原力為目前研究階段的重點。在學校脈絡下透過提供教育情境與經驗所增進的復原力稱之為教育性復原力(Brooks & Goldstein, 2008; Downey, 2008; Elias, et al., 2006; Nickolite

& Doll, 2008; Olsson et al., 2003; Prince-Embury, 2008; Winslow et al., 2006; Zhang et al., 2008)。如何發展學生的教育性復原力，近幾年許多學者(Brooks, 2006; Cefai, 2008; Downey, 2008; Nickolite & Doll, 2008; Rose, Miller, & Martinez, 2009; Seligman, 2009)相繼提出不同的策略與模式，筆者將之綜合歸納並區分為具體策略與整體模式兩種型式，以下分別述之：

## 一、具體策略

Downey(2008)以資料分析方法綜合復原力相關研究與文獻所提出促進學生教育性復原力的建議，歸納出四種類型12個方法：(1)師生親密關係：包含與學生建立健康人際關係、設立和溝通對學業成就真實的高期待、利用學生優勢促進其高自尊；(2)教室氣氛：讓學生知道自己對其成就有個人責任、發展有意義且關懷的社會、提供有意參與的機會、設立對學生行為清楚且一致性的期待；(3)教學策略：促進合作學習的策略、鼓勵學生協助他人學習；(4)學生技巧：教導生活技巧、鼓勵學生參加課外的活動、強調有效的閱讀技巧。

Cefai(2008)亦綜合相關研究指出，能有效促進學生教育性復原力的學校特徵有：(1)建立在愛、尊重與關心基礎上的支持性師生與同儕關係；(2)建立以學生優勢與興趣為中心的高期待；(3)發展讓學生有意義參與、問題解決及做決定的學習機會。

Brooks(2006)提出增強兒童與青少年復原力的策略有：(1)發展兒童的社會能力；(2)增加師生之間的信任關係；(3)

教師與學生溝通對學生的高期待；(4)教師提供學生有意義的學習機會。

Brooks 和Goldstein(2008)更認為增加兒童的復原力，首先應培育有效能的教師，有效能的教師具有以下的特質：(1)了解灌輸希望和復原力對學生有終生的影響；(2)相信教室內隨時都有學習的影響；(3)相信所有學生都能成功；(4)相信學生有社會情緒的需求，這些需求是在各個學科中學習而不是額外的課程；(5)具有同理心，並且重視學生的成功經驗與安全的教室氣氛；(6)了解如果學生對自己的學習有榮譽感就會有學習動機；(7)了解學習上的障礙會造成學生害怕失敗與感到窘困。

有效能的教師能藉由提供學生精熟的經驗和經歷成功的機會，培育學生的內在動機、自我效能和面對失敗時的堅持(Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008)，亦可以幫助學生處理壓力與克服逆境，而變得更具有復原力(Brooks, 1994)。

由上述可發現，縱使各學者由不同角度提出促進學生復原力的策略，卻有其相似處，筆者綜合上述以為有效促進學生教育性復原力可由塑造安全的校園環境、建立有效能的學習環境等兩方面進行，以下分述之：

### (一)塑造安全的校園環境

安全的校園環境包含：(1)建立信任的師生關係；(2)發展支持性的同儕關係；(3)營造尊重、關懷與愛的整體環境。

### (二)建立有效能的學習環境

有效能的學習環境為：(1)教師對學生設立合理的高期待；(2)提供以學生優勢與興趣為中心，且有意義參與的學習

機會，進而提升學生的內在學習動機與自我效能；(3)教導學生問題解決、人際溝通的能力；(4)提供精熟與成功的經驗。

然不難看出，上述策略均偏重在情境的提供與環境的塑造，缺少從發展學生個人能力與特質的角度所提出之建議，再回顧前述復原力的內涵，清楚可知個人的能力與特質亦為復原力一環，因此筆者接續介紹其他學者提出之培養復原力的模式以補充此不足之處。

## 二、整體模式

由於教育性復原力一詞為新進的名詞，學者亦於近幾年內才相繼提出促進復原力的模式，以下主要介紹近兩年內相關學者所提出發展學生復原力的整體模式：

### (一)教室地圖調查

#### (ClassMaps Consultation)

Nickolite和Doll(2008)依據其發展之「教室地圖調查」，提出「教室地圖諮商」，是一種以問題解決模式(problem-solving model)為基礎的整體教室諮商模式，讓教室內的社會和情緒成分可被看見(visible)，使教育者可以評量其提供之情緒支持對學生情緒與學業成就的影響，其六個主要步驟為：

首先由學生自行調查與分析有效能的教室成份；

- 1.將學生調查有效能的教室成份與教室地圖的六個成份相媒合，教室地圖六成份為：(1)支持性的同儕關係、(2)學業效能、(3)學業自我決定、(4)行為自我控制、(5)師生關係、(6)家庭-學校關係；
- 2.師生共同檢驗不符合教室地圖的

重要事件；

- 3.師生共同透過下述六種策略：(1)培養學生學業效能、(2)增進師生關係、(3)促進學生適當與自我控制行為、(4)增加同儕支持與回饋的機會、(5)提供機會以促進學生自我決策能力、(6)加強家庭與學校的溝通，以改變教室內不符合教室地圖的成份；
- 4.重新蒐集教育地圖以評量改變之效果；
- 5.監控教室改變對高危險群學生的影響。

### (二)Penn復原力方案 (the Penn Resiliency Program, 簡稱PRP)

Seligman (2009)以實證本基礎提出「Penn 復原力方案」，是以國小高年級學生和國中生為對象的一種團體介入方案，課程架構係以認知行為理論(cognitive-behavioral theories)為基礎，參考許多學者(Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Beck, 1967, 1976; Ellis, 1962)提出的理論進行設計，主要是教導學生情緒調節、認知能力和社交技巧，以改變不正確的認知、負向自我預期和解釋經驗。整套PRP課程是12堂90分鐘或是18-24堂60分鐘的課，主要課程內容如下述：

#### 1.Lesson 1：連結想法和感覺

第一堂課的前半部在向學生介紹本方案，並建立彼此的親密關係與團體的凝聚力，以及鼓勵學生談論自己與遇到的困境；後半部課程著重在透過三部卡通影片，蒐集在逆境中產生特定情緒結果的自動化想法，以ABC model中的B-C步驟連結學生的想法和感覺。

## 2.Lesson 2：思考風格

第二堂課聚焦在解釋風格，特別是穩定-不穩定的方面。在PRP中，樂觀和悲觀指的是內在思考風格而展現出的外在行為，在本堂課裡讓學生由本身的生活經驗中練習鑑別自己固定的想法，並且蒐集替代性想法。

## 3.Lesson 3：挑戰信念

透過第一、二堂課學生已能夠鑑別自己自動化悲觀的想法，也了解我們如何受到這些想法的影響。在第三堂課裡，學生將學習如何評估適當的信念與想法，以及蒐集替代性想法的技能。

## 4.Lesson 4：評估想法

第二、三堂課的目標在過去歸因，亦即找出過去的想法與信念，而第四堂課則轉移至思考對未來負向的想法。此堂課中學生除了應用已習得的三個必要認知技巧：蒐集替代性想法、產出相反證據、和應用在未來，還需學習最後一個認知技能-真實復原力(Real-time Resilience: The Hot Seat)。無論學生面臨什麼樣困難的情境，學生必須學習應用這些技能在真實環境中。

## 5.Lesson 5：回顧第一至四節課

第五堂課主要是回顧在第一至四堂課發展的認知技能，並應用這些技能在真實情境與未來中。

## 6.Lesson 6：自信與成功

第六堂課是人際問題解決模式(the interpersonal problem-solving module)，主要在應用已習得的認知技能在人際領域中，包含互動風格、社交技巧和社會問題解決。本堂課會介紹三種互動模式：侵略型、被動型和自信型，學生可透過討論與角色扮演這三種互動模式以

改變自己本身的行為和信念。

## 7.Lesson 7：處理策略

第七堂課是教導學生更行為導向技巧，以協助他們處理困擾情緒或壓力情境，老師透過教導學生控制呼吸、肌肉放鬆、產生正向觀點和尋求支持，來面對生氣、焦慮的情緒與壓力情境。

## 8.Lesson 8：進階任務與社交技巧訓練

具有完美主義的孩子通常有全有-全無的想法(all-or-none-thinking)，因此想法導致行為上的退縮、遲滯不前。此堂課主要教導學生如何克服全有-全無的想法，並且學習更多容易操控的步驟。

## 9.Lesson 9：做決定與回顧第六至八節課

本堂課前半部在透過討論假設性的兩難情境，以回顧第六至八節課已習得的技能，學生並可練習放鬆技巧和加強自信的策略。不果斷是有憂鬱症狀學生最常見的現象，在第九堂後半段，老師會教導學生如何做決定的技巧，並且如何將此技巧應用在學生的日常生活裡。

## 10.Lesson 10：社會問題解決

有憂鬱症和行為問題危機的學生，大多傾向對別人有敵意且認為別人對他有敵意，第十堂課教導學生五個問題解決的步驟來反駁這樣的傾向。首先，學生學習如何蒐集證據以反駁自己內在敵意的想法；第二步驟是鼓勵學生決定此情境的目標；第三步驟是學生學習產生不一樣可能的情境；第四步驟是學生使用在第九堂課習得的做決定技巧來行動；最後是學生自行評估結果。

## 11.Lesson 11-12：應用

第十一堂課是教導學生如何應用在

第十堂課中習得的五個問題解決步驟於個人的日常生活中困難的人際情境，第十二堂課是引導學生回顧整個PRP課程並做討論。

「Penn 復原力方案」經過許多不同國家的實徵性研究證實能有效預防兒童的憂鬱症狀(Cutuli, Chaplin, Gillham, Reivich, & Seligman, 2006; Gillham, Reivich, Jaycox, & Seligman, 1995; Gillham, Reivich, Freres, Chaplin, Shatté, Samuels, Elkon, Litzinger, Lascher, Gallop, & Seligman, 2007; Zubernis, Cassidy, Gillham, Reivich, & Jaycox, 1999)與焦慮症狀(Gillham, Reivich, Freres, Lascher, Litzinger, Shatté, & Seligman, 2006; Roberts, Kane, Bishop, Matthews, & Thompson, 2004)。

### (三)教室和學校脈絡下增強復原力之理論模式(A theoretical model of resilience-enhancing classroom and school contexts)

Cefai(2008)亦提出在教室和學校脈絡下促進復原力的理論模式(如圖一所示)。此模式旨在發展教室成為復原力增進的情境脈絡，由教室歷程與情境為中心場域，透過教室培養學生社會行為、滿足其社會情緒需求；並藉由教室情境脈絡的力量促進其他歷程(如學校)的連結；再由所有歷程連結的結果增進學生復原力。其重要內涵如下述：

#### 1. 教室歷程與情境

教室是位於此模式中心地位，亦即學生發展親密信任關係的重要場域。教室的情境應塑造為有愛、包容和學習中心的社群，並提供學生有意義參與的學習機會及成功的經驗。社群的每一個成

員均能感受到安全、有價值、與他人間的連結、支持及信賴，且能彼此學習與社會—情緒行為。教師同時扮演支持學生學習與滿足其社會—情緒需求。此模式的教室歷程有下述幾點特色：(1)有愛且連結的氣氛、(2)提供社會—情緒的支持、(3)強調合作的環境、(4)賦予學生權利，使其能有意義參與活動、(5)以學習為中心。

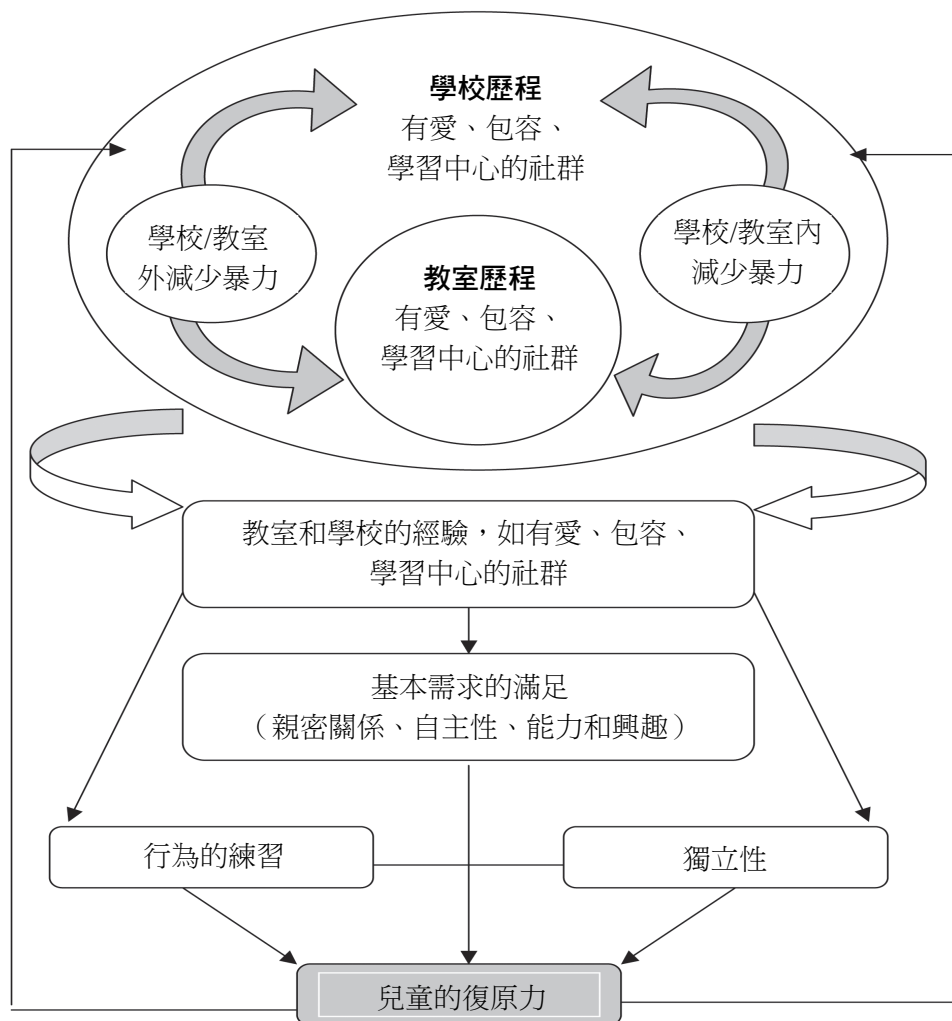
#### 2. 所有歷程連結與學生結果

以教室為中心場域連結學生所處的各种情境脈絡，以培養其下列的行為與態度：(1)對學習的動機、熱忱和成功經驗；(2)有愛、支持的行為，如與他人分享愛、尊重、同理與關心；(3)合作的行為，如一起學習、工作，避免衝突；(4)將學習視為自己的責任。

#### 3. 強調與滿足學生基本心理需求

學生有兩大心理需求：(1)依附關係，學生需要感受對團體的隸屬感、以及與老師及同儕間的親密、連結關係；(2)自我效能，學生需要感受正向社會、學業的自尊與效能。教師可以透過更多的關注與提供成功經驗以滿足學生上述基本心理需求。

從上述三個促進復原力的模式可發現，各學者仍相當強調整體學習環境的經營，Penn復原力方案則從認知行為理論出發，著重在教導學生情緒、認知的自我調節能力與社交技能，以協助學生在面對挫折與壓力時改變不正確認知與負向解釋方式。筆者以為身為教育工作者首重提供安全有效能的學習環境，此外亦應教導學生面對壓力與挫折時所需的實用技能與策略。安全的環境提供學生心理上的支持，有效能的學習環境培



圖一 教室和學校脈絡下增強復原力之理論模式(引自Cefai, 2008, p. 37)

養學生的自我效能，實用的技能與策略用以協助學生面對困境時尋求資源、調節壓力與解決問題，因此筆者建議教育工作者欲增進學生教育性復原力應把握兩大原則：

**(一)營造有愛、有效能的學習環境**

有愛的環境包含師生、同儕間信任與支持的關係，以及教室內每一位學生均能感受愛、尊重、關心、支持的氣氛，且能分享彼此的信念、學習經驗與社會行為。有效能的學習環境是指，教

室內能賦予學生自主權利、提供有意義參與的活動，以促進其學習動機、自我效能。在有愛、有效能的學習氛圍下滿足學生社會－情緒需求，藉此可發展復原力內涵中的個人正向特質與提供環境資源。

**(二)教導學生自我調節、問題解決與人際互動的能力**

復原力內涵中個人優勢能力可藉由教導學生自我調節、問題解決與人際互動的能力以獲得增進。其中自我調節能

力包含如何調節壓力情境下的情緒與認知，如何正確連結情緒與認知；問題解決能力包含如何評估問題、使用策略以有效解決問題；人際互動能力則著重在如何與他人溝通，藉此宣洩個人壓力與情緒，並尋求協助。

## 參、結語

復原力對個人的重要性已不言可欲喻，而如何促進學生的復原力，期許其將來在面對各種可能的壓力環境與挫折際遇後依然保持樂觀與自信，更是教育工作者最重要的議題，近幾年國外學者相繼提出許多培養學生復原力的方案與策略，但隨著文化的差異，個人成長經驗、家庭與社區資源必然有所不同，以至於個人在面對挫折與壓力時的處理方法也會有所差異(APA, 2009; Wright & Masten, 2006)，因此復原力有其文化的獨特性(Ungar, 2008)。筆者以為如何參考國外的復原力方案結合本土文化，發展一套適用來促進國內學生復原力將為日後重要的方向。

## 參考文獻

胡清暉、林曉雲（2009，11月9日）。「同儕排擠」學童連六年最煩惱的事。自由時報，網路新聞。

曾文志（2006）。復原力保護因子效果概化之統合分析。諮商輔導學報，14，1-35。

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 32-48.

American Psychological Association (2009). *The road to resilience*. Retrieved December 20, 2009, from <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>.

Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3-48). New York: Guilford.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Universities.

Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry, 64* (4), 545-553.

Brook, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools, 28*(2), 69-76.

Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(1), 114-126.

Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotion and cognitive skills*. Philadelphia, London: Jessica Kingsley.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implication

- for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J.E., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2006). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems: The Penn Resiliency Program. *New York Academy of Sciences*, 1094, 282-286.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure*, 53(1), 56-64.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 571-528.
- Elias, M. J., Parker, S., & Rosenblatt, J. L. (2006). Building educational opportunity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 315-336). New York: Spring.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerable research and the issue of primary prevention. *Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 159-174.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6, 343-351.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., Shatté, A., & Seligman, M. E. P. (2006). School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly*, 21, 323-348.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 9-19.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2006). Why study resilience? Elias, M. J., Parker, S., & Rosenblatt, J. L. (2006). Building educational opportunity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.),

- Handbook of resilience in children* (pp. 3-15). New York: Spring.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 733-753.
- Higgins, J. E., & Endler, N. S. (1995). Coping, life stress, and psychological and somatic distress. *European Journal of Personality*, 9, 253-270.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Kluwer Academic.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Lee, T., Kwong, W., Cheung, C., Ungar, M., & Cheung, M. Y. L. (2009). *Children's resilience-related beliefs as a predictor of positive child development in the Face of adversities: Implications for interventions to enhance children's quality of life. Social Indicators Research Online DOI10.1007/s11205-009-9530-x*, from <http://www.springerlink.com/opac.lib.ntnu.edu.tw/content/46g28251up134p85/fulltext.pdf>.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Luthar S. S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 129-160). New York: Plenum.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and Resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-85.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York:

- Cambridge University.
- Mikolashek, D. L. (2004). *A meta-analysis of empirical research studies on resilience among students at-risk for school failure*. Unpublished doctoral dissertation, Florida International University.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education, 24* (1), 16-26.
- Nickolite, A., & Doll, B. (2008). Resilience applied in school: Strengthening classroom environments for learning. *Canadian Journal of School Psychology, 23* (1), 94-113.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*(1), 1-11.
- Pollard, J., Hawkins, D., & Arthur, M. (1999). Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research, 23*, 145-158.
- Prince-Embury, S. (2008). Translating resiliency theory for assessment and application in schools. *Canadian Journal of School Psychology, 23* (1), 4-10.
- Roberts, C., Kane, R., Bishop, B., Matthews, H., & Thompson, H. (2004). The prevention of depressive symptoms in rural children: A follow-up study. *International Journal of Mental Health Promotion, 6*, 4-16.
- Rose, H., Miller, L., & Martinez, Y. (2009). "FRIENDS for Life": The results of a resilience-building, anxiety-prevention program in a Canadian elementary school. *Professional School Counseling, 12*(6), 400-407.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.
- Seligman, M. E. P. (2009). *Resilience Research in Children*. Retrieved December 20, 2009, from <http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm>.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behaviors, 36*, 53-79.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*, 218-235.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening Family Resilience* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Guilford.
- Weiss, L. (2008). Toward the mastery of resiliency. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(1), 127-137.
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*,

- 28-34.
- Werner, E. E. (1994). Overcoming the odds. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 15*, 131-136.
- Werner, E. E. (2006). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-106). New York: Spring.
- Werner, E., & Smith, R. (1988). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilience children and youth*. New York: Adams Bannister and Cox.
- Werner, E. E. (2006). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-106). New York: Spring.
- Winslow, E. B., Sandler, I. N., & Wolchik, S. A. (2006). Building resilience in all children. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.337-356). New York: Spring.
- Wright, M. O. & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Spring.
- Zhang, X. Y., DeBlois, L., Deniger, M. A., & Kamanzi, C. (2008). A theory of success for disadvantaged children: Reconceptualization of social capital in the light of resilience. *Alberta Journal of Educational Research, 54*(1), 97-111.
- Zubernis, L. S., Cassidy, K. W., Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Jaycox, L. H. (1999). Prevention of depressive symptoms in preadolescent children of divorce. *Journal of Divorce and Remarriage, 30*, 11-36.