

Способноста на училиштата да се адаптираат во современ образовен контекст: Навигирање
резилиентност

Проект бр. 2025-1-LT01-KA220-SCH-000356077

WP2. Воспоставување рамка за самопроценување
Activity 2.1

Мапирање и анализа на постојните рамки на алатки за самопроценка

Документ со ресурси за SAMER училишната заедница

Водечка организација: SMK College of Applied Social Sciences (Lithuania)
и Партнерски организации:
Септември 2025 - Март 2026

Проект	Способноста на училиштата да се адаптираат во современ образовен контекст: Навигирање резилентност
Бр. на проект	2025-1-LT01-KA220-SCH-000356077
Работен пакет	РП2. Воспоставување рамка за самопроценување
Активност	2.1. Мапирање и анализа на постојните рамки на алатки за самопроценка
Водечка организација	SMK College of Applied Social Sciences (Литванија)
Партнерски организации	Институт за истражување во животна средина, градежништво и енергетика (Северна Македонија) Медитерански универзитет на Албанија (Албанија) ProxyLab (Финска) Технолошки универзитет во Талин (Естонија)

За овој документ

Училиштата денес работат во услови на постојана промена, а сепак, повеќето немаат структуриран начин да разберат колку добро се подготвени да навигираат во неа. Овој документ мапира што покажале различни истражувања и практики за училишната резилентност и самопроценката: кои димензии од училишниот живот се најважни под притисок, како изгледа добрата практика и каде постојано остануваат празнини.

Прегледот се потпира на 40 постојни рамки, алатки и истражувачки студии, систематски проверени од академски бази на податоци и меѓународна сива литература. Тој е изработен во рамките на проектот SAMER, партнерство за соработка Еразмус+ (бр. 2025-1-LT01-KA220-SCH-000356077) кое обединува седум партнерски организации од Литванија, Северна Македонија, Албанија, Финска и Естонија, но е осмислен да биде корисен за секоја училишна заедница, истражувач или создавач на политики што се интересира за тоа како училиштата ја градат својата способност за приспособување.

Поглавје 1 објаснува зошто е важно училиштата да ја разберат сопствената резилентност. **Поглавје 2** ги воведува клучните концепти употребени во документот: резилентност, чувствителност на промени и самопроценка. **Поглавјата 3 и 4** ја објаснуваат методологијата на прегледот и ги претставуваат неговите наоди. **Поглавје 5** ги претставува шесте димензии на училишната резилентност поткрепени со собраните докази. **Поглавјата 6 и 7** ги разгледуваат добрите практики вредни за надградба и јазовите утврдени во постојните пристапи. **Поглавје 8 ги претставува** главните заклучоци.

Изјава за изземање

Финансирано од Европската Унија. Во секој случај, изнесените ставови и мислења се исклучиво на авторот(ите) и нужно не ги одразуваат ставовите на Европската Унија или на Европската извршна агенција за образование и култура или на Националната агенција. Ниту Европската Унија, ниту Европската извршна агенција за образование и култура, ниту Националната агенција можат да се сметаат за одговорни за истите.

Содржина

1. Зошто е потребно училиштата да ја разберат сопствената резилиентност.....	3
2. Клучни концепти: резилиентност, области чувствителни на промени и самопроценка.....	
Како SAMER ја дефинира училишната резилиентност.....	6
Со какви видови промени се соочуваат училиштата денес?.....	7
Што е самопроценка - и што не е.....	9
Како се поврзани резилиентноста, областите чувствителни на промени и самопроценката....	9
3. Како беше спроведен прегледот на SAMER.....	11
Цели на прегледот и истражувачки прашања.....	11
Стратегија на пребарување и бази на податоци.....	11
Резултати од пребарувањето и проверка.....	11
Табеларен приказ и анализа на податоците.....	12
Карактеристики на прегледаните извори.....	14
4. Наоди од прегледот: рамки, алатки и докази.....	19
Што ни кажуваат истражувањата.....	35
Постојни алатки за разбирање и проценка на училишната резилиентност.....	37
Што значи ова за проектот SAMER.....	43
Поврзани алатки идентификувани надвор од пребарувањето за прегледот.....	43
5. Шест клучни димензии на училишната резилиентност.....	45
Димензија 1. Училишен менаџмент и управување со промени.....	45
Димензија 2. Резилиентност на наставниците и професионален капацитет.....	46
Димензија 3. Благосостојба на учениците и вклученост во учењето.....	46
Димензија 4. Училишна култура и колективна приспособливост.....	47
Димензија 5. Вклученост на заедницата, семејствата и засегнатите страни.....	47
Димензија 6. Подготвеност за кризи и приспособливост кон средината.....	48
Зошто климатската подготвеност веќе е важна за европските училишта.....	49
Шест области, едно училиште.....	49
6. Добри практики со темелно значење.....	52
7. Што уште недостига во постојните пристапи.....	55
8. Заклучоци.....	57
Референци.....	59

1. Зошто е потребно училиштата да ја разберат сопствената резилиентност

Меѓународните организации сè повеќе ја третираат резилиентноста во образованието како тековно прашање на јавните политики. Во 2021 година ОЕЦД ја објави својата Рамка за приемчивост и резилиентност во образовните политики како дел од Education Policy Outlook 2021. Рамката беше развиена по пандемијата на КОВИД-19 и се потпира на докази, анализи и искуства од повеќе од 40 образовни системи. ОЕЦД воочува дека резилиентноста на учениците не зависи само од индивидуалните својства. Таа е обликувана и од заедниците во кои живеат, од училиштата што ги посетуваат и од образовните системи околу нив. Поради тоа, ОЕЦД смета дека резилиентноста треба да се зајакнува на неколку нивоа: на ниво на ученикот, на пошироката средина за учење и на системско ниво. ОЕЦД исто така ја претставува резилиентноста како нешто повеќе од одговор при критична ситуација. Туку тоа е способноста на образовните системи и институции да се приспособат на нарушувања и промени, истовремено справувајќи се и со подолгорочни општествени и економски поместувања. За училиштата, тоа ја прави резилиентноста релевантна не само за време на кризи, туку и во секојдневниот училишен живот.

Притисоците со кои се соочуваат училиштата се тековни, а меѓународните докази покажуваат дека многу училишта веќе ги искусуваат. TALIS 2024, меѓународното истражување на ОЕЦД на наставници и директори, опфати околу 280 000 просветни работници во 55 образовни системи. Резултатите покажаа дека, во просек, два од десет наставници под 30-годишна возраст имаат намера да ја напуштат наставничката професија во наредните пет години, што е удел зголемен за 3 процентни поени споредено со 2018 година. Во Литванија и Естонија (партнерски земји во SAMER), како и во соседна Латвија, бројките се многу повисоки: 50% во Литванија, 49% во Естонија и 53% во Латвија (OECD, 2025). PISA 2022 покажува сличен образец. Меѓу 2018 и 2022 година, уделот на ученици во училишта чии директори пријавиле дека наставата била отежната поради недостиг на наставен кадар во просек се зголемил од 26% на 47%. ОЕЦД посочува дека ова се темели на перцепциите на директорите, а не на објективна мерка за недостиг на наставници (OECD, 2023; OECD, 2025). Овие предизвици се преклопуваат со дигиталната трансформација, со продолжените последици од пандемијата и со тековните реформи во образовните политики. Земени заедно, тие укажуваат на потребата училиштата да развијат трајна способност за адаптација, а не само да одговараат на поединечни кризи.

Начинот на кој училиштата одговараат на овие притисоци се разликува, делумно тоа се должи на тоа како се организирани училиштата и образовните системи. PISA 2022, првото големо меѓународно истражување кое собира податоци за постигањата, благосостојбата и правичноста кај учениците пред и по пандемијата на КОВИД-19, откри дека некои образовни системи се справија подобро од други за време на и по затворањето на училиштата поврзано со пандемијата. Ваквите резилиентни образовни системи имаат неколку заеднички политики: ги држеле училиштата отворени подолго за повеќе ученици; учениците наидуваа на помалку пречки при учењето на далечина; и работеле на зајакнување на партнерствата меѓу родителите и училиштето, меѓу другото (OECD, 2023). КОВИД-19 беше екстремно попречување, а нарушувања од таков обем се ретки. Но способностите што им помогнаа на училиштата да се снајдат - силна лидерска комуникација, култура на соработка меѓу вработените, доверба кај семејствата, способност за брза адаптација - се корисни и во повообичаените, но постојани притисоци со кои се соочуваат училиштата, како што се реформи во политиките, флукуација на кадарот и демографски промени. Резилиентноста развиена за време на криза не ја губи својата вредност кога кризата ќе заврши. Таа станува дел од пошироката способност да се одржи квалитетот и правичноста под притисок. Доказите од ова мапирање се во поткрепа на горекажаното. Lu, Loeb и Wymack (2025) покажуваат дека училиштата и образовните системи не следат ист пат по кризата: некои стагнираат, некои учат и се менуваат, а некои започнуваат да се менуваат, но потоа застануваат. Нивната студија сугерира дека организациското учење, усогласеноста на засегнатите страни, партнерствата, пристапот до експертиза, распределбата на ресурсите и подготвеноста за адаптација влијаат врз тоа дали училиштата можат да се приспособат по нарушување. Оттука, резилиентноста не е фиксна карактеристика. Таа е способност што училиштата можат да ја зајакнат кога ќе разберат како функционираат во моментот и каде притисокот е најголем. Училиштата што знаат каде се силни и каде им треба повеќе поддршка можат да ги насочат своите напори таму каде што е најважно. Прегледаните извори сугерираат дека рефлексивната, соработката и дискусијата заснована на докази можат да им помогнат на училиштата да се приспособат и да се

подобрат. Помалку јасно е како училиштата можат да го прават тоа на структуриран начин, вклучувајќи ја целата училишна заедница и поврзувајќи ги резултатите со дејствување. Токму тој јаз беше предмет на овој преглед.

2. Клучни концепти: резилентност, области чувствителни на промени и самопроценка

Ова поглавје ги објаснува трите основни концепти врз кои почива проектот SAMER: **училишна резилентност, области чувствителни на промени, и самопроценка**. Поглавјето подетално ги разработува следните прашања:

- со какви видови промени се соочуваат училиштата денес - појдовна точка за разбирање зошто резилентноста е важна. Концептните картички подолу ја воведуваат училишната резилентност и областите чувствителни на промени како организациски својства што можат да се проценат и зајакнат;
- што е самопроценка, а што не е;
- како трите концепти се поврзуваат во единечен аргумент за тоа зошто структурираната самопроценка е важна.

Табела 1. Концептот на училишна резилентност во проектот SAMER

Училишна резилентност	
Работна дефиниција на резилентноста за проектот SAMER (синтетизирана од прегледот - види ја табелата со дефиниции подолу): Училишната резилентност е способноста на училиштето, како институција и како заедница, да предвиди, апсорбира и се приспособи на промени и нарушувања, продолжувајќи притоа да обезбедува квалитетно образование и поддршка за своите ученици, вработени и семејства. Резилентното училиште не само што ја преживува промената; тоа учи од неа, ја приспособува својата практика и излегува со посилен организациски капацитет од претходно. Оваа дефиниција првенствено се потпира на разбирањата на резилентноста на училишно и организациско ниво. Benoliel & Schechter (2023) се искористени затоа што ја применуваат организациската резилентност врз училиштата како сложени организации; ова е во согласност со дефиницијата на Vogus & Sutcliffe (2007) за организациска резилентност како одржување на позитивно приспособување во тешки услови, при што организацијата излегува зајакната и со повеќе ресурси. Musella et al. (2022) ја дефинираат организациската резилентност како способност на системот да ја задржи својата функција и структура соочувајќи се со внатрешни и надворешни промени. Lu, Loeb & Waymack (2025) дополнително ја поврзуваат резилентноста на образовните институции со способноста за долгорочно структурно приспособување после криза.	
Што прават резилентните училишта:	
• Се приспособуваат на нарушувања и ги прилагодуваат своите организациски практики, задржувајќи ја континуираноста и квалитетот на наставата и учењето (Benoliel & Schechter, 2023) • Обезбедуваат јасна лидерска комуникација со вработените, семејствата и пошироката училишна заедница при неизвесност и ја зајакнуваат довербата преку емпатично, емотивно-интелигентно лидерство (Matthews et al., 2022; Grube, 2024) • Го третираат нарушувањето како можност за организациско учење, заедничка рефлексija и развој на нови начини на работа (Lu, Loeb & Waymack, 2025) • Користат докази за благосостојбата на учениците и за ризиците по менталното здравје за да ги приспособат пристапите, на ниво на цело училиште, за поддршка и превенција и превенција (Balasooriya Lekamge et al., 2025)	• Создаваат култура на споделување знаење, соработка, социјална интеракција и континуирано учење (Kondakci et al., 2019) • Им овозможуваат на наставниците да ја приспособат својата практика кога се менуваат образовните политики, кризните услови или потребите на учениците (Wilcox & Lawson, 2018; Da'as, 2023) • Создаваат поддржувачки работни услови, релациска доверба и заеднички професионални заедници што им помагаат на наставниците да го одржат својот капацитет, самоефикасност, посветеност и професионална резилентност, охрабрувајќи го притоа експериментирањето со нови решенија (Wilcox & Lawson, 2018; Li et al., 2019; Kondakci et al., 2019)
Резилентноста е способност да се апсорбира промената, да се одговори на неа и да се учи од неа. Разбирањето каде тој капацитет е силен, а и каде треба понатамошен развој е првиот чекор кон неговото свесно градење.	

Како SAMER ја дефинира училишната резилентност

Работната дефиниција на **РЕЗИЛИЕНТНОСТА**, во концептната картичка погоре, е синтетизирана од дефинициите опфатени со прегледот, потпирајќи се првенствено врз дефинициите на организациско ниво од Benoliel & Schechter (2023), Musella et al. (2022) и Lu, Loeb & Waymack (2025) - извори што најнепосредно се однесуваат на училиштето како организација. Процесно ориентираното формулирање ("учи од него, ја приспособува својата практика") е во согласност со Mirzaei et al. (2021) и Morote et al. (2020).

Табелата подолу ги претставува дефинициите на резилентноста пронајдени во 43-те прегледани извори. 12 од 43-те извори даваат експлицитна дефиниција - мнозинството ја операционализираат резилентноста преку конкретни конструкти или инструменти без да го дефинираат поимот. Со други зборови, резилентноста е широко мерена, но неконзистентно дефинирана во литературата. Ова ја зајакнува потребата SAMER да утврди заедничка дефиницијасо која ќе можат да работат сите партнери.

Табела 2. Дефиниции на резилентноста

Извор	Дефиниција на резилентноста	Ниво и контекст
Benoliel & Schechter (2023)	Организациската резилентност е способноста да се одржи позитивно приспособување во тешки услови, така што организацијата излегува зајакната и со повеќе ресурси.	Организациско ниво Училишен систем Контекст на КОВИД-19
Li, Gu & He (2019)	Резилентноста на наставниците е способноста да се одржи рамнотежа и чувство на посветеност, капацитетот и моралната цел во секојдневниот свет во кој наставниците предаваат.	Индивидуално ниво Наставници Контекст на реформа на политиките
Mirzaei et al. (2021)	Резилентноста се дефинира како процес на успешна приспособливост и покрај заканувачки услови.	Организациско ниво Училиште (сите нивоа) Контекст на катастрофи/вонредни состојби
Morote et al. (2020)	Резилентноста е процес на ефективно совладување или управување со значителен стрес, поддржан од индивидуални предности и ресурси, или на опкружувањето. Како резултат, поединците искусуваат позитивно приспособување во услови на неповолност.	Индивидуално ниво и опкружување Средно училиште Општ контекст/СЕУ
Musella, Vicard & De Angelis (2022)	Организациската резилентност [е] способноста на системот да ја задржи својата функција и структура пред внатрешни и надворешни промени и да се распадне постепено кога тоа е неизбежно.	Организациско ниво Училишен менаџмент Контекст на КОВИД-19
Nakum et al. (2022) ¹	Резилентноста се однесува на способноста на систем, заедница или општество изложено на опасности да се спротивстави, апсорбира, прилагоди и да се опорави од последиците од опасноста навремено и ефикасно, вклучително преку зачувување и обнова на своите суштински основни структури и функции.	Ниво на систем/заедница Училиште и заедница Намалување на ризикот од катастрофи
Panagiotidou et al. (2025)	Резилентноста се опишува како динамичен процес на позитивно приспособување на поединците при соочување со неповолни ситуации и фактори на ризик.	Индивидуално ниво Директори на училишта Општ контекст
Pillay (2022)	Резилентноста [е] колективната способност на младите да се придвижат кон психолошките, социјалните, културните и физичките ресурси што им се потребни за да ја одржат својата благосостојба, како и способноста на средината да ги обезбеди тие ресурси.	Индивидуално & социо-еколошко Ученици Контекст на КОВИД-19

¹ Вклучено тука поради својот придонес кон работните дефиниции на отпорноста во прегледот; овој извор беше исклучен од конечниот аналитички сет од 40 извори затоа што нуди концептуална рамка, а не емпириски инструмент, и неговото поставување врз отпорноста при катастрофи беше премногу тесно за целоучилишниот фокус на SAMER врз чувствителноста на промени.

Извор	Дефиниција на резилентноста	Ниво и контекст
Potts (2024)	Резилентноста е „исходот од преговорите меѓу поединците и нивните средини за ресурсите со кои ќе се дефинираат себеси како здрави во услови што колективно се сметаат за неповолни“ (прилагодување од дефиницијата на Ungar од 2004).	Индивидуално и срединско ниво Средно & високо образование Климатски нарушувања / контекст на неизвесна иднина
Shah et al. (2020)	Училишната резилентност се карактеризира како техники за управување со ризик заради градење безбедна средина за учениците.	Организациско ниво Основни училишта Контекст на природна катастрофа (поплава)
Shiwaku, Ueda, Oikawa & Shaw (2016)	Резилентноста на училиштата при катастрофи е способноста повторно да се започне училишното образование и активности дури и на алтернативни начини и да се подобри животот на заедницата во вонредна состојба, во соработка со заедницата.	Ниво на училиште и заедница Основно и средно училиште Јапонија по земјотресот
Wang, Lin & Lee (2020)	Организациската резилентност (ОО) се однесува на способноста веднаш да се справи со катастрофи, да се учи од искуствата со катастрофи и да се подобри способноста на организацијата за одговор.	Организациско ниво

Дефинициите погоре се осврнуваат на тоа како како резилентноста е разбрана во различни истражувања - од индивидуално справување, преку организациска адаптација, до закрепнување по катастрофи. Она што им е заедничко е конзистентно јадро: резилентноста се однесува на способност, а не на извесност. Ниту едно училиште не може да спречи нарушување. Она што ги издвојува резилентните училишта е тоа како се организирани за да се соочат со него - а токму тоа е она што алатката SAMER е дизајнирана да го проценува.

Централно за таа проценка е да се утврди кои делови од училишниот живот се најранливи кога настанува промена. Тие се, она што проектот SAMER го нарекува, **области чувствителни на промени**.

Табела 3. Области чувствителни на промени

Области чувствителни на промени	
Областите чувствителни на промени се конкретните делови од училишниот живот што најмногу се засегнати кога настанува промена - подрачјата каде што нарушувањето се чувствува најсилно, каде што квалитетот и благосостојбата се најизложени на ризик и каде што способноста на училиштето за адаптација е најважна. Различни училишта, и различни промени, ќе создадат притисок врз различни области - што е токму и причината зошто е потребна структурирана алатка за самопроценка.	
Области чувствителни на промени во училиштата:	
• Континуитет на наставата и учењето - дали часовите сè уште функционираат ефективно кога работите се менуваат? • Благосостојба и мотивација на учениците - дали учениците се справуваат или растат стресот и незаинтересираноста? • Резилентност и обем на работа на вработените - дали наставниците управуваат со промената на одржлив начин?	• Училишно лидерство и планирање - дали лидерството е јасно, соработливо и отворено кон промени? • Односи со семејствата и заедницата - дали училиштето ја одржува довербата во тешки периоди? • Дигитална и физичка инфраструктура - дали училиштето го има она што му е потребно за практично приспособување?
Зошто е важно да се препознаат чувствителните области:	
• Училиштата не можат да подберат сè одеднаш • Напорот насочен кон погрешни области ги троши ограничените ресурси • Раните предупредувачки знаци често се видливи пред да се развие криза • Различни училишта се соочуваат со различни притисоци - не постои една мапа што одговара на сите • Да се знае каде си ранлив е првиот чекор кон тоа да станеш посилен	

Наместо да се подобрува сè одеднаш, знаењето кои области се под најголем притисок во моментот овозможува планирањето и ресурсите да се насочат таму каде што навистина се потребни.

Со какви видови промени се соочуваат училиштата денес?

„Промена“ опфаќа широк спектар притисоци што се разликуваат по брзина, потекло и влијание. Врз основа на контекстите застапени во прегледаните извори и во согласност со тековните европски дискусии за образовни политики, можат да се идентификуваат пет широки типа промени како најрелевантни за училиштата денес:

Табела 4. Промени со кои се соочуваат училиштата

Тип на промена	Како изгледа во училиштата	Области што вообичаено ги засега	Зошто ја испитува училишната резилентност
Ненадејна криза (пандемија, природна катастрофа, конфликт, вонредна состојба во јавното здравје)	Училиштето се затвора, преминува на учење на далечина или мора преку ноќ да се пресели; рутините може да се распадат, а вработените и учениците се приспособуваат под акутен притисок.	Континуитет на наставата; благосостојба на учениците; обем на работа на вработените; комуникација со семејствата; физичка безбедност	Брзината не остава многу време за планирање; дигиталната нееднаквост станува веднаш видлива; стресот кај вработените и учениците нагло расте; закрепнувањето по кризата е бавно и нерамномерно - на училиштата што немале адаптивен капацитет пред кризата им треба значително подолго за да се обноват
Реформа на политиките и наставните програми	Нова наставна програма, систем на оценување, инспекциска рамка или обврска за инклузија воведени од национално ниво, честопати со кратки рокови за спроведување.	Наставни методи; професионален идентитет; лидерски приоритети; обем на работа; барања за следење	Промената доаѓа однадвор со малку консултации; наставниците може да се почувствуваат заобиколени; роковите за спроведување ретко се совпаѓаат со подготвеноста на училиштето; отпор може да се појави на секое ниво.
Демографски и општествени промени	Растечка разноликост на ученичката популација; зголемени социоекономски нееднаквости; сè повеќе предизвици со менталното здравје; новојдени ученици или ученици бегалци	Инклузивни практики; кадровска структура; распределба на ресурси; односи со заедницата; јазична поддршка; советување и грижа за учениците	Бара нова експертиза брзо; постојната училишна култура можеби треба да се промени; службите за поддршка честопати се преоптоварени; ризиците по правичноста растат ако на училиштата им недостига адаптивен капацитет.
Дигитална трансформација	Нови алатки, платформи, системи водени од вештачка интелигенција или очекувања за користење технологија воведени за вработените и учениците; заменети административни системи	Наставна практика; дизајн на оценувањето; администрација; комуникација со родителите; дигитална правичност	Нерамномерна дигитална самоверба кај вработените; прашања на правичност за учениците без уреди или поврзување; ова е промена на културата, а не само усвојување алатка, и дополнително се влошува со секој друг притисок

Тип на промена	Како изгледа во училиштата	Области што вообичаено ги засега	Зошто ја испитува училишната резилентност
Средински и надворешни шокови	Настани поврзани со климата (поплави, топлотни бранови, продолжило екстремно време); енергетски кризи; геополитичка нестабилност што ги засега училишните заедници	Планирање на училишната безбедност; анксиозност кај учениците; кохезија на заедницата; континуитет на образованието; буџетски притисоци	Училиштата ретко имаат проактивни планови за резилентност при нарушувања во опкружувањето; одговорите обично се реактивни; нарушувањата во училиштата поврзани со климата се зголемуваат низ Европа и веќе ги засегаат европските земји.

Училиштата честопати се справуваат со повеќе од еден вид промена истовремено. Реформа на политиките може да се совпадне со закрепнување по пандемија, кадровски промени или поместувања во ученичката популација. Кога притисоците се преклопуваат, може да биде тешко да се знае каде училиштето се справува добро и каде е потребна поголема поддршка. Структурираната самопроценка може да помогне ова да стане појасно.

Што е самопроценка - и што не е

Алатката за самопроценка е структуриран сет прашања што му помага на училиштето да ги испита сопствените силни страни и предизвици однатре, користејќи ги перспективите на луѓето што секојдневно го искусуваат училишниот живот: учениците, наставниците и администрацијата. За разлика од надворешните евалуации, самопроценката е замислена да ја спроведува самата училишна заедница и тоа за себе. Самопроценката не треба да се сфаќа како облик на инспекција или надворешна отчетност. Табелата подолу ја појаснува разликата, бидејќи отворените и корисни резултати зависат од тоа сите што ја пополнуваат да разберат дека целта на самопроценката е внатрешно подобрување, а не надворешна оценка.

Табела 5. Што е и што не е самопроценка

Прашање	✓ Самопроценката Е...	✗ Самопроценката НЕ Е...
Која е целта?	Процес во кој училишната заедница се разбира себеси и утврдува каде да ги насочи напорите за подобрување	Инспекција, рангирање или оценка на успешноста спроведена од надворешно тело
Кoj ги користи резултатите?	Самото училиште: директорите, наставниците, учениците и семејствата - за да планираат и дејствуваат	Надворешен орган што надгледува, споредува или го обвинува училиштето врз основа на резултатите
Што се случува ако некој резултат е низок?	Училиштето утврдува каде да вложи внимание и ресурси - појдовна точка за дејствување.	Училиштето може да биде казнето, етикетирано или јавно споредено на неповолен начин со другите.
Кoj ја пополнува?	Членовите на училишната заедница - ученици, наставници и администрација - секој од своја перспектива	Едно определено лице што ја пополнува во име на сите други
Дали се прави еднаш?	Идеално е да се повторува поведено за да може училиштето да следи дали неговите напори даваат резултат.	Еднократна вежба без следење или врска со тековниот развој на училиштето
Што значи отвореност овде?	Отворените одговори даваат покорисни резултати за доброто на самото училиште	Искрените одговори носат ризик од негативни последици, па луѓето ги ублажуваат своите одговори

Кога самопроценката се разбира како алатка за самоспознавање, а не како надворешна оценка, станува јасно зошто таа е корисен механизам за градење училишна резилентност. Следниот дел

објаснува како трите концепти претставени во ова поглавје се спојуваат во единствен практичен аргумент.

Како се поврзани резилиентноста, областите чувствителни на промени и самопроценката

Училишната резилиентност, областите чувствителни на промени и самопроценката не се три одделни концепти. Во проектот SAMER тие се разбрани како поврзана логичка низа.

Училиштата постојано се соочуваат со **различни видови промени**: продолжените последици од пандемијата, дигиталната трансформација, промените во образовните политики, демографските поместувања, флукуацијата на кадарот, неочекуваните надворешни нарушувања и друго. Овие промени обично не го засегаат целото училиште на ист начин. Во некои училишта, највидливите предизвици може да се однесуваат на благосостојбата или вклученоста на учениците. Во други, тие може да се однесуваат на обемот на работа на вработените, лидерството, односите со семејствата или празнините во инфраструктурата. Овие најранливи делови од училишниот живот се нарекуваат **области чувствителни на промени**.

Способноста на училиштето да ја издржи промената, да ѝ се приспособи и да учи од неа е она што го нарекуваме **училишна резилиентност**. Резилиентноста не е единечен и сам по себе квалитет. Таа зависи од многу области од училишниот живот: лидерството, професионалниот капацитет на наставниците, благосостојбата на учениците, училишната култура, соработката со семејствата и пошироката заедница, подготвеноста за кризи и способноста да се одржи континуитетот на наставата и учењето.

За да ја **зајакне својата резилиентност** свесно, училиштето прво треба да разбере каде во моментите силно и каде доживува најголем притисок. Тука е потребна **самопроценката**. Таа ѝ помага на училишната заедница да изгради заедничка слика, заснована на ставовите на училишната управа, искуствата на наставниците, учениците и другите членови на училишната заедница. Таквата самопроценка овозможува да се согледа целокупната состојба на училиштето, како и конкретните области во кои промената може да има најголемо влијание.

Затоа, во проектот SAMER училишната резилиентност се разгледува преку пошироки димензии на резилиентност, а во нивните рамки се утврдуваат конкретни области чувствителни на промени. На пример, во рамките на димензијата резилиентност на наставниците, чувствителни области може да бидат професионална истрошеност (burn-out), обемот на работа или незадоволството од работата. Во рамките на димензијата благосостојба на учениците, тие може да вклучуваат зголемен стрес, опаѓачка мотивација или недостиг на вклученост. Во рамките на димензијата лидерство, тие може да вклучуваат нејасна комуникација или недоволно вклучување на вработените во одлучувањето.

Оттука, самопроценката не е само процес на собирање информации. Таа е првиот чекор кон дејствување. Помага училиштето да утврди каде е најпотребно заложување, да планира мерки за подобрување и подоцна да следи дали тие мерки прават разлика. Колку појасно едно училиште ги разбира своите области чувствителни на промени, толку понасочено може да ја зајакне својата резилиентност.

Откако се утврдени овие три концепти - резилиентност, области чувствителни на промени и самопроценка - следува природно прашање: што е веќе развиено и достапно во оваа област? Следното поглавје објаснува како овој преглед систематски бараше одговор на тоа прашање.

3. Како беше спроведен прегледот на SAMER

Прегледот на опфатот (scoping review) на SAMER беше спроведен во согласност со упатствата PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - Scoping Reviews). Овој меѓународен стандард обезбедува контролна листа за известување со 20 ставки што гарантира дека процесот на преглед е транспарентен, повторлив и систематски документиран (Tricco et al., 2018). Изборот на преглед на опфатот ја одразува истражувачката природа на задачата: целта беше да се мапира ширината на она што постои во областа на училишната резилентност и самопроценката.

Цели на прегледот и истражувачки прашања.

Прегледот на опфатот беше воден од три истражувачки прашања изготвени и финализирани од партнерите, кои дефинираа што пребарување тимот во сите извори. Следните истражувачки прашања ја водеа стратегијата на пребарување, критериумите за вклучување и исклучување, проверката на наслови и апстракти и проверката на целосните текстови, како и табеларниот приказ и анализата на податоците. Сеопфатната цел на прегледот беше во еден документ да се обединат постојните рамки, алатки и интервенции за училишна резилентност (било на ниво на цело училиште или целни) за партнерите и за засегнатите страни надвор од проектот.

Три истражувачки прашања што го водат овој преглед:

ИП1: Кои се постојните алатки за самопроценка што ја мерат училишната резилентност и чувствителноста на промени/приспособливоста?

ИП2: Кои се рамките што ја поддржуваат резилентноста во образованието (во контекст на училишта)?

ИП3: Кои се силните страни и ограничувањата на постојните интервенции засновани на рамки за проценка на училишната резилентност?

Стратегија за пребарување и бази на податоци

Пребарувањето беше дизајнирано со примена на пристапот Population-Concept-Context (PCC) што го препорачува Институтот Joanna Briggs (JBI) за прегледи на опфатот (Peters et al., 2020). Ова обезбедува пребарувачките низи да бидат систематски и повторливи, а не ad hoc.

PCC рамка применета во овој преглед

- **Популација:** Училишта (основни и средни), вклучувајќи ги училишна управа, наставниците, учениците и институции на ниво на училиште.
- **Концепт:** Организациона резилентност · чувствителност на промени · приспособливост · подготвеност за иновации · капацитет за одговор на кризи.
- **Контекст:** Поставеност на образованието · контексти при криза и промена · контексти на организациона проценка и интервенција.

Беа пребарани четири научни бази на податоци, како и посебна база на сива литература за меѓународни документи за политики и стратегии:

Пребарани бази на податоци

- ✓ **Научни бази на податоци:** ERIC · PubMed · ProQuest · SMK Library - секоја со стандардизирани пребарувачки низи мапирани според PCC.
- ✓ **Сива литература:** UNESCO · Европска комисија · UNICEF · СЗО · ОЕЦД - институционалните извори беа пребарувани одделно.

Следење на цитати: Тимот однапред идентификуваше 15 почетни статии; нивните списоци на референци беа рачно проследени за да се утврдат дополнителни релевантни извори.

Резултати од пребарувањето и проверка

Со примена на упатствата на JBI Prisma Scoping Review (ScR), пребарувачките низи беа применети неколкупати сè додека низите документи не станаа најрелевантни за целите/прашањата на активноста. Секоја база имаше своја пребарувачка низа, имајќи предвид дека различни бази создаваат и содржат различни документи од различни области (на пр., ERIC содржи само документи/статии поврзани со образованието; PUBMED содржи документи/статии ориентирани кон здравството).

Посебна пребарувачка низа беше применета и на Google Scholar за сива литература, со примена на BOOLEAN оператори како „AND/OR“ и квалификатори како *.int, *.org, *.eu. Додека академската литература беше депонирана во заедничка база, сивата литература беше чувана одделно бидејќи беше проверувана со алатката за квалитет AACODS наменета за сива литература. Академската литература беше проверена преку постапки на проверка на наслови и апстракти во однос на критериумите за вклучување/исклучување (види Табела 6), и дури потоа беше споена со сивата литература за проверка на целосните текстови.

Табела 6. Критериуми за вклучување и исклучување на извори

Што беше вклучено и исклучено

ВКЛУЧЕНО: Документи на англиски јазик · објавени 2015-2026 · со отворен пристап · што јасно опишуваат алатка за самопроценка или резилентност со дефинирана рамка ИЛИ интервенција за зајакнување на училишната резилентност ИЛИ теориски рамки со именувани димензии · предност за емпириски податоци; прифатени се и теориски трудови.

ИСКЛУЧЕНО: Секаков документ од ревијален тип (систематски прегледи, прегледи на литература) · документи што не се сместени во училишен или образовен контекст · документи на неанглиски јазик · документи без директен фокус врз создавање алатка за самопроценка во училиште, проценка на интервенции за резилентност или теориска концептуализација на училишната резилентност/чувствителноста на промени.

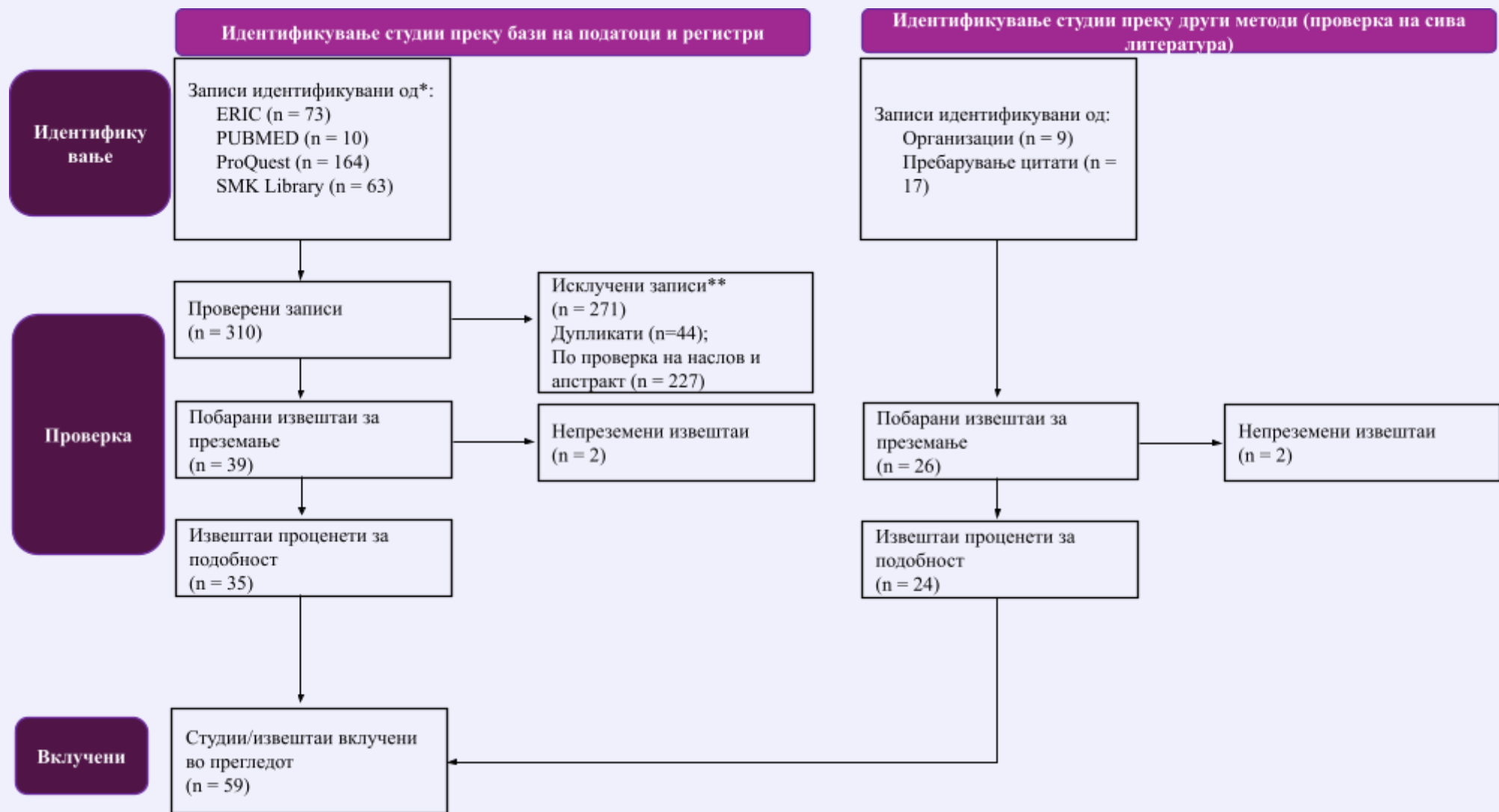
По првичната проверка останаа 59 документи. Овие 59 документи беа распределени меѓу партнерите за проверка на целосните текстови и извлекување податоци во заеднички образец изготвен во рамките на SAMER. Ваквата распределба на работата осигура секој еден партнер да има сразмерна одговорност. По проверката на целосните текстови, 43 документи беа избрани за понатамошен табеларен приказ. За време на табеларниот приказ, 3 извори (Zacharis, 2017 - добри практики во грчкото средно образование; Nakum et al., 2022 - рамка за одлучување за училишна резилентност при избор на училиште од страна на родителите; Giordano, De Luca & Sextos, 2020 - структурна/сеизмичка проценка на училишни згради) беа потврдени дека се надвор од опфатот на самопроценката на организациската училишна резилентност и беа исклучени. Следствено, **ЦЕЛОСНА ПРОВЕРКА & ПРЕГЛЕД** беа спроведени врз **59** документи. Од овие 59 документи, оценувачите **исклучија 16 документи**. PRISMA дијаграмот подолу ги прикажува документите вклучени во ЦЕЛОСНА ПРОВЕРКА и ПРЕГЛЕД; следствено, **ПРЕЧИСТУВАЊЕТО** се случи само после проверката на целосните текстови од страна на оценувачите. Затоа, **ПРЕЧИСТУВАЊЕТО** беше спроведено врз основа на **43** документи, а вистинскиот табеларен приказ и анализа на крајот беа спроведени врз основа на **40** документи. Конечниот анализиран сет опфаќа 40 документи, претставени во Табелите 7 и 8 подолу.

Табеларен приказ и анализа на податоците

За секој вклучен извор, тимот пречисти податоци во заедничка датотека за проверка со 29 стандардизирани полиња. Тие вклучуваа: идентитет на лицето што извлекува податоци, статус на вклученост, наслов, автори, година, тип на документ, емпириски методи, земја/регион, ниво на училиште, контекст, целна група (единица на анализа), име на инструментот/алатката, дефиниција на резилентноста, име на рамката, идентификувани димензии, клучни индикатори, области чувствителни на промени, главни резултати, ограничувања и препораки.

Наодите од сите 40 извори потоа беа синтетизирани наративно: димензиите беа мапирани низ изворите за да се утврдат повторливи теми; именуваните инструменти беа каталогизирани за извлекување добри практики; ограничувањата беа кодирани за да се утврдат систематски празнини во постојната литература.

Оваа синтеза ги произведе 6-те предложени димензии на училишната резилентност (Поглавје 5), добрите практики вредни за надградба при развојот на алатката за самопроценка на SAMER (Поглавје 6) и главните празнини во постојните пристапи (Поглавје 7).



Слика 1. PRISMA 2020 дијаграм на текот на прегледот на опфатот

Карактеристики на прегледаните извори

Овој оддел накратко ги сумира изворите вклучени во прегледот: нивната географска покриеност, типови документи, години на објавување, испитувани контексти, целни групи и користени методи за собирање податоци. Ова помага да се појасни заснованоста врз која се развиени понатамошните наоди од овој преглед.

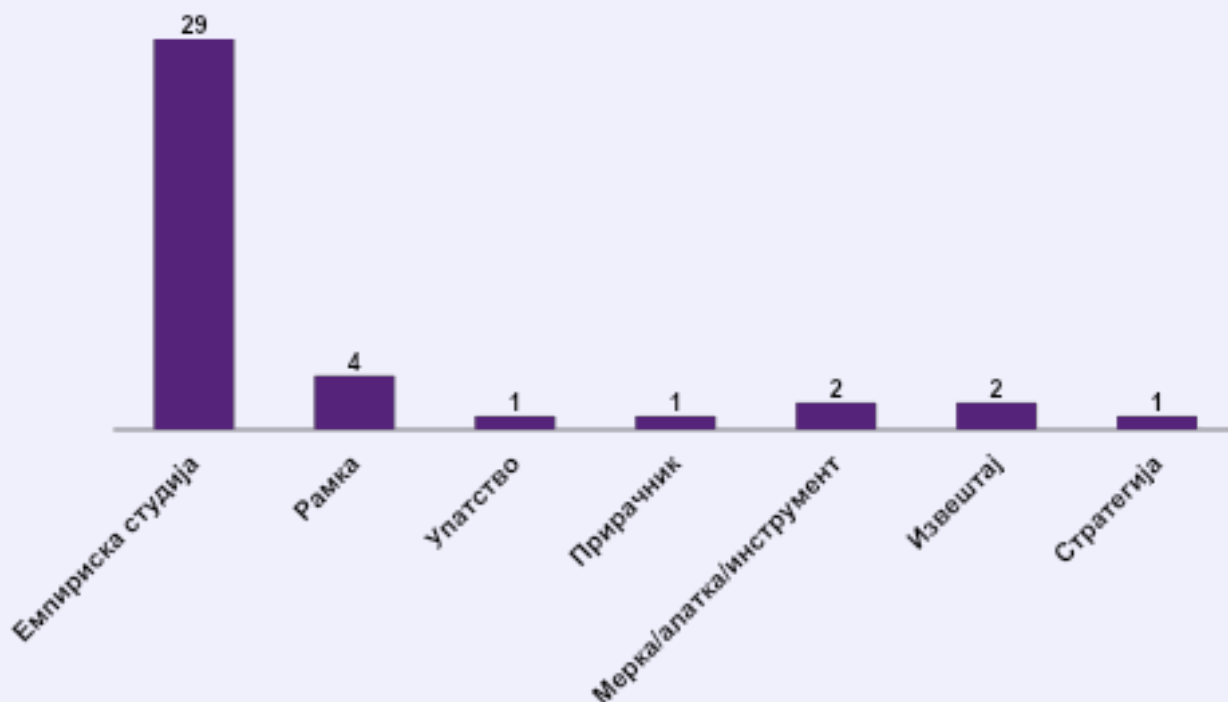
Ниту единечен регион, од прегледаните документи, не преовлада: Азија придонесе со најголем удел (n=14), веднаш проследена од САД (n=12), а останатите се распределени низ Европа, глобални/меѓународни извори, Африка, Австралија и Латинска Америка. Особено сивата литература (документи за политики, кратки прегледи и стратешки плански документи) имаше склоност кон глобална целна група, што не може да се прикаже во Слика 2.

Како што беше спомнато, бројност и таргетирање на такви документи беа најдени во **Азија** (n=14 извори што опфаќаат 11 различни земји - Израел и Турција секоја застапена со повеќе извори: Обединети Арапски Емирати, Тајван, Пакистан, Непал, Јапонија, Иран, Индонезија, Индија, Кина, Турција, Израел), **САД** (n=12), **Европа** (n=4 извори што опфаќаат 7 различни земји: Грција, Италија, студија за ко-креација во пет земји што ги опфаќа Шпанија, Италија, Полска, Данска и Исланд, и Русија), глобални/меѓународни извори неврзани за една земја (n=6), **Австралија** (n=2), **Африка** (n=2: Јужна Африка, Етиопија) и **Латинска Америка** (n=1: Мексико, што го одразува мексиканскиот/централноамериканскиот контекст истражен во еден од изворите класифицирани како американски). Броени поединечно, 40-те извори претставуваат 23 различни земји од 7 региони.



Слика 2. Визуелизација на распределбата на документите по земји

Понатаму, документите беа проверени и пресметани и според нивниот тип (т.е. емпириска студија, мерка/алатка/инструмент, рамка итн.). Како што може да се види од сликата подолу, мнозинството документи беа емпириски студии (n = 29), а помалку беа рамки (n=4), извештаи (n=2), мерки/алатки/инструменти (n=2) или прирачници, упатства или стратегии (n=3).



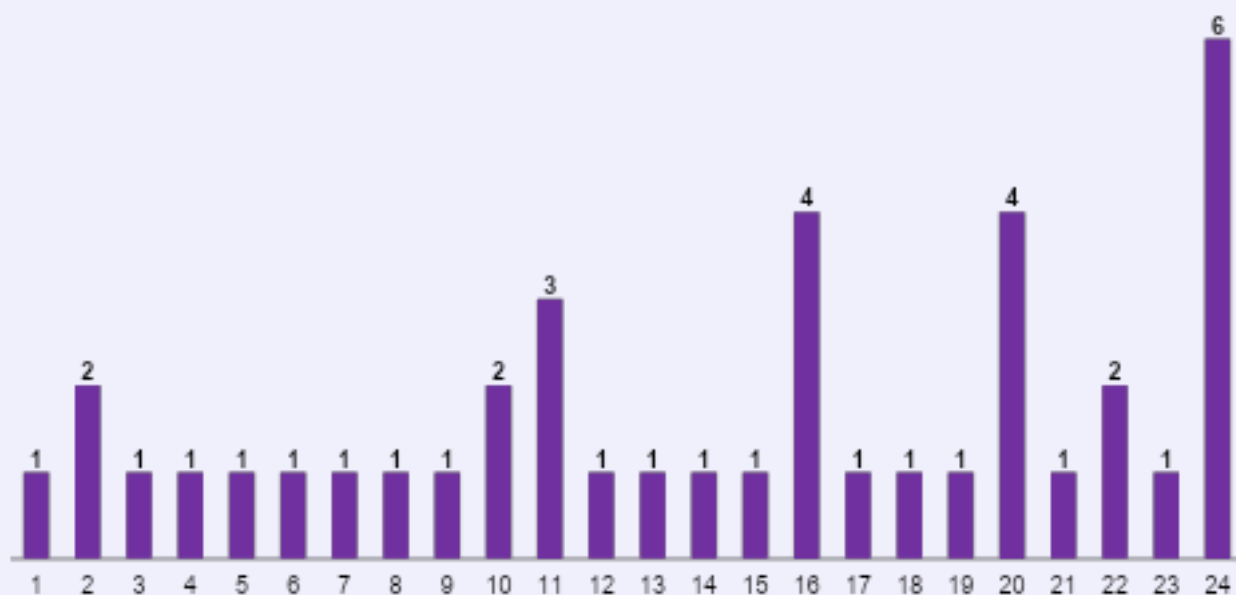
Слика 3. Распределба на документите според тип

Понатаму, беше особено интересно да се испита развојот на ваквите документи со текот на времето. Се очекуваше дека КОВИД-19 ќе биде основа за објавување студии, упатства и стратегии со оглед на растечките социо-емоционални потреби. Сепак, објавувањето документи ги забележа своите главни врвови во 2020 ($n=7$), 2022 ($n=7$) и 2025 година ($n=7$).



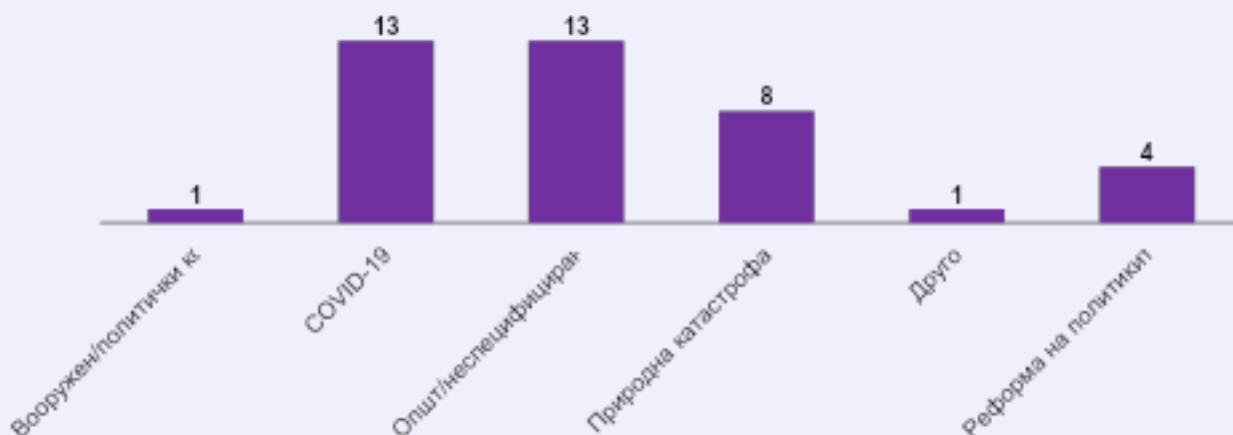
Слика 4. Број на публикации и врвови низ времето

За да се обезбеди длабинско разбирање на тоа како контекстот на објавување е распределен преку годините, беше применета вкрстена проверка со пивот-табела. Се чини дека студиите поврзани со КОВИД-19 опстојуваат од 2020 година па натака. Ова може да се припише на доцните објавувања на студии и документи изготвени по завршувањето на КОВИД. Документите поврзани со природни катастрофи изгледаат рамномерно распределени низ годините, со забележлив скок во 2020 година.



Слика 5. Вкрстено испитување на документите низ времето и по контексти

Севкупно, прегледаните документи покажуваат две главни насоки. Некои ја испитуваат училишната резилентност во однос на конкретни кризи, особено КОВИД-19 и природни катастрофи. Други ја разгледуваат резилентноста пошироко, без да ја врзуваат за една конкретна криза или нарушување.



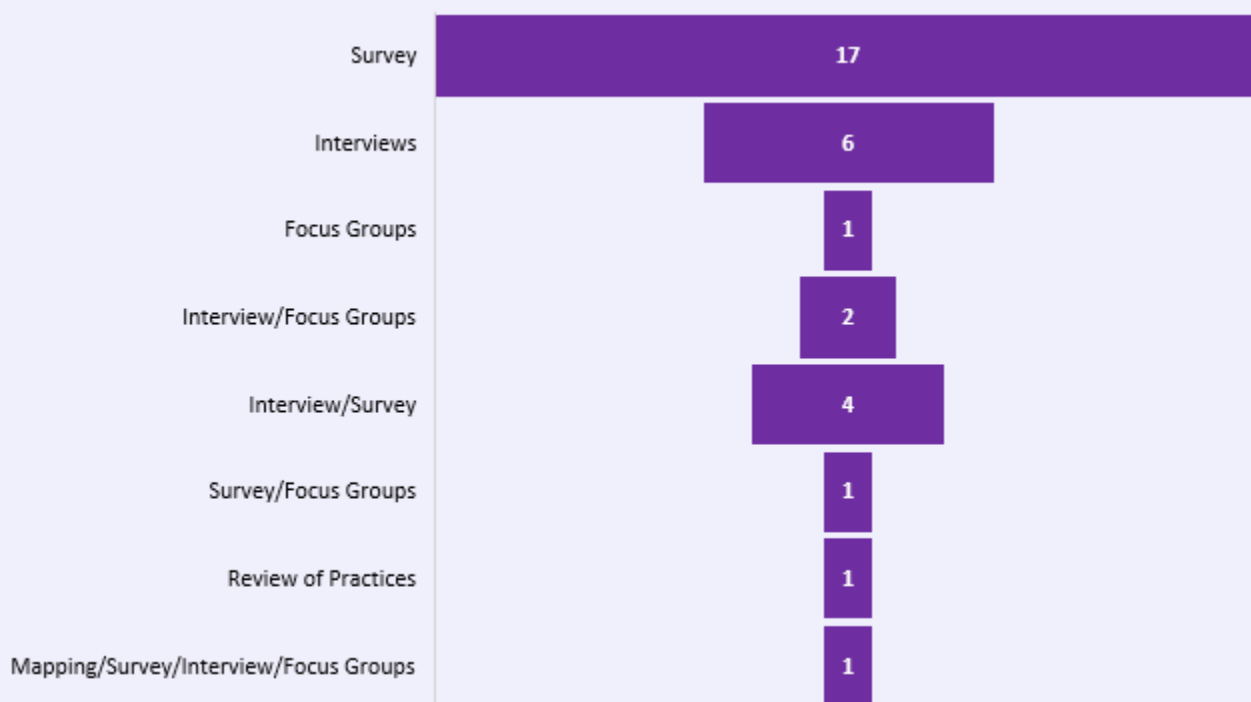
Слика 6. Документи по контексти

Документите беа прегледани и според нивната целна група. Мнозинството случаи имаа мешани целни групи ($n=13$), цели училишта ($n=8$), наставници ($n=8$), директори/раководители на училишта ($n=5$), ученици ($n=3$), цела општина ($n=2$) или друго ($n=1$). Разликата меѓу документите насочени кон цели училишта и кон мешани групи беше во тоа што кај мешаните групи не беа опфатени сите групи во училиштето, како што може да се очекува кај пристапите кои опфаќаат цели училишта.



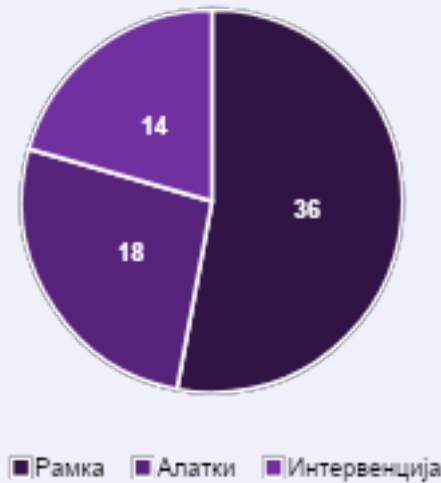
Слика 7. Распределба на документите според целна(и) група(и)

Документите беа испитани и според алатките за собирање податоци користени во емпириските студии. Меѓу емпириските студии и извештаите засновани на податоци или кратките прегледи за политики, 17 користеле анкетни прашалници, а 6 користеле длабински интервјуа. Една студија користела фокус-групи како главен метод за собирање податоци. Останатите студии ($n = 9$) користеле комбинација од методи.



Слика 8. Емпириски документи и документи засновани на податоци според тип на метод за собирање податоци

Од испитаните документи, сите содржеа или рамка ($n=36$), или алатка за самопроценка ($n=18$), или интервенција ($n=14$). Во многу случаи беа чести комбинациите, како рамка што претходи на алатката за самопроценка или алатка за самопроценка користена за мерење на интервенција.



Слика 9. Присуство на рамка/алатка/интервенција

Севкупно, прегледаните извори се разновидни во однос на географија, тип, методи, целни групи и контексти. Оваа разновидност е важна затоа што овозможува училишната резилиентност да се разбере од неколку перспективи. Истовремено, таа го истакнува и главниот предизвик: постојното знаење е фрагментирано низ различни истражувачки традиции, контексти и методи. Затоа следните поглавја разгледуваат како ова знаење може да се обедини во покохерентна основа за училишна резилиентност и самопроценка.

4. Наоди од прегледот: рамки, алатки и докази

Процесот на пребарување и проверка опишан погоре произведе 40 вклучени извори. Што откриваат тие извори, и, подеднакво важно, што не откриваат - е предмет на ова поглавје.

Табела 7 дава структуриран преглед на сите 40 вклучени извори. Табела 8 претставува содржинска анализа на секој извор - кои димензии ги опфаќа, кои инструменти или рамки ги користи и колку е релевантен за проектот SAMER.

40-те извори опфаќаат 23 земји од 7 региони и покриваат училишни нивоа од предучилишно до средно образование. Мнозинството (29 од 40) се емпириски студии засновани на реални податоци собрани во училишта.

Еден јасен образец низ прегледот е дека именуваните, валидирани алатки за самопроценка на училишната резилиентност се ретки. Од 40 извори, само мал број нудат објавен инструмент што училиштата би можеле директно да го користат. Најголемиот дел од литературата нуди рамки, истражувачки наоди или теориски модели, а не алатки подготвени за употреба. Заснованоста за разбирање на училишната резилиентност е значителна - но сè уште не е обединета во кохерентен, достапен инструмент што секое училиште може самостојно да го користи.

Во табелите подолу се вклучени пет дополнителни извори. Тие не беа идентификувани преку пребарувањето на базите, што ги произведе 40-те прегледани извори - беа додадени одделно затоа што нудат корисен позадински контекст за разбирање на димензиите, претставени во Поголвје 5. Тие вклучуваат широко користени рамки и темелни текстови што се познати во областа, но останаа надвор од опфатот на пребарувањето за прегледот.

Табела 7. Преглед на изворите вклучени во прегледот

Бр .	Наслов	Автор	Година	Земја / регион	Целна група	Метод / инструмент за проценка
1	Evaluation of a nationwide whole-school approach to mental health and wellbeing	Balasoorya Lekamge, Karim, Chen & Ilic	2025	Австралија	Ученици (средно, 11–19)	CSAS; CHS; Coping Strategies Inventory
2	Smart collaborative ecosystem: leading complex school systems	Benoliel & Schechter	2023	Меѓународно (концептуално)	Мешано (цел систем)	Концептуална рамка (без емпириски инструмент)
3	Organizational Patterns in Schools: People, not Products	Chen-Levi & Buskila	2022	Израел	Мешано (основно & средно)	Рамка за организациски профил со девет критериуми
4	High School Principal Self-Efficacy and Crisis Response	Crumbly	2021	САД	Директори (средно училиште)	Полуструктурирани интервјуа (рамка на Bandura)
5	Understanding How Charismatic School Leaders Affect Teacher Readiness for Change	Da'as	2023	Израел	Наставници (основно)	MLQ Form 5X; скала за преземање перспектива
6	Surviving and Thriving: Challenges and Coping Strategies of High School Principals	Dhakal	2025	Непал	Директори (средно училиште)	Полуструктурирани интервјуа; тематска анализа

7	Strengthening Resilience of Education in Ethiopia	ECW	2020	Етиопија	Мешано (основно)	Стратешки документ; без единствен инструмент
8	[Book review] Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice	Felver	2016	САД	Мешано (К-12 & високо образование)	Прирачник со повеќе поглавја; без единствен инструмент
9	How Educational Leaders Used Emotional Intelligence through COVID-19	Grube	2024	САД	Ниво на општина (К-12)	Студии на случај; интервјуа; анкети; анализа на документи; Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)
10	Resilience of School Systems Following Severe Earthquakes	Hassan, Mahmoud & Ellingwood	2020	САД (виртуелно)	Цело училиште (К-12)	Аналитичка рамка на резилентност (стохастички модел)
11	A Story to Move Forward: History of Responding to Education in Crisis	Hastie	2023	САД	Мешано (К-12)	Полуструктурирани интервјуа; тематска анализа
12	Beyond Tools and Training: Building Sustainable Learning Environments with AI	Henriksen, Woo & Mishra	2025	Меѓународно	Цело училиште (сите нивоа)	Концептуална рамка (модел Five Spaces)
13	School Principals' Resilience, Perceived Organizational Support, and Thriving	Ibrahim & Al Azzani	2025	ОАЕ	Директори (низ општина со повеќе училишта)	Валидиран прашалник од шест дела со Ликертова скала
14	System Responses to Crisis: Organizational Perspectives	Jabbar et al.	2023	САД	Мешано (општина/ училиште)	Квалитативен извештај; без единствен инструмент
15	Antecedents of continuous change in educational organizations	Kondakci, Zayim Kurtay & Caliskan	2019	Турција	Наставници (основно & средно)	Валидирани анкетни прашалници со 7 конструкти
16	Schools and Disasters: Safety and mental health assessment and interventions	Lai, Esnard, Lowe & Peek	2016	САД	Друго (систем К-12)	Преглед на постојни протоколи за безбедност & ментално здравје
17	Resilience of Chinese Teachers: Work	Li, Gu & He	2019	Кина	Наставници (основно & средно)	Teacher Resilience Scale; WCS; RTS

	Conditions and Relational Trust					
18	Processes and Actions to Leading Change at Schools – School Leaders	Lopez	2022	САД	Мешано (К-12)	Самоизвештаен прашалник Processes and Actions to Leading Change at Schools за директори
19	Business Not as Usual: Understanding Factors for Organizational Change after a Crisis	Lu, Loeb & Waymack	2025	САД	Мешано (средно & високо образование)	Квалитативни интервјуа; студии на случај
20	Resign or carry-on? District and principal leadership as drivers of teacher turnover	Matthews, Wayne, Smith, Casper, Wang & Streit	2022	САД	Наставници (К-12)	Прилагодени анкетни мерки со по една ставка
21	Design and psychometric evaluation of School Resilience Assessment Questionnaire	Mirzaei et al.	2021	Иран	Мешано (од предучилишно до средно)	School Resilience Assessment Questionnaire (валидирана скала со 29 ставки)
22	Co-creation of a resilience-based whole-school program in five European countries	Morote et al.	2020	Шпанија, Италија, Полска, Данска, Исланд	Мешано (средно)	Анкети за ко-креација (адолесценти, семејства, наставници)
23	Bayesian Network Model supporting School Managers in the Pandemic Era	Musella, Vicard & De Angelis	2022	Италија	Директори (повеќе нивоа)	Бајесова мрежа; организациско/методолошко профилирање
24	Comprehensive school safety policy: A global baseline survey	Paci-Green, Varchetta, McFarlane et al.	2020	68 земји	Општинско / национално ниво	Инструмент за основно истражување на политиките CSS
25	Mediating Role of Resilience and Self-Efficacy in Emotional Intelligence	Panagiotidou, Chatzigeorgiou, Christou & Roussakis	2025	Грција	Директори на училишта (основно)	Валидирана анкета со Ликертова скала (ЕИ, СЕ, резилентност)
26	Resilience to COVID-19: Lessons for school psychologists serving Black children	Pillay	2022	Јужна Африка	Ученици (основно & средно)	Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)
27	Towards an understanding	Potts	2024	Австралија	Мешано (средно & високо образование)	Повеќефазен пилот; интервјуа

	of resilience and experiential learning for young people				високо образование)	
28	Assessing school disaster preparedness using a comprehensive school safety framework	Sakurai, Bisri, Oktari & Murayama	2017	Индонезија	Цело училиште (основно)	Контролна листа со индикатори од рамката за училишна безбедност
29	Measuring education sector resilience in flood disasters in Pakistan	Shah, Gong, Ali et al.	2020	Пакистан	Цело училиште (основно)	Индекс на училишна резилиентност (индикатори од рамката од Хјого)
30	School disaster resilience assessment after East Japan earthquake and tsunami	Shiwaku, Ueda, Oikawa & Shaw	2016	Јапонија	Цело училиште (основно & средно)	School Disaster Resilience Assessment (SDRA)
31	Me perdía en la escuela: Latino newcomer youth in the U.S. school system	Szlyk, Cardoso, Lane & Evans	2020	САД / Мексико / Централна Америка	Ученици	Фокус-групи; полуструктурирани интервјуа
32	Strengthening Responsiveness and Resilience of TVET Institutions Post-COVID	UNESCO-UNEVOC	2021	Глобално	Цело училиште (стручно образование)	Извештај; учење од врсници; без формална алатка
33	Education in a Post-COVID World: Towards a RAPID Transformation	UNICEF	2023	Глобално	Мешано (основно & средно)	Рамка за политики (без инструмент за проценка)
34	Framework for Reopening Schools	UNICEF	2020	Глобално	Цело училиште	Рамка за политики (без инструмент за проценка)
35	Factors shaping educational organizational change: Lewin's model analysis	Vasel	2025	Израел	Наставници (основно)	Полуструктурирани интервјуа; фокус-групи
36	Bayesian networks for assessment of disruption to school systems under hazards	Vatteri, D'Ayala & Gehl	2022	Индија (Гувахати)	Цело училиште	Веројатносен модел со Бајесова мрежа (BN)
37	Do Resilient Schools Exist? Chances for Quality Education for	Vinogradov, Shatunova & Sheymardanov	2022	Меѓународно	Мешано (средно училиште)	Анализа на бази на податоци; интервјуа; анкета

	Dysfunctional Families					
38	Evaluation Framework for Disaster Management under Adaptive Organizational Change	Wang, Lin & Lee	2020	Тајван	Наставници (основно & пониско средно)	Наменски прашалник со експеримент на избор (CE)
39	Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy reform	Wilcox & Lawson	2018	САД	Наставници (основно & средно)	Протокол за полуструктурирани фокус-групи
40	School Principals as Constructivist Leaders and Organizational Change	Yildirim & Kaya	2019	Турција	Наставници (основно, средно, гимназија)	Квалитативни интервјуа

ДОПОЛНИТЕЛНИ ИЗВОРИ вклучени заради потполност и свесност

A1	Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago - 5 Essential Supports framework	Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton	2010	САД (Чикаго)	Цело училиште (основно)	Податоци од лонгитудинална анкета (400+ училишта, 7 години); композитни индикатори на ниво на училиште за секоја од Есенцијалните поддршки.
A2	CASEL SEL Framework - Fundamentals of Social and Emotional Learning	CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)	2020	САД (меѓународна примена)	Ученици, наставници, училишна заедница	Рамковен документ со рамка со водичи за спроведување; анкети за училишна клима; алатки за самопроценка усогласени со 5 компетенции.
A3	TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners	OECD	2019	48 земји (меѓународно)	Наставници & директори на училишта (пониско средно)	Голема валидирана анкета (48 земји); прашалници со Ликертова скала што опфаќаат работни услови, професионален развој, самоефикасност, соработка, задоволство од работата.
A4	Leading in a Culture of Change (1st ed. 2001; 2nd ed. 2020)	Fullan, M.	2001 / 2020	Меѓународно (Канада/ глобална примена)	Училишни & системски лидери (сите нивоа)	Теориско-концептуална рамка; 5 основни компетенции за промена. Не е инструмент за проценка.
A5	Ordinary Magic: Resilience Processes in Development	Masten, A. S.	2001	САД / меѓународно	Деца и млади (од индивидуално ниво до ниво на заедница)	Теориска рамка на резилентност; ја дефинира резилентноста како „обична магија“; модел со повеќе нивоа (од невробилошко до ниво на заедница).

Табела 7 дава библиографски преглед - кој го спровел истражувањето, каде, кога и во каков контекст. Табела 8 навлегува подлабоко во содржината на секој извор: кои димензии на училишната резилентност ги обработува, дали содржи употреблив инструмент и колку директно е релевантен за фокусот на проектот SAMER врз чувствителноста на промени. Во оваа табела, оценките за релевантност (ВИСОКА / СРЕДНА / НИСКА) покажуваат колку секој извор е корисен за разбирање на училишната резилентност во европски училишен контекст.

Изворите оценети со ВИСОКА се однесуваат на целоучилишниот организациски капацитет и се преносливи во различни национални средини, а таму каде што е можно вклучуваат и конкретни инструменти или пристапи за проценка.

Изворите оценети со СРЕДНА придонесуваат со докази за конкретни димензии, но се поограничени по опфат, контекст или преносливост.

Изворите оценети со НИСКА се вклучени заради потполност, но се или премногу специфични за контекстот, премногу тесно фокусирани или премногу оддалечени од европската училишна средина.

Табела 8. Содржинска анализа на прегледаните извори и нивната релевантност за проектот SAMER.

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилиентност
1	Matthews et al. (2022) Лидерство на директорот & флукуација на наставници	Квалитет на одлучувањето на општинско ниво; Комуникација за безбедност; топлина/ емпатија кај директорот; Авторитарно наспроти поддржувачко лидерство	Силна врска меѓу лидерското однесување и стабилноста на кадарот за време на криза; директно релевантно за димензијата лидерство чувствително на промени	Мерки со по една ставка; лидерските однесувања проценети само на почетна точка (не низ времето) и преку самоизвестување наместо независна оценка; авторите го посочуваат американскиот контекст, но тврдат дека основните принципи веројатно се применливи глобално	ВИСОКА. Лидерството и комуникацијата за безбедност во криза директно се совпаѓаат со димензијата лидерство во SAMER
2	Szlyk et al. (2020) Новодојдена латиноамериканска младина во училиштата во САД	Социјален и културен капитал на учениците; Предизвици при интеграција на новодојдените; Системски бариери	Ориентирано кон учениците; ја открива димензијата на правичност преку гласот на учениците; меѓукултурна влезна точка	Нема квантитативни податоци; неевропски контекст	СРЕДНА. Релевантно е поставувањето на правичноста и инклузијата
3	Benoliel & Schechter (2023) Паметен соработнички екосистем	Дигитален капитал; Економски капитал; Социјален капитал; Културен капитал; Симболички капитал; Лидерство што ги надминува границите	Системски поглед на училишната резилиентност; експлицитно одговара на КОВИД; ги нагласува соработничките структури	Само концептуално; не е емпириски тестирано; не нуди инструмент за самопроценка	ВИСОКА. Мултикапиталниот екосистемски модел директно го обликува поставувањето на ниво на цело училиште и димензиите на SAMER
4	Wang, Lin & Lee (2020) Управување со катастрофи во училиштата (Тајван)	Свесност (перцепција на срединските ризици); адаптација (учење и реорганизација); трансформација (справување и адаптивен одговор на катастрофа); капитал на заедницата (соработка со организации за превенција од катастрофи во заедницата)	Наменски валидиран прашалник; перспектива на наставниот кадар за преференциите при катастрофи; азиски контекст	Едно географско подрачје; само наставен кадар (без глас на ученици или заедница); фокусот врз природни катастрофи ја ограничува преносливоста	СРЕДНА. Патеката адаптација/ справување/ учење е пренослива; индикаторите за подготвеност за катастрофи ја обликуваат кризната димензија
5	Lu, Loeb & Waymack (2025) Организациска промена по криза	Стагнација без учење; Промена преку учење; Стагнација по почетното учење (три патеки по кризата)	Идентификува различни организациски траектории по нарушување; корисно за разбирање зошто некои училишта напредуваат, а други стагнираат	Нема формална алатка за проценка; квалитативно; контекст на училишни општини K-12 во САД	ВИСОКА. Моделот на патеки е директно релевантен за поставувањето на чувствителноста на промени во SAMER; покажува што ги разликува резилиентните од нерезилиентните одговори

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилиентност
6	Da'as (2023) Харизматично лидерство и подготовка на наставниците за промена	Харизматично лидерство; Способност за преземање перспектива; Подготвеност за промена	Користи валидиран инструмент MLQ; емпириски ја утврдува врската лидерство-подготвеност; контекст на основно училиште	Само Израел; прекусекторска студија; ограничена можност за генерализација; не ги обработува структурните или ученичките димензии	ВИСОКА. Конструктот подготвеност за промена и врската лидерство-доверба кај наставниците директно ги обликуваат димензиите лидерство и резилиентност на вработените
7	Felver (2016). Приказ на книгата Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice, од K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser.	Интервенции засновани на внимателност (MBI); Стрес и согорување кај наставниците; Саморегулација кај учениците; Организациона/ институционална промена и лидерство	Сеопфатен преглед на докази со повеќе нивоа; ја обработува благосостојбата на наставниците како системско прашање	Нема единствен квантитативен инструмент; формат на прирачник; постар (2016); нема поставување на чувствителноста на промени	СРЕДНА. Индикаторите за стрес, согорување и саморегулација ја обликуваат димензијата резилиентност на вработените; доказната основа за MBI е релевантна за димензијата благосостојба
8	Potts (2024) Резилиентност и искуствено учење кај младите (Австралија)	Самосвесност како мета-компетенција; Релациски вештини; Ориентација кон иднината; Искуствена резилиентност	Постпандемски австралиски контекст; глас на младите; идентификува конкретни компетенции подложни на училишна интервенција	Фокус врз средно/високо образование; нема формална валидирана алатка; квалитативен дизајн; еден национален контекст	СРЕДНА. Индикаторите за самосвесност и релациона резилиентност кај учениците ја обликуваат димензијата благосостојба на учениците; пристапот на искуствено учење е релевантен за дизајнот на алатката
9	Balasooriya Lekamge et al. (2025) Национален целоучилишен пристап кон менталното здравје	Задоволство од животот; надеж; справување; анксиозност; депресија	Голем примерок (над 40.000 ученици); лонгитудинални податоци за спроведување; валидирани инструменти (CSAS, CHS); пет домени на благосостојба	Исклучена е случајноста; без претходен тест; една временска точка; само Австралија; фокус врз благосостојбата без агол на чувствителност на промени	ВИСОКА. Валидираните инструменти за благосостојба и рамката со пет домени на исходи директно ги обликуваат индикаторите за благосостојба на учениците; доказите од спроведувањето го поддржуваат целоучилишниот пристап
10	Yildirim & Kaya (2019) Конструктивистички директори и организациска промена	Учење и настава, споделено лидерство, комуникација и интеракција, безбедна училишна средина, охрабрување и стратешко планирање	Примерок од повеќе училишта во Турција; идентификува однесувања на директорите што ја одржуваат организациската промена	Само квалитативно; еден регионален контекст; нема валидирана квантитативна алатка; постаро (2019)	ВИСОКА. Конструктивистичкиот модел на лидерство и однесувањата за управување со промени директно се совпаѓаат со димензијата лидерство; индикаторите за комуникација и соработка се применливи

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
11	Hastie (2023) Адаптивно лидерство низ КОВИД-19 (BOCES)	Организациска култура (модел на Schein); лидерство водено од мисија; приоритизирање на вработените; технологијата како инфраструктура на резилентност	Студија на случај од реалниот свет за адаптивен одговор; модел на култура на Schein со три нивоа дава аналитичка длабочина; корисни увиди за дизајн	Една организација; позиционираност на истражувачот (инсајдер); ограничена преносливост; само САД	ВИСОКА. Наодите за адаптивно лидерство водено од мисија, организациска култура и технологија-како-резилентност директно ги обликуваат димензиите лидерство и дигитална подготвеност
12	Vasel (2025) Спроведување образовна промена: моделот на Lewin	Фазите на Lewin одмрзнување-менување-повторно замрзнување; уверувањата на наставниците како бариера; културен конзервативизам; обемот на работа како стресор	Идентификува конкретни бариери по фази на промена на микро (наставник) и мезо (училиште) ниво; практично втемелено	Едно училиште; мал квалитативен примерок; без следење по фазата на повторно замрзнување; нема инструмент за резилентност	ВИСОКА. Фазите на промена на Lewin и микро-нивните инхибитори (уверувања, обемот на работа, културен конзервативизам) се клучни индикатори чувствителни на промени за димензиите лидерство и вработени во SAMER
13	Panagiotidou et al. (2025) Резилентност, самоефикасност и формативно оценување (Грција)	Емоционална интелигенција; самоефикасност; резилентност; практика на формативно оценување	Валидирана анкета; перспектива на директорите; емпириски ја утврдува врската резилентност–практика; грчки контекст	Само самоизвестување; фокус врз лични фактори без контекстуални /органizaциски фактори; само основно ниво	ВИСОКА. Емоционалната интелигенција и самоефикасноста како фактори на резилентност кај директорите директно ја информираат димензијата лидерство во SAMER; грчкиот контекст е релевантен за партнерската мрежа
14	Kondakci et al. (2019) Континуирана промена во образовните организации (Турција)	Партиципативно раководење; доверба во колегите; доверба во директорот; перцепиран обемот на работа; споделување знаење; задоволство од работата	Седум валидирани конструкти; предиктивен модел на однесување при континуирана промена; ги идентификува довербата и споделувањето знаење како клучни лостови	Прекусекторска студија; само Турција; само јавни училишта; не може да утврди причинско-последична врска	ВИСОКА. Конструктите доверба, партиципативно раководење и споделување знаење директно се совпаѓаат со димензиите резилентност на вработените и училишна култура; индикатори за релациска доверба за дизајнот на алатката
15	Vinogradov, Shatunova & Sheymardanov (2022) Дали постојат отпорни училишта?	Рангирање на училиштата наспроти резилентност; индивидуална наспроти организациска резилентност; развој на компетенции кај учениците	Ги проблематизира конвенционалните мерила за квалитет на училиштата; предлага мерење на резилентноста засновано на компетенции	Нема практични примери или споредби; нема конкретни препораки; нејасна методологија	СРЕДНА. Концептуалното проблематизирање на рангирањата-како-резилентност е корисно за поставувањето на анти-рангирачката позиција на SAMER; компетенциите на учениците како исход од

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
					резилентноста ја обликуваат ученичката димензија
16	Henriksen, Woo & Mishra (2025) Одржливи средини за учење со вештачка интелигенција	Five Spaces (артефакти; процеси; искуства; системи; култури); адаптивен капацитет за интеграција на вештачката интелигенција	Системско еколошко поставување; ја опфаќа културата на ниво на училиште, а не само технологијата; насочено кон иднината	Нема емпириски податоци; само илустративни примери; фокусот врз вештачката интелигенција може да го ограничи директниот пренос	СРЕДНА. Еколошкиот модел Five Spaces го обликува поставување на ниво на училиште на SAMER; релевантни се димензиите дигитална адаптација и организациска култура.
17	Dhakal (2025) Предизвици и стратегии за справување кај директорите на средни училишта (Непал)	Социокултурни/ родови предрасуди; отпор на наставниците кон промена; недостиг на ресурси како бариера за промена; справување кај директорот	Единствена перспектива на Глобалниот Југ; ги открива структурните предизвици невидливи во западните алатки	Мал примерок (3 директори); само Непал; квалитативно; ограничена генерализабилност	СРЕДНА. Социокултурниот отпор кон промена и недостигот на ресурси како области чувствителни на промени додаваат меѓународна димензија на SAMER; ги обликуваат индикаторите за правичност.
18	Lopez (2022) Processes and Actions to Leading Change at Schools	Создавање итност; градење водечка коалиција; развивање и пренесување визија; овластување за широка акција; создавање краткорочни победи; одржување на забрзувањето; вкоренување на промената во културата	Една од ретките именувани алатки за самопроценка на училишното лидерство при промена; заснована на моделот за промена на Kotter; самоизвестување од директорите. Применети се 2 инструменти (Processes and Actions to Leading Change at Schools и OSLEB): самоизвештајот на директорот според Processes and Actions to Leading Change at Schools се спарува со OSLEB, што го пополнуваат независно вработените и родителите користејќи ги истите димензии на лидерство при промена, за да се овозможи споредба меѓу самоизвештајот и извештајот на набљудувачите.	Американски контекст од периодот на КОВИД; стратегиите за валидност и веродостојност на Processes and Actions to Leading Change at Schools се опишани наративно, но не е пријавен нумерички коефициент на веродостојност, а психометриските својства на самиот OSLEB не се одделно документирани.	ВИСОКА. Processes and Actions to Leading Change at Schools е најблиската постојна алатка до фокусот на SAMER врз лидерството при промена; нејзините 7 димензии директно ја обликуваат димензијата лидерство во SAMER и нудат инспирација на ниво на ставки.

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
19	Crumbley (2021) Самоефикасност на директорите и одговор на криза	Искуства на совладување; посредни искуства; вербално убедување; физиолошки/емоционални состојби (модел на Bandura)	Ја применува валидираната рамка за самоефикасност на Bandura врз одговорот на директорите во криза; практични увиди за План за одговор при криза (CRP)	Мал намерен примерок (12 директори); една урбана општина; квалитативно; ограничена можност за генерализација.	ВИСОКА. Изворите на самоефикасност за време на криза се совпаѓаат со индикаторите за лидерска резилентност; увидите за CRP ја информираат димензијата лидерство; нуди јазик на ниво на ставки за подготвеност за кризи
20	Grube (2024) Емоционална интелигенција и лидерство во КОВИД-19 (Нова Англија)	Емоционална интелигенција применета врз лидерството; приоритизирање на основните човечки потреби во криза; грижа за вработените и заедницата	Студија со повеќе случаи; рурални, приградски и урбани општини; емоционална интелигенција за време на вистинска криза со КОВИД; користена е валидираната Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	Ограничен број одговори; можна пристрасност на примерокот; само САД	ВИСОКА. Лидерските однесувања поврзани со ЕИ (грижа за вработените, одржување доверба во заедницата) ги обликуваат димензиите лидерство и вклученост на заедницата; ги дополнува наодите на Da'as и Panagiotidou.
21	Morote et al. (2020) Паневропска целоучилишна програма за резилентност	Справување; ефикасност; социјално и емоционално учење; внимателност; ко-креација во пет земји	Прва паневропска програма за резилентност на ниво на училиште; ко-креација со повеќе засегнати страни (ученици, семејства, наставници); 5 земји	Пригоден примерок; групи избрани од експерти; ограничена репрезентативност; во оваа фаза само концептуално поставување	ВИСОКА. Меѓународната методологија на ко-креација и пристапот со повеќе засегнати страни директно ја моделираат дизајнерската филозофија на SAMER; димензиите CEY и справување ја информираат благосостојбата на учениците
22	Wilcox & Lawson (2018) Актерска улога, ефикасност и резилентност на наставниците при реформа на политиките	Актерска улога на наставниците (избор, глас, дискреција); вклученост во реформата; самоефикасност; емоционална резилентност	Квалитативна длабочина за тоа како наставниците се снаоѓаат во промените на политиките; ги идентификува карактеристиките на училиштата што „ги надминуваат очекувањата“	Квалитативна студија на случај; само САД; намерна презастапеност на високоуспешни училишта	ВИСОКА. Актерската улога и емоционалната резилентност на наставниците при реформа директно се совпаѓаат со димензијата резилентност на вработените; карактеристиките на „надминување на очекувањата“ покажуваат што треба да мери SAMER
23	Li, Gu & He (2019) Резилентност на кинеските наставници: работни услови и релативна доверба	Професионална посветеност; самоефикасност; професионален оптимизам/исполнетост од работата (Teacher Resilience Scale)	Teacher Resilience Scale е валидирана и објавена; трифакторска структура; вклучува релативна доверба и работни услови.	Прекусекторска студија; само Пекинг; ограничени контекстуални променливи; нема перспектива на директори или ученици	ВИСОКА. Teacher Resilience Scale нуди директно применлива или прилагодлива скала за димензијата резилентност на вработените во SAMER; индикаторите за релативна

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
					доверба и работни услови се остварливи.
24	Pillay (2022) Резилентност и КОВИД-19 кај црната младина во Јужна Африка	Индивидуална, старателска и контекстуална резилентност (CYRM-28); основни потреби; грижа; социјална поврзаност; разлики по возраст/пол	Валидиран инструмент CYRM-28; перспектива на учениците; интерсекциско (возраст, пол, тип училиште)	Фокус врз една расна група; не е репрезентативно за цела Јужна Африка; не е директно применливо во европски контекст	СРЕДНА. CYRM-28 нуди валидирани индикатори за резилентност на ниво на ученик; димензиите социјална поврзаност и основни потреби ги обликуваат индикаторите за благосостојба на учениците во SAMER
25	Ibrahim & Al Azzani (2025) Резилентност на директорите, организациска поддршка и напредување	Внатрешна резилентност (справување, самопочит, когнитивни ресурси); надворешна резилентност (органizaциска поддршка, средина); напредување; задоволство од работата	Валидиран прашалник од шест дела со Ликертова скала; перспектива на директорите; квантитативно; контекст на ОАЕ.	Мал примерок (84 директори); една општина (Ал Аин, ОАЕ); попречна студија; само директори	ВИСОКА. Валидиран повеќефакторски инструмент за резилентност на директорите; разликувањето внатрешна/надворешна резилентност е директно применливо врз димензијата лидерство во SAMER
26	Jabbar et al. (2023) Системски одговори на криза: организациски перспективи	Тип на финансирање на училиштата; лостови на политиките; управување со кризи; маргинализирани заедници; обезбедување основни потреби	Повеќе локации во САД; ги открива димензиите правичност и ресурси во одговорот на криза; поглед на ниво на политики.	Ограничено на неколку сојузни држави/општини; само раната фаза на епидемијата; нема формален инструмент за проценка	СРЕДНА. Правичноста во одговорот на криза и обезбедувањето основни потреби ја информираат димензијата инклузија; анализата на контекстот на политиките е релевантна за меѓународниот опфат на SAMER.
27	Chen-Levi & Buskila (2022) Организациски обрасци во училиштата (Израел)	Сложеност на организацијата на кадарот; делегирање овластувања; флексибилност на наставната програма; специјализација на наставниците; иновативен капацитет на училиштето	Алатка за организациски профил со девет критериуми; израелски основни и средни училишта; мешани методи	Нема објавено име ниту формална валидација за алатката со девет критериуми; само Израел; нема перспектива на учениците	ВИСОКА. Рамката за организациски профил со девет критериуми е една од ретките алатки за самопроценка на организациската структура на ниво на училиште; индикаторите за флексибилност на наставната програма и делегирање се директно релевантни.
28	UNICEF (2023) Образование во светот	Превенција на осипување; квалитет на образованието; работни услови на	Глобална авторитетна рамка за политики; поставување по КОВИД;	Само документ за политики; нема инструмент за проценка; глобалната	ВИСОКА. Димензиите на рамката RAPID добро се усогласуваат со SAMER;

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилиентност
	по КОВИД (рамка RAPID)	наставниците; резилиентност на учениците; континуитет на образованието	опфаќа повеќе училишни нивоа	општост ја ограничува специфичноста	легитимитетот на политиките го зајакнува европското/меѓународното сидро на SAMER; потврдени се ученичката и наставничката димензија
29	UNICEF (2020) Рамка за повторно отворање на училиштата	Политики; финансирање; безбедно работење; континуитет на учењето; допирање до најмаргинализираните; благосостојба/заштита	Авторитетна глобална рамка; кризен контекст; целоучилишен поглед со повеќе домени	Само документ за политики; нема инструмент за проценка; контекстот на криза/повторно отворање ја ограничува општата применливост	СРЕДНА. Шесте домени за повторно отворање ги потврдуваат изборите на димензии во SAMER; акцентот врз маргинализацијата и благосостојбата ги поддржува димензиите инклузија и ученици.
30	ECW (2020) Зајакнување на резилиентноста на образованието во Етиопија	Правичен пристап до безбедно/родово чувствително учење; квалитет и релевантност на образованието; задржување и премин; институционален капацитет/капацитет на заедницата за образование чувствително на кризи.	Стратегија специфична за контекст за образование во продолжена криза; поставување на правичност и заштита	Фокус врз една земја; контекстот на продолжена криза го ограничува директниот пренос; нема формален инструмент за проценка	НИСКА. Контекстот е премногу специфичен (продолжена криза / Етиопија) за директен пренос во SAMER; поставувањето на правичност и заштита има индиректна релевантност за димензијата инклузија
31	UNESCO-UNEVOC (2021) Резилиентност на стручното образование по КОВИД	Вештини за вработливост; дигитални капацитети на вработените; учење од врсници за институционална резилиентност	Глобален авторитет на UNESCO; учењето од врсници како механизам на резилиентност; фокус врз дигиталниот капацитет на вработените	Специфично за секторот на стручно образование; не е директно применливо во општ училишен (основно/средно училиште) контекст.	СРЕДНА. Дигиталниот капацитет на вработените и учењето од врсници како механизми на резилиентност ги информираат дигиталната и кадровската димензија на SAMER; поставувањето на UNESCO додава легитимитет на политиките.
32	Mirzaei et al. (2021) School Resilience Assessment Questionnaire (Иран)	Функционална резилиентност; архитектура; резилиентност на образовниот процес; безбедносни процедури; подготвеност на опремата	Една од ретките целосно валидирани, именувани алатки за училишна резилиентност; развој со мешани методи (EFA, CVR/CVI); конечна скала со 29 ставки	Валидација само на персиски/ирански контекст; фокус врз катастрофи/вонредни состојби; акцентот врз физичката инфраструктура го ограничува преносот; испитаници се само вработените	СРЕДНА. Поставувањето врз катастрофи го намалува директниот пренос на димензии.

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
33	Shiwaku et al. (2016) School Disaster Resilience Assessment (SDRA, Јапонија)	Физички услови; човечки ресурси; институционални прашања; надворешни односи; природни услови	Именувана и применета алатка SDRA; Јапонија по земјотресот; петфакторска структура; проценка на ниво на училиште	Специфично за катастрофи; физички фокус; само Јапонија; не ја обработува организациската чувствителност на промени во нормални услови	СРЕДНА. Димензиите човечки ресурси и институционални прашања на SDRA се преносливи; петфакторската структура го инспирира повеќедоменското поставување на SAMER; забележано е ограничувањето поврзано со катастрофи
34	Vatteri, D'Ayala & Gehl (2022) Бајесови мрежи за проценка на нарушувања во училиштата	Загуба на физичка функционалност; загуба на пристапност и употреба; социјална ранливост	Иновативен пристап на веројатносно моделирање; ја поврзува физичката штета со социјалните и образовните исходи	Инженерски / структурен фокус; Бајесовиот модел не е употреблив од страна на училишните заедници; само контекст на природни катастрофи	НИСКА. Пристапот на физичко моделирање не е применлив врз дизајнот за самопроценка на SAMER; концептот на социјална ранливост има индиректна релевантност за димензијата инклузија.
35	Lai, Esnard, Lowe & Peek (2016) Училишта и катастрофи: безбедност и ментално здравје	Безбедност на физичките објекти; протоколи за управување со катастрофи; намалување на ризикот и образование за резилентност (трите воспоставени столба од трудот); проценка и интервенција за ментално здравје (воведен од авторите како предложен четврти столб)	Ги поврзува димензиите безбедност и ментално здравје; фокус врз K-12; ги идентификува празнините во менталното здравје во училиштата по катастрофа	Фокус врз одговор по катастрофа; нема формална алатка; не ја обработува секојдневната организациска чувствителност на промени	СРЕДНА. Проценката на менталното здравје по криза ја обликува димензијата благосостојба на учениците; идентификувањето на празнината (само по катастрофа) ја поддржува иновативната придобивка на SAMER во однос на секојдневната промена.
36	Musella, Vicard & De Angelis (2022) Бајесов модел за училишни раководители (КОВИД, Италија)	Внатрешна комуникација; редизајн на приоритетите; комуникација училиште-семејство; организациско функционирање	Бајесов пристап за поддршка на одлучувањето; италијански контекст (партнерски регион); перспектива на директорите; организациски податоци од КОВИД	Само гледна точка на директорите; една перспектива; техничкиот модел не е директно употреблив од страна на училишната заедница	СРЕДНА. Комуникацијата училиште-семејство и редизајнот на приоритетите за време на КОВИД се совпаѓаат со димензиите лидерство и заедница во SAMER; италијанскиот контекст додава европска релевантност
37	Shah et al. (2020) Индекс на резилентност на образовниот сектор при поплави (Пакистан)	Физички услови во училиштето; човечки ресурси; институционално управување; надворешни односи со заедницата	Повеќефакторски индекс на резилентност; интеграција со рамката од Хјого; 20 основни училишта (4 општини ранливи на	Специфично за поплави/катастрофи; само основни училишта во Пакистан; акцентот врз физичкото го ограничува преносот	СРЕДНА. Димензиите институционални прашања и надворешни односи се преносливи; методологијата за конструкција на индексот го

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
			поплави); димензии на институционални и надворешни односи		информира процесот на развој на индикатори во SAMER.
38	Hassan, Mahmoud & Ellingwood (2020) Резилиентност на училишниот систем по земјотреси	Индекс на количина (запишани ученици); индекс на квалитет (образовен квалитет); модел на училишна администрација	Стохастичко моделирање на траекторијата на закрепнување; ги идентификува расположливоста на кадарот и инфраструктурата како критични фактори на чувствителност	Виртуелна заедница (не реални податоци); специфично за земјотреси; инженерското моделирање не е применливо врз самопроценка заснована на заедницата	НИСКА. Пристапот на моделирање е неприменлив; расположливоста на кадарот како критичен фактор на чувствителност има индиректна релевантност за димензијата резилентност на вработените
39	Paci-Green et al. (2020) Сеопфатна училишна безбедност: глобално основно истражување (68 земји)	Безбедни објекти за учење; управување со катастрофи во училиштата; образование за намалување на ризикот и резилентност	Глобален примерок од 68 земји; самоизвестување од националните органи; обрасци на усвојување политики; повеќерегионално	Самоизвестување на национално ниво; ризик од социјална пожелност; фокус врз управување со катастрофи; отсуствуваат податоци на ниво на училиште	СРЕДНА. Големiot меѓународен сет податоци ги потврдува празнините во политиките на глобално ниво; димензијата управување со катастрофи е преносива; меѓународната методологија е релевантна за дизајнот на SAMER.
40	Sakurai, Bisri, Oktari & Murayama (2017) Подготвеност на училиштата за катастрофи (Индонезија)	Безбедни училишни објекти; управување со катастрофи во училиштата; образование за намалување на ризикот од катастрофи	Примена на сеопфатната рамка за училишна безбедност во југоисточноазиски контекст; ги идентификува прашањата на одржливост и сопственост	Студија на случај во еден град; само основно; фокус врз подготвеност за катастрофи; нема пренос кон секојдневната организациска промена	НИСКА. Контекстот на подготвеност за катастрофи го ограничува преносот
ДОПОЛНИТЕЛНИ ИЗВОРИ					
A1	Bryk, Sebring, Allensworth et al. (2010) 5 Есенцијални поддршки (Чикаго)	Училишно лидерство; професионален капацитет на наставниот и другиот кадар; клима на учење ориентирана кон учениците; врски родители—заедница—училиште; насоки за наставата	Најригорозно валидираната постојна рамка за целоучилишно подобрување; ~475 основни училишта во Чикаго, со основна споредбена анализа на 100 училишта што се подобруваат наспроти 100 што не се подобруваат во период од 7 години; петте поддршки	Контекст на урбани основни училишта во САД; година на објавување 2010; не е поставена конкретно околу „резилентност“ или „чувствителност на промени“; не е меѓународна	ВИСОКА. 5-те анкетни ставки на ниво на училиште се прилагодливи; лонгитудиналната доказна основа е најсилната достапна за целоучилишно подобрување. Рамката 5 Есенцијални поддршки (насоки за наставата, професионален капацитет, клима на учење ориентирана кон учениците, врски со

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
			мапирани и мерени на ниво на училиште; широко цитирана на меѓународно ниво; достапни анкетни ставки со отворен пристап		семејствата и заедницата, училишно лидерство) е робусен повеќедоменски модел на училишна организација во литературата.
A2	CASEL (2020) Рамка за CEY	Самосвесност; саморегулација; социјална свесност; вештини за односи; одговорно одлучување во четири средини: училиници, училишта, семејства, заедници	Најшироко користена меѓународна рамка за социјално-емоционално учење; докази од над 1 милион ученици низ студии; интеграција училиште-семејство-заедница; вградена перспектива на правичност; бесплатни ресурси со отворен пристап цитирани кај Morote et al. (2020) и Balasooriya Lekamge et al. (2025)	Фокус врз компетенции на индивидуално ниво, а не врз организациска чувствителност на промени; не е првенствено алатка за самопроценка на училиштата како организации; потекнува од САД, иако се применува меѓународно.	ВИСОКА. Рамката CASEL за CEY (самосвесност, саморегулација, социјална свесност, вештини за односи, одговорно одлучување) е најшироко користениот модел на социјално-емоционални компетенции кај учениците на глобално ниво. Го обезбедува основниот речник за CEY за индикаторите за благосостојба на учениците и се поврзува со пристапот на ко-креација на Morote et al. (2020) што веќе е дел од прегледот.
A3	OECD (2019) Резултати од TALIS 2018, том I	Наставни практики; професионален развој (ПР); училишна клима; самоефикасност на наставниците; култура на соработка; задоволство од работата; повратна информација и оценување; практики на училишно лидерство	Најголемата меѓународна анкета меѓу наставници (48 земји/економии); валидирани меѓународни скали; опфаќа ПР, соработка, обем на работа, самоефикасност; податоците се слободно достапни за преземање од ОЕЦД	Анкета за работни услови, а не алатка за резилентност или промена сама по себе; снимка од еден момент (не лонгитудинална); фокус врз пониско средно образование (ISCED 2); податоците од 2018 им претходат на промените по КОВИД измерени во TALIS 2024	ВИСОКА. Дава меѓународни валидирани репери за резилентноста на вработените; скалите за пристап до професионален развој, култура на соработка и задоволство од работата се директно применливи; најсилниот достапен меѓународен компаратор за кадровската димензија.
A4	Fullan (2001/2020) Leading in a Culture of Change	Морална цел; разбирање на процесот на промена; градење односи; создавање и споделување знаење; создавање кохерентност - 5 основни компетенции за промена кај образовните лидери	Најцитираната рамка за лидерство во образовна промена на глобално ниво; експлицитно обработува како функционираат лидерите во услови на континуирана, сложена промена; второто издание (2020) е ажурирано за постдигиталниот контекст;	Не е инструмент за проценка; теориско/ концептуално; формат на книга без валидирани анкетни скали; нема психометриски податоци; потекнува од 2001 (иако второто издание од 2020 е актуелно)	ВИСОКА. Петте компоненти на ефективно лидерство во контекст на промена според Fullan (морална цел, разбирање на промената, градење односи, создавање/споделување знаење, создавање кохерентност) нудат концептуален речник насочен кон практичарите. Широко се

Бр.	Наслов / рамка	Клучни димензии / опфатени области	Клучни придонеси	Ограничувања / празнини	Релевантност за практиката на училишна резилентност
			директно цитирано во теориските делови на неколку од 43-те прегледани студии.		користи во развојот на училишното лидерство во Европа.
A5	Masten (2001) Ordinary Magic: Resilience Processes in Development	Дефиниција на резилентноста како „обична магија“; адаптивни системи со повеќе нивоа (од невробиолошко до ниво на заедница); фактори на ризик и заштитни фактори; нивоа на резилентност кај поединецот, семејството, училиштето и заедницата	Темелна статија за теоријата на резилентност (над 3000 цитати); го воспоставува модел на резилентност со повеќе нивоа врз кој се гради целото понатамошно истражување за училишна резилентност; ја дефинира резилентноста на начин директно применлив врз училишните организации; отворен пристап	Фокус врз индивидуална/ развојна психологија; училиштето е еден контекст меѓу многуте, а не примарна единица на анализа; објавено 2001; не е инструмент за проценка	ВИСОКА. Ја дава темелната теориска дефиниција на резилентноста; дава теориска основа за дефинирањето на „резилентноста“ и обезбедува кредибилитет на поимот. Утврдува дека резилентноста не е редок или исклучителен белег, туку нормален исход од основните човечки адаптивни системи што може да се разбере, поддржи и зајакне. Ова е теориското сидро за поставувањето на резилентноста во проектот SAMER како нешто што секое училиште може да го развие - а не како фиксна организациска карактеристика.

Што ни кажуваат истражувањата

Прегледот од 40 извори открива богат, но нерамномерен пејзаж. Литературата посветува значително внимание на области важни за училишната резилентност: лидерството при промена, професионалниот капацитет на наставниците, благосостојбата на учениците, организациската култура, вклученоста на заедницата и подготвеноста на училиштата да работат во тешки услови. Овие области веќе имаат значајна заснованост.

Истовремено, ова знаење останува фрагментарно. Тоа е распространето низ различни истражувачки традиции, училишни нивоа, национални контексти и сценарија на промена или криза. Овие истражувачки нишки не се секогаш поврзани. Затоа е важно да се истакнат главните повторливи обрасци што можат да го обликуваат развојот на алатката за самопроценка на SAMER

Табела 9. Клучни увиди од прегледот

Два слабо поврзани истражувачки кластери	Што откри прегледот Литературата укажува на два главни истражувачки кластери. Едниот кластер ги обработува организациската промена, лидерството при промена и благосостојбата на вработените во секојдневниот училишен живот. Овие студии почесто се сместени во контекстите на САД, Израел, Турција, Австралија и Европа. Другиот кластер повеќе се фокусира врз училишната безбедност, подготвеноста за катастрофи и резилентноста на физичката инфраструктура. Овие студии почесто се поврзани со контекстите на Јапонија, Тајван, Пакистан, Индија и Индонезија.	Зошто е тоа важно Училиштата што се соочуваат со секојдневни организациски предизвици и училиштата што се закрепнуваат по физички катастрофи доживуваат различни видови притисок. Сепак, во двата случаја се важни слични организациски способности: јасно лидерство, соработка, приспособливост, комуникација и кохезија на заедницата. Затоа алатката што се потпира врз двата истражувачки кластери можеби подобро ќе им помогне на училиштата да се подготват и да издржат различни видови промени.
Јасно опишаните и практично употребливи алатки се ретки	Што откри прегледот Од 40-те извори, само мал број нудат јасно именувана, објавена и практично употреблива алатка што би можела директно да се користи или да се прилагоди за проектот SAMER. Некои од нив се валидирани скали или прашалници, како CYRM-28 (Pillay, 2022), CSAS и Children's Hope Scale (Balasooriya Lekamge et al., 2025), Teacher Resilience Scale (Li et al., 2019) и School Resilience Assessment Questionnaire (Mirzaei et al., 2021). Други, како SDRA (Shiwaku et al., 2016), Processes and Actions to Leading Change at Schools (Lopez, 2022), основното истражување CSS (Paci-Green et al., 2020) и рамката за организациски профил (Chen-Levi и Buskila, 2022), се корисни поради својата структура, димензии или логика на примена, но се разликуваат по нивото на валидација, целната група или практичниот контекст на употреба. Повеќето извори нудат рамки, теориски модели или емпириски наоди, но не и алатка за самопроценка на училишната резилентност подготвена за употреба.	Зошто е тоа важно Недостигот од алатки подготвени за употреба е исто толку можност колку и празнина. Постојните скали, прашалници и рамки можат да обезбедат силни градбени блокови за развојот на алатката за самопроценка на SAMER. На пример, CYRM-28 може да биде корисна за димензијата резилентност на учениците, Teacher Resilience Scale за димензијата резилентност на наставниците, а Processes and Actions to Leading Change at Schools за димензијата лидерство при промена. Тоа значи дека SAMER не мора сè да гради од нула, но постојните инструменти треба внимателно да се прилагодат на целите на проектот, на самопроценката на ниво на училиште и на различните национални контексти.
Лидерството е една од најсилно докажано	Што откри прегледот Лидерството при промена е една од најконзистентно поткрепените димензии на училишната резилентност во	Зошто е тоа важно Фактот дека многу извори ги нагласуваат комуникацијата, довербата, вклученоста на вработените и партиципативното

поткрепените димензии	прегледот. Се појавува во приближно 20 од 40-те извори, било како примарен фокус или како значаен наод. Matthews et al. (2022), Lopez (2022), Da'as (2023), Hastie (2023), Kondakci et al. (2019), Grube (2024), Crumbley (2021) и Chen-Levi и Buskila (2022) ги нагласуваат лидерската комуникација, партиципативното одлучување, довербата и емоционално интелигентното лидерство како важни фактори на организациска резилентност.	одлучување покажува дека лидерството е една од најконзистентно поткрепените области на училишната резилентност во овој преглед. Тоа е и една од областите каде што искуствата од различни земји можат смислено да се споредат, бидејќи лидерските предизвици при промена се јавуваат во различни образовни контексти.
Резилентноста на наставниците е добро мерена на индивидуално ниво, но поретко на организациско.	Што откри прегледот Резилентноста на наставниците има релативно силни мерни основи на индивидуално ниво. Teacher Resilience Scale (Li et al., 2019) е еден од валидираните инструменти идентификувани во прегледот. Сепак, резилентноста на наставниците како организациско својство на ниво на училиште се проценува многу поретко. Со други зборови, литературата почесто прашува колку е отпорен поединечниот наставник, а поретко дали самото училиште ги создава условите наставниците да останат отпорни колективно. Wilcox и Lawson (2018), Kondakci et al. (2019) и Vassel (2025) го допираат ова прашање, но ниту еден од прегледаните инструменти не го опфаќа целосно.	Зошто е тоа важно Ова е една од најконзистентните методолошки празнини во литературата. Истражувањата релативно добро ја мерат индивидуалната резилентност на наставниците, но се послаби во проценката дали училиштето како организација ги создава условите што ја поддржуваат: поддржувачка работна средина, соработка, доверба, реален обем на работа и можности за професионален раст. Затоа, за алатката SAMER е важно да се проценува не само индивидуалната резилентност на наставниците, туку и степенот до кој самото училиште ја поддржува нивната професионална резилентност.
Заснованоста за благосостојбата на учениците е силна, но фрагментирана	Што откри прегледот Благосостојбата и резилентноста на учениците се добро поткрепени со алатки и програми како CYRM-28 (Pillay, 2022), CSAS и Children's Hope Scale (Balasooriya Lekamge et al., 2025), програма за ко-креација на CEY за пет држави на Morote et al. (2020) и Potts (2024). Сепак, благосостојбата на учениците ретко се поврзува со организациските фактори на ниво на училиште во рамките на истиот инструмент. Најчесто се мери како индивидуално ученичко искуство или исход, а не како индикатор за способноста на училиштето да ги поддржи учениците.	Зошто е тоа важно Инструментите за благосостојба на учениците честопати помагаат да се долови нивното искуство, благосостојба, надеж, резилентност или вклученост, но не секогаш покажуваат кои училишни услови ги зајакнуваат или ослабуваат тие искуства. Токму тука SAMER може да додаде вредност: со поврзување на ученичкото искуство со способноста на училиштето да го поддржи. Затоа ученичката верзија на прашалникот треба да се потпре врз конструктите и логиката на индикаторите мерени со CYRM-28, CSAS и Children's Hope Scale, прилагодувајќи ги ставките на контекстот на SAMER и тестирајќи ги со училишните заедници.
Географска и контекстуална неурамнотеженост	Што откри прегледот Прегледот е географски наклонет кон САД (приближно 12 извори). Силно се издвојуваат и два кризни контекста: пандемијата на КОВИД-19 (13 извори) и природните катастрофи (8 извори). Само 13 извори користат општ или неспецифициран контекст. Релативно малку извори имаат директна релевантност за европскиот училишен контекст. Тука спаѓаат студијата на Morote et al. (2020) во пет европски земји, како и	Зошто е тоа важно Европските училишта, особено оние во помалите и помалку проучувани образовни системи, се само ограничено застапени во литературата за самопроценка на училишната резилентност. Заснованоста развиена во САД, Јапонија или во глобални кризни контексти не може директно да се пренесе врз европските училишта. Таа треба да се прилагоди и тестира во

	трудовете на Panagiotidou et al. (2025). Други извори, како Kondakci et al. (2019) во Турција и Vasel (2025), Chen-Levi и Buskila (2022) во Израел, се корисни поради својата тематска релевантност, но не можат автоматски да се пренесат во европскиот училишен контекст без прилагодување.	специфичниот контекст на секоја земја, образовен систем и училишна заедница.
Проценката со повеќе засегнати страни е ретка.	Што откри прегледот Повеќето инструменти проценуваат една група засегнати страни: честопати наставници или училишни раководители, а поретко ученици. Инструментите поретко вклучуваат неколку групи од училишната заедница за да овозможат нивните одговори да се споредат низ исти или слични области. Meѓу прегледаните извори што претставуваат алатки, Morote et al. (2020), Paci-Green et al. (2020) и Lopez (2022) јасно вклучуваат неколку групи испитаници со споредливи димензии низ тие групи - при што пристапот на Lopez (споен самоизвештај на директорот и извештај на набљудувачи од вработените/родителите за истите димензии) е дизајнерски образец вреден да се именува експлицитно. Paci-Green et al. (2020) нудат поширока повеќеобласна рамка за училишна безбедност; сепак, таа функционира повеќе на ниво на политики и систем отколку како алатка за самопроценка на училишната заедница.	Зошто е тоа важно Ова е важна празнина затоа што училишната резилентност во суштина е квалитет на целата заедница. Таа зависи не само од раководителите, наставниците или учениците одделно, туку од нивните односи, доверба и колективно дејствување. Моделот на ко-креација на Morote et al. (2020) во пет европски земји јасно покажува дека вклучувањето на неколку групи од училишната заедница е можно и помага да се создадат алатки во кои заедниците имаат поголема доверба и се поволни да ги користат. За проектот SAMER, ова значи дека алатката за самопроценка треба да биде дизајнирана така што ќе ги вклучува различните перспективи од училишната заедница и ќе овозможи тие смислено да се споредуваат.

Накратко, овие увиди упатуваат во јасна насока: литературата веќе содржи значително знаење потребно за разбирање и зајакнување на училишната резилентност, но тоа знаење е фрагментирано низ различни истражувачки традиции, групи од училишната заедница и географски контексти. Сè уште не е обединето во една јасна алатка лесна за употреба за европските училишта. Шесте димензии на училишната резилентност претставени во Поглавје 5 го синтетизираат знаењето што најконзистентно се појавува низ прегледот, е препознатливо во секојдневниот училишен живот и е релевантно за училишните заедници што овој проект е замислен да ги поддржи.

Постојни алатки за разбирање и проценка на училишната резилентност

Претходниот дел го сумираше она што прегледаните студии го кажуваат за алатките и мерките поврзани со резилентноста. Овој дел навлегува подлабоко, разгледувајќи ги поблиску конкретните алатки идентификувани преку прегледот, како и избрани дополнителни алатки релевантни за училишната резилентност, самопроценката и подобрување на ниво на цело училиште.

Веќе постојат различни инструменти за мерење на одделни делови од училишната резилентност. Сепак, тие се развиени во различни земји, за различни цели и за различни групи испитаници. Некои се фокусираат врз учениците, други врз наставниците, училишните раководители, подготвеноста за кризи или училишната безбедност. Многу малку од нив даваат слика на ниво на цело училиште. Затоа овој дел нуди практичен преглед на она што веќе постои, за што е корисна секоја алатка, колку е достапна и што ниту една од алатките не може да го направи самостојно.

Инструментите разгледани во овој дел се разликуваат на неколку начини и корисно е тие разлики да се имаат предвид пред читањето на табелата подолу. Прво, се разликуваат по тоа **кој ги пополнува**: на некои одговараат ученици, на некои наставници, на некои училишни раководители, а само неколку се обидуваат да го доловат целиот училишен систем одеднаш. Второ, се разликуваат по тоа **што мерат**: некои се фокусираат врз индивидуалната благосостојба или личната резилентност, други ја проценуваат подготвеноста на училиштето за кризи, а трети го испитуваат стилот на лидерство или секојдневното организациско функционирање. Трето, се разликуваат по тоа **колку ригорозно се**

тестирани. Некои се валидирани прашалници, што значи дека е проверено оти навистина мерат тоа што тврдат дека го мерат, додека други се поедноставни контролни листи, национални истражувања за политики или концептуални рамки што не биле дизајнирани да произведат резултат. Конечно, се разликуваат по тоа **колку се лесно достапни**: неколку се објавени отворено и подготвени за употреба, додека други се достапни само преку необјавени дисертации, дозвола од авторите или лиценцирана употреба.

Табела 10 ги обединува овие разлики на едно место. Секој ред го именува инструментот, изворот или студијата во која се појавува, кој првично го развил, што мери и како функционира во практика. Последната колона објаснува дали инструментот изгледа отворено достапен, дали може да биде потребна дозвола или дали алатката подобро се разбира како референтна точка отколку како нешто што училиштето може веднаш да го користи.

Повеќето алатки во Табела 10 потекнуваат од прегледаните извори. Две алатки, 5Essentials и TALIS, се вклучени како контекстуални позадински инструменти затоа што веќе се цитирани на друго место во овој документ и нудат корисни референтни точки за системска проценка или проценка на ниво на цело училиште.

Табела 10. Инструменти идентификувани во прегледот и контекстуални извори

Инструмент	Извор/студија во која се појавува алатката	Првично развиена од	Што мери и како функционира	Разгледувања за пристап и употреба
Children's Hope Scale	<i>Balasooriya Lekamge et al. (2025), Evaluation of a nationwide whole-school approach to mental health and wellbeing</i>	Snyder et al., 1997	Children's Hope Scale (CHS) е прашалник за самоизвестување со 6 ставки наменет за деца и адолесценти на возраст од 8 до 16 години. Развиен од Snyder et al., ја мери надежта водена од цели преку две клучни компоненти: инструменталност (мотивација за одржување на дејството) и разгранувања (способност да се најдат начини за постигнување на целите).	Целосната скала со 6 ставки е објавена во оригиналната статија. Условите за пристап и повторна употреба треба да се проверат пред користење. Повеќе информации: https://www.mhpss.net/toolkit/mhpss-m-and-e-mov-toolkit/resource/childrens-hope-scale
Анкета 5Essentials	<i>Bryk et al. (2010), Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago - контекстуален позадински извор</i>	Bryk et al., Универзитет во Чикаго (2010)	Анкетата 5Essentials дефинира и мери важни организациски услови во училиштето што влијаат врз исходите кај учениците. Ја пополнуваат учениците, наставниците и родителите; училиштата добиваат споредбен извештај. Анкетата за наставници содржи прашања за наставата, професионалниот развој и училиштето како работно место. Анкетата за ученици содржи прашања за искуствата, ставовите и активностите на учениците во училиштето. Услови за учество: За да се генерира валиден дијагностички извештај на ниво на училиште, обично се пропишува одреден праг на учество од страна на државните одбори за образование во САД. Општо земено, училиштата мора да постигнат стапка на одговор од најмалку 50% кај учениците и наставниците; учеството на родителите во анкетата исто така може да влијае врз подобноста за извештај на ниво на училиште.	Информациите за анкетата се јавно достапни. Користењето во конкретно училиште или земја може да зависи од условите на давателот. Повеќе информации: https://consortium.uchicago.edu/surveys
Организациски профил со девет критериуми	<i>Chen-Levi & Buskila (2022), Our Organization Deals with People, not with Products</i>	Претежно од Sharan & Shachar (1990); проширен од авторот на самата студија. Седум од деветте критериуми првично беа воспоставени	Рамка со девет критериуми што оценува дали училиштето функционира повеќе како крута, централизирана хиерархија или како флексибилен, соработнички систем. Профилот мери девет структурни и системски параметри, со посебен фокус врз наставната програма и организациската промена. Опфаќа: сложеност на организацијата на кадарот, делегирање овластувања, флексибилност на наставната програма, поделеност на наставниците по предмети, флексибилност на времето за настава/учење, институционален пристап кон промена, согласност околу училишната политика и идеологија, временски притисок и колку добро училиштето се справува	Бесплатно - целосно опишано во отворена академска статија. Повеќе информации: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1322171.pdf

Инструмент	Извор/студија во која се појавува алатката	Првично развиена од	Што мери и како функционира	Разгледувања за пристап и употреба
		од Sharan и Shachar (1990).	со преоптовареност со информации. Го оценуваат наставниците и административниот кадар.	
Скала за резилентност на наставниците (Li, Gu & He)²	<i>Li, Gu & He (2019), Resilience of Chinese Teachers: Why Perceived Work Conditions and Relational Trust Matter</i>	Li, Gu & He ја изградиле својата скала за оваа студија, потпирајќи се врз претходната концептуална и емпириска работа за резилентноста на наставниците на Gu & Day (2007, 2013) и Gu & Li (2013)	Започнала како база од 26 ставки и била стеснета на 13 ставки во три димензии: професионална мотивација и посветеност, самоефикасност и исполнетост од работата/професионален оптимизам. Наставниците ја оценуваат секоја ставка на скала од 6 степени, од „воопшто не се согласувам“ до „целосно се согласувам“.	Не е објавена во целост - статијата наведува само 3 примерни ставки. Добивањето на целосната скала со 13 ставки би значело директен контакт со авторите.
Observed School Leader's Behaviors Promoting Change (OSLEB) и Processes and Actions to Leading Change at Schools	<i>Lopez (2022), Processes and Actions to Leading Change at Schools – School Leaders</i>	Silvia Veronica Lopez (2022), врз основа на пристапот за управување со промени на John Kotter	Два оригинални инструменти изградени од Lopez за докторската студија. Processes and Actions to Leading Change at Schools е образец за самоизвестување што го пополнуваат директорите; OSLEB (Observed School Leader's Behaviors Promoting Change) е придружен образец за извештај од набљудувачи што го пополнуваат вработените и родителите, оценувајќи го истиот директор по идентични ставки. Двата се структурирани околу осумфазниот модел за промена на John Kotter: создавање итност, градење водечка коалиција, развивање визија, пренесување на таа визија, овластување за широка акција, создавање краткорочни победи, консолидирање на подобрувањата и институционализирање на новиот пристап. Развиени и тестирани за време на преминот на училиштата кон учење на далечина во пандемијата на КОВИД-19.	Не е јавно достапно онлајн. Претставено во докторска дисертација.

² Инструментот користен кај Li, Gu & He (2019) е еден пример од поширокото поле алатки за отпорност на наставниците, но тие не беа дел од овој преглед и не се разгледуваат тука подетално. На пример, Daniilidou & Pezirkianidis (2025) мапираат 12 такви инструменти, вклучувајќи ја и сопствената развиена Teachers' Resilience Scale (TRS) (Daniilidou & Platsidou, 2018). Овие инструменти за мерење на отпорноста на наставниците може да се истражат поединечно и се посочени тука за да се разбере дека станува збор за поголемо поле од единствениот инструмент разгледан во овој документ.

Инструмент	Извор/студија во која се појавува алатката	Првично развиена од	Што мери и како функционира	Разгледувања за пристап и употреба
School Resilience Assessment Questionnaire³	<i>Mirzaei et al. (2021), Design and psychometric evaluation of schools' resilience tool in emergencies and disasters</i>	Mirzaei и соработниците - изграден и тестиран за оваа студија	Валидиран прашалник со 29 ставки што мери колку е подготвено училиштето за вонредни состојби и катастрофи, опфаќајќи ја самата училишна зграда, обуката на кадарот и комуникацијата. Го поместува фокусот на резилентноста од поединечните ученици кон структурната и оперативната подготвеност на самото училиште. Развиен и тестиран специјално за училиштата во Иран.	Прашалникот е објавен во статијата и може да се користи како референтна точка. Барањата за дозвола и прилагодување треба да се проверат пред употреба во нов контекст. Повеќе информации: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253906
Меѓународната анкета за настава и учење (TALIS)	OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching - контекстуален позадински извор	ОЕЦД (Организација за економска соработка и развој)	Меѓународната анкета за настава и учење (TALIS) е најголемата светска меѓународна анкета за наставници и училишни раководители. Од 2008 година, Меѓународната анкета за настава и учење (TALIS) собира информации од наставници и училишни раководители за работните услови и средините за учење во над 60 образовни системи. Анкетата е гласот на наставниците, а нејзините резултати ги користат креаторите на политики за подобрување на наставата и учењето во светот. TALIS ги истражува професионалниот развој, педагошките практики, задоволството од работата, употребата на вештачката интелигенција во образованието и стратегиите за настава со разновидни ученички популации. Се спроведува на секои 5 до 6 години. Следниот циклус е планиран за 2030 година.	Бесплатно за преземање, изградено како меѓународна студија, а не како алатка на ниво на училиште. Повеќе информации: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en/full-report.html
Основно истражување CSS (Основно истражување за сеопфатна училишна безбедност)	<i>Paci-Green et al. (2020), Comprehensive school safety policy: A global baseline survey</i>	GADRRRES	Основното истражување за сеопфатна училишна безбедност (CSS) (официјално познато како CSS Policy Survey) е дијагностичка алатка создадена од Глобалната алијанса за намалување на ризикот од катастрофи и резилентност во образовниот сектор (GADRRRES). Им овозможува на владите и креаторите на политики да ја мерат и оценуваат резилентноста од катастрофи на образовните системи. Проверува дали земјата усвоила сеопфатни политики за училишна безбедност што опфаќаат пристап кон сите видови опасности: управување со вонредни состојби, побезбедна изградба на училишта и образование за намалување на ризикот од катастрофи.	Рамката е бесплатна и јавна, на gadrrres.net. Повеќе информации: https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework

³ School Resilience Assessment Questionnaire (Mirzaei et al., 2021) не е ист со инструментот School Resilience Questionnaire (SRQ) (автори - Afzali & Hosseini, 2024), скала со 55 ставки и шест фактори. School Resilience Assessment Questionnaire е алатка со 29 ставки што ја пополнува кадарот, изградена специјално за подготвеност при катастрофи и вонредни состојби, додека SRQ е поширока мерка на отпорност што ја пополнуваат учениците и не е фокусирана врз катастрофи. SRQ не беше дел од 40-те извори на овој преглед и се споменува тука само за да се избегне забуна меѓу двете слично именувани алатки. Повеќе информации за SRQ: <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01496-6>.

Инструмент	Извор/студија во која се појавува алатката	Првично развиена од	Што мери и како функционира	Разгледувања за пристап и употреба
			Спроведено во 68 земји од GADRRRES и Save the Children, во партнерство со Обединетите нации.	
CYRM-28 (Мерка за резилиентност кај децата и младите)	<i>Pillay (2022), Resilience to COVID-19 challenges: Lessons for school psychologists</i>	Michael Ungar & Linda Liebenberg, Resilience Research Centre, Универзитет Dalhousie	Прашалник што ги истражува личните, релациските и контекстуалните ресурси (училишни, работни и средини на заедницата) што им помагаат на младите да се справат со тешки ситуации - поддршка од семејството и пријателите, културен идентитет и чувство на припадност. Верзијата со 28 ставки користена во овој преглед ги структурира во три дела: силни лични карактеристики, односи со старателите и контекст на заедницата/културата. CYRM постои и во пократка верзија со 12 ставки, како и во понова, ревидирана верзија со 17 ставки (CYRM-R). Алатката има верзии за различни возрастни групи: деца (5-9 години), млади (10-23 години), возрастни (18+, ARM-R) и најупатени лица (анкети што ги пополнуваат старатели или професионалци). Овој преглед ја користеше верзијата за млади со 28 ставки.	Бесплатно за непрофитна употреба, со кратка постапка за добивање дозвола и соодветно наведување на оригиналните автори. Повеќе информации: https://resilienceresearch.org/home-cyrm/
Индекс за проценка на училишна резилиентност	<i>Shah et al. (2020), Measuring education sector resilience in the face of flood disasters in Pakistan</i>	Shah et al. (2020), надградувајќи се врз претходни алатки за резилиентност при катастрофи	Проверува колку е подготвено училиштето за поплави, во четири области: физички услови (безбедност на зградата, објекти, подготвеност за катастрофи), човечки ресурси (обука и учество на кадарот, учениците и родителите), институционални прашања (планирање, управување, системи за рано предупредување, комисији за катастрофи) и надворешни односи (врски со локалната власт и организациите во заедницата). Го пополнуваат наставниците и училишното раководство и е изграден за општините во Пакистан склони кон поплави.	Не е слободно објавен - би бил потребен контакт со издавачот или авторите. Повеќе информации: https://link.springer.com/article/10.1007/s11356-020-10308-y
SDRA (Проценка на резилиентноста на училиштата при катастрофи)	<i>Shiwaku et al. (2016), School disaster resilience assessment in the affected areas of the 2011 East Japan earthquake and tsunami</i>	Tong et al. (2012)	School Disaster Resilience Assessment (SDRA) беше развиена во 2012 година од Tong et al. со вкупно 75 индикатори за проценка на резилиентноста на училиштата при катастрофи, во пет димензии: физички услови, човечки ресурси, институционални прашања, надворешни односи и природни услови. Ја пополнува училишниот кадар, а резултатите се замислени директно да влезат во одлучувањето и да се споредуваат со слично, незасегнато училиште.	Не е јавно достапна - би бил потребен директен контакт со истражувачите. Повеќе информации: https://doi.org/10.1007/s11069-016-2204-5 .

Табела 10 покажува дека постојните инструменти веќе покриваат неколку важни делови од училишната резилентност. Некои алатки се фокусираат врз благосостојбата на учениците, како CYRM-28 и Children's Hope Scale. Други се фокусираат врз наставниот кадар, како скалата за резилентност на наставниците изградена од Li, Gu & He, или врз подготвеноста за кризи и катастрофи, како School Resilience Assessment Questionnaire и SDRA. Processes and Actions to Leading Change at Schools и OSLEB додаваат корисен пример за тоа како може да се проценува лидерството при промена. Заедно, овие инструменти покажуваат дека веќе постојат многу корисни елементи.

Она што останува ограничено е нивната способност да ги обединат овие перспективи. Само мал број инструменти опфаќаат повеќе од една група од училишната заедница истовремено, а повеќето биле развиени за конкретна земја, тип криза или истражувачка цел. Малку од нив се подготвени училиштата да ги користат повторливо како дел од секојдневната самопроценка и планирањето на подобрувања. Пристапот е исто така практична бариера: неколку инструменти не се отворено достапни и би барале дозвола, контакт со оригиналните истражувачи или лиценца пред училиштето да може да ги користи или прилагоди.

Што значи ова за проектот SAMER

Овој преглед покажува дека постојните алатки можат да обезбедат корисни појдовни точки, но ниту една од нив не треба директно да се копира во контекстот на SAMER. Тие нудат идеи за тоа како можат да се формулираат прашањата, кои групи можат да бидат прашани и како можат да се толкуваат резултатите. Сепак, повеќето од нив се фокусираат само врз еден дел од училишната резилентност, како благосостојбата на учениците, резилентноста на наставниците, лидерството или подготвеноста за кризи.

За SAMER, вредноста на овие алатки е во тоа што покажуваат што може да се научи од претходната работа, а истовремено јасно укажуваат каде е потребен понатамошен развој. Алатката за самопроценка на SAMER треба внимателно да се надгради врз овие примери, да остане прилагодлива за различни училишни контексти и да се усовршува преку вклучување на засегнатите страни, пилотирање и повратни информации од училиштата.

Поврзани алатки идентификувани надвор од пребарувањето за прегледот

Покрај инструментите разгледани погоре, и надвор од формалното пребарување за прегледот може да се најдат други алатки поврзани со училишната резилентност, самопроценката, благосостојбата на просветните работници, развојот на учениците и подобрувањето на ниво на цело училиште. Четирите алатки подолу се вклучени како дополнителни примери за да се даде поширок поглед врз областа. Тие не се користат како главна доказна основа за рамката на SAMER, но помагаат да се прикаже опсегот на алатки и пристапи со кои училиштата и проектните партнери може да се сретнат при истражување на ресурси поврзани со резилентноста. Една од нив, Индексот на функционална резилентност, е особено релевантна затоа што е неодамнешен пример за проценка на училишната резилентност со повеќе засегнати страни развиена по КОВИД-19.

Табела 11. Алатки надвор од пребарувањето за прегледот

Алатка	Автор(и)	Опис на алатката (што мери)	Разгледувања за пристап и употреба
Алатка за резилентност и самогрижа на просветните работници	American Institute for Research	Им помага на поединечните наставници да проверат како стојат со сопствената благосостојба - физичка, психолошка, емоционална, релациона, духовна и самогрижа на работното место - и вклучува работен лист за изготвување личен план за самогрижа. Тоа е структурирана алатка за саморефлексија и поддржува поединечни вработени.	Бесплатно за читање. Повеќе информации: https://inee.org/resources/educator-resilience-and-trauma-informed-self-care-self-assessment-and-planning-tool
Модул за резилентност & развој на младите (RYDM)	Constantine, Benard & Diaz (1999); Constantine &	Модулот за резилентност & развој на младите (RYDM), првично дел од California Healthy Kids Survey (CHKS) , е специјализирана самоизвештувачка	Бесплатно на calschls.org. Повеќе информации: https://eric.ed.gov/?id=ED498459

Алатка	Автор(и)	Опис на алатката (што мери)	Разгледувања за пристап и употреба
	Benard (2001) во соработка со WestEd	анкета за ученици што обично се спроведува заедно со CHKS. Проценува од 17 до 56 конкретни внатрешни предности и на опкружувањето, наменети да го измерат позитивното ментално здравје кај адолесцентите и да заштитат од ризично однесување.	
DESSA (Devereux Student Strengths Assessment)	Devereux Center for Resilient Children	DESSA (Devereux Student Strengths Assessment) е стандардизирана алатка за скрининг на однесувањето заснована врз силните страни, што ја користат училиштата за да го проценат и поддржат социјално-емоционалното учење и резилентноста кај учениците од K-12. Алатката има 72 ставки во осум социјално-емоционални компетенции што претставуваат заштитни фактори за децата.	Платена, комерцијална проценка. Повеќе информации: https://riversideinsights.com/k12-assessments/dessa
Индекс на функционална резилентност (FRI)	Lev-ari (2023), Универзитет во Тел Авив	Четири прашалници, посебно приспособени за ученици, родители, наставници и директори, изградени и тествани во Израел по КОВИД-19. Прашалникот на секоја група засегнати страни комбинира два дела: композитна скала за функционална резилентност (10 индекси: комуникација при учење на далечина и во живо, валидирана скала за перцепиран стрес со 4 ставки, психосоцијална благосостојба при учење на далечина и во живо, дигитална писменост, педагошка поддршка, ресурси, инфраструктура и учење на далечина наспроти учење во живо) и одделна скала за перцепирана функционална резилентност, изградена специјално за оваа студија.	Бесплатно за читање. Повеќе информации: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1291621/full#supplementary-material

Севкупно, алатките претставени овде покажуваат дека веќе постојат многу корисни пристапи. Некои се фокусираат врз конкретни групи испитаници, додека други се фокусираат врз одделни ризици, контексти или области од училишниот живот. Ова ја потврдува потребата од поинтегриран пристап кон самопроценката што може да им помогне на училиштата структурирано да размислат за своите силни страни, притисоци и области за подобрување.

Следното поглавје се надградува врз овие увиди, предлагајќи сет клучни димензии на училишната резилентност што може да го водат развојот на алатката за самопроценка на SAMER.

5. Шест клучни димензии на училишната резилентност

Синтезата на 40-те прегледани извори открива шест клучни димензии што конзистентно се појавуваат како организациски области во кои се гради, се проверува и најчесто е под притисок училишната резилентност. Секоја димензија е втемелена во докази од повеќе земји и контексти на промена - тие го одразуваат она што истражувањата постојано го наоѓаат како најважно кога училиштата се соочуваат со притисок.

Заедно тие нудат практична рамка за размислување за организациската резилентност: на кои области да се посвети внимание, како изгледа силниот перформанс во секоја од нив, и каде најчесто се појавуваат ранливостите. Табела 12 дава преглед на сите шест димензии, при што секоја е подетално опишана во деловите што следуваат.

Табела 12. Шест клучни димензии на училишната резилентност

#	Димензија	Што опфаќа	Кого вклучува	Клучни извори
1	Училишно раководење и управување со промени	Како раководителите комуницираат, одлучуваат, ја одржуваат довербата и планираат - посебно во периоди на промена	Наставници Администрација	Matthews et al. (2022); Lopez (2022); Da'as (2023); Kondakci et al. (2019); Grube (2024)
2	Резилентност на наставниците и професионален капацитет	Способноста на наставниците да ја приспособат својата практика, да ја одржат благосостојбата, да пристапат до развој и да соработуваат под притисок	Наставници Администрација	Li et al. (2019); Wilcox & Lawson (2018); Kondakci et al. (2019); Vasel (2025); Felver (2016)
3	Благосостојба на учениците и вклученост во учењето	Психолошката благосостојба на учениците, чувството на припадност, способноста за справување и одржаната вклученост за време на промена	Ученици Наставници Администрација	Pillay/CYRM-28 (2022); Balasooriya Lekamge et al. (2025); Morote et al. (2020); Potts (2024)
4	Училишна култура и колективна приспособливост	Заедничките норми, соработничките практики и внатрешната култура што ѝ овозможуваат на училиштето да учи заедно и да се приспособува	Сите три групи	Kondakci et al. (2019); Lu et al. (2025); Benoliel & Schechter (2023); Chen-Levi & Buskila (2022)
5	Вклученост на заедницата, семејствата и засегнатите страни	Квалитетот на односите на училиштето со семејствата, партнерите од заедницата и надворешните служби за време на промена	Сите три групи	Morote et al. (2020); Grube (2024); Jabbar et al. (2023)
6	Подготвеност за кризи и приспособливост кон средината	Способноста на училиштето да одржи континуитет при ненадејно нарушување, вклучувајќи ги растечките ризици поврзани со климата во Европа	Администрација Наставници Ученици	Shiwaku/SDRA (2016); Mirzaei (2021); Copernicus ESOTC 2024; UNICEF (2025) ⁴

Правичноста не е претставена како одделна самостојна димензија. Таа е критериум за квалитет што поминува низ сите шест димензии - прашувајќи, во секоја област, дали способноста на училиштето е распределена праведно меѓу сите ученици и групи вработени или некои се систематски исклучени. Секоја димензија вклучува индикатори чувствителни на ова прашање.

Димензија 1. Училишен менаџмент и управување со промени

Како училишните раководители комуницираат, одлучуваат, ја одржуваат довербата кај вработените и заедницата, планираат стратешки и распределуваат ресурси - конкретно во периоди на промена и притисок.

⁴ Цитатите поврзани со климатскиот контекст (Copernicus ESOTC 2024; UNICEF 2025) не беа дел од систематскиот процес на пребарување и проверка опишан во Дел 3. Тие се дополнителни извори користени за поткрепа на статистиките за климатска подготвеност цитирани во овој дел, а не дел од доказната основа од 40 извори на прегледот. Shiwaku et al. (2016) и Mirzaei et al. (2021) се изворите од проверената литература за оваа димензија.

Зошто е важна оваа димензија

Кога ќе се обединат доказите од сите 43 извори, лидерството е најсилниот поединечен сигнал во целиот сет податоци - присутно како примарен фактор во приближно 20 извори. Тоа е првата димензија што училиштата треба да ја испитаат затоа што квалитетот на лидерството ги обликува сите останати: училиште со силна култура, способни наставници и вклучени семејства сепак има тешкотии под притисок на промена, ако неговото лидерство комуницира лошо, одлучува без консултации или не успева да ја одржи довербата кога работите се тешки. Matthews et al. (2022), Lopez (2022), Da'as (2023), Hastie (2023) и Kondakci et al. (2019) сите се согласуваат со овој наод.

Како тоа изгледа во училиштата

- Раководителите споделуваат јасни, искрени информации со вработените и семејствата пред и за време на промена
- Вработените чувствуваат дека нивното мислење навистина се зема предвид при одлуките што влијаат врз нивната работа
- Училиштето има актуелни планови за управување со промени - и навистина ги користи
- Вработените веруваат дека раководството ќе постапи праведно и поддржувачки кога условите се тешки
- Ресурсите се пренасочуваат таму каде што притисокот е најголем, наместо да останат фиксни
- Доказите за тоа како функционира училиштето активно се користат за прилагодување на курсот

Клучни индикатори

- Тип на лидерски стил (емпатичен, соработнички, авторитарен) како што го перцепираат вработените и учениците
- Степен до кој вработените се чувствуваат информирани и слушнати во периоди на промена
- Доверба во училишното раководство и во поширокиот образовен систем
- Постоене и квалитет на стратешките планови и дали вработените знаат дека постојат
- Докази за следење и прилагодување: дали раководството проверува што функционира и реагира?

Димензија 2. Резилиентност на наставниците и професионален капацитет

Способноста на наставниците да ја приспособат својата професионална практика, да ја одржат мотивацијата и благосостојбата, професионално да делуваат, да пристапат до развој и да соработуваат со колегите, конкретно во услови на промена.

Зошто е важна оваа димензија

Осипувањето на наставниците е еден од најакутните притисоци со кои се соочуваат европските образовни системи. TALIS 2024 покажа дека еден од петмина наставници под 30 години планира да ја напушти професијата во рок од пет години. Резилиентноста на наставниците е и индивидуално искуство и својство на ниво на училиште: училиште во кое повеќето наставници се професионално вклучени и поддржани функционира категорично поинаку од училиште во кое повеќето се професионално истрошени (burn-out). Teacher Resilience Scale (Li et al., 2019) е најригорозно валидиран инструмент во опфатот на прегледот, со три добро втемелени фактори: професионална посветеност, самоефикасност и исполнетост од работата.

Како тоа изгледа во училиштата

- Наставниците остануваат посветени на својата работа дури и кога организациските услови се тешки
- Наставниците имаат вистинска професионална дискреција да ја приспособат својата практика според потребите на учениците
- Обемот на работа е совладлив паралелно со личниот живот и активно се управува кога промената додава притисок
- Наставниците имаат пристап до професионален развој што е релевантен за тековните предизвици
- Вработените редовно споделуваат идеи и учат едни од други, а не само поединечно
- Наставниците се чувствуваат доволно безбедно за да признаат кога им е тешко и да побараат поддршка

Клучни индикатори

- Професионална посветеност и мотивација: дали наставниците чувствуваат дека нивната работа е важна, дури и под притисок?
- Самоефикасност и делување: дали наставниците се чувствуваат способни и слободни да ја приспособат својата практика?
- Одржливост на работата: совладливост на обемот на работа, задоволство од работата и рамнотежа меѓу работата и животот
- Пристап до и квалитет на професионалниот развој - број, тип и перцепирана релевантност
- Размена на вештини меѓу колегите: зачестеност и квалитет на заедничкото учење меѓу вработените

Димензија 3. Благосостојба на учениците и вклученост во учењето

Степенот до кој учениците ја одржуваат психолошката благосостојба, чувството на припадност, ефективната способност за справување и одржаната вклученост во учењето, особено кога училиштето поминува низ промена или притисок.

Зошто е важна оваа димензија

Учениците се централни за тоа зошто училишната резилентност е важна - а сепак ученичкото искуство е најмалку застапената перспектива во постојната литература за училишна самопроценка. PISA 2022 покажа дека чувството на припадност се влошило во повеќето образовни системи што учествуваа за време на пандемијата и бавно се опоравува.

CYRM-28 (Pillay, 2022), Cantril Self-Anchoring Scale и Children's Hope Scale (Balasooriya Lekamge et al., 2025) и студијата за ко-креација на CEY за пет земји (Morote et al., 2020) сите утврдуваат дека благосостојбата на учениците и вклученоста во учењето не се фиксни карактеристики - тие реагираат на организациските услови што ги создава училиштето. Ранливите ученици постојано први ги покажуваат последиците од ниската училишна резилентност и последни се опоравуваат.

Како тоа изгледа во училиштата

- Учениците се чувствуваат безбедно, прифатено и дека припаѓаат во училиштето дури и кога работите се менуваат
- Учениците имаат стратегии за справување со стрес и знаат како да побараат помош
- Учениците остануваат мотивирани и вклучени во учењето во периоди на неизвесност
- Учениците што имаат емоционални тешкотии можат да добијат поддршка во училиштето
- Сите ученици, без оглед на потеклото, потребите или околностите, имаат еднаков пристап до поддршка

Клучни индикатори

- **Задоволство** од животот и психолошка благосостојба (на пр. Cantril Self-Anchoring Scale)
- **Надеж** и позитивна ориентација кон иднината (Children's Hope Scale)
- **Вештини** за справување: способност за управување со стрес и адаптивно оддалечување од проблемите
- **Чувство** на припадност и поврзаност во училишната заедница
- **Правичност** во пристапот до поддршка: дали исходите за благосостојба се конзистентни кај различните групи ученици?

Димензија 4. Училишна култура и колективна приспособливост

Заедничките норми, уверувања, соработнички практики и внатрешна култура што определуваат дали училиштето може заедно да учи од искуството, искрено да размислува за сопственото функционирање, да ја одржува правичноста под притисок и да ја одржи колективната волја за приспособување.

Зошто е важна оваа димензија

Lu, Loeb & Waumack (2025) е најјасниот доказ зошто оваа димензија е важна: нивната анализа на тоа како училиштата одговорија на пандемијата откри три различни организациски траектории. Училиштата што се впуштија во структурирана колективна рефлексција - искрено испитувајќи што функционира, а што не - се приспособија и се подобрија. Оние што ја апсорбираа промената без да размислат за неа, стагнираа. Културата е она што ја прави разликата меѓу училиште што учи од тешкотијата и училиште што само ја издржува. Kondakci et al. (2019) потврдуваат дека споделувањето знаење и заедничкото учење се најсилните организациски предиктори на однесувањето при континуирана промена.

Како тоа изгледа во училиштата

- Вработените споделуваат заедничко разбирање за тоа што застапува училиштето - видливо во секојдневната практика
- По тежок период, училиштето одвојува време да размисли што се случило и што да прави поинаку
- Вработените редовно споделуваат идеи и имаат структурирано време за заедничко учење
- Инклузивните практики активно се одржуваат кога училиштето е под притисок
- Училиштето им пристапува на новите предизвици со отвореност, а не со отпор
- Луѓето во ова училиште, и вработените и учениците, навистина се грижат едни за други

Клучни индикатори

- **Заеднички** уверувања, норми и визија: степен до кој вработените и учениците пријавуваат заедничко чувство на цел
- **Колективна** рефлексција: дали училиштето редовно ја испитува сопствената практика како заедница?
- **Размена** на вештини меѓу колегите: број и квалитет на практики споделени меѓу вработените
- **Отвореност** кон промена и иновации: резултати за организациска подготвеност и приспособливост
- **Социјална** правичност и инклузија како норма: дали инклузивните практики се одржуваат под притисок?

Димензија 5. Вклученост на заедницата, семејствата и засегнатите страни

Квалитетот на односите на училиштето со семејствата на кои им служи, со заедницата во која е вградено и со надворешните партнери и служби што може да ги активира, особено во периоди на промена и притисок.

Зошто е важна оваа димензија

Истражувањата конзистентно покажуваат дека училиштата со силни односи со заедницата се подобро поставени да се снајдат во промената, не затоа што надворешната вклученост е луксуз, туку затоа што таа го проширува капацитетот на училиштето и создава резервоар од добра волја кој може да се користи кога внатрешните ресурси се истенчени. Студијата за ко-креација за пет земји на Morote et al. (2020) покажа дека алатките развиени со вистински придонес од семејствата и заедницата уживаат значително поголема доверба и се користат повеќе од оние дизајнирани без таков придонес. Jabbar et al. (2023) покажуваат дека училиштата што им служат на обесправените заедници уште посилно зависат од надворешни партнерства за да обезбедат она што сами не можат. Оваа димензија е одвоена од Училишната култура (Димензија 4) затоа што училиштето може да има силна внатрешна култура, но слаба доверба кај семејствата, или обратно, а и двете се важни независно едно од друго.

Како тоа изгледа во училиштата

- Семејствата добиваат јасни, искрени информации за промените што ги засегаат нивните деца
- Семејствата имаат вистински можности да придонесат кон училишните одлуки, а не само да бидат известени за нив
- Училиштето има активни односи со организациите во заедницата и знае каде да се обрати за поддршка
- Ставовите на учениците се бараат и видливо се земаат предвид во процесите на училишно подобрување
- Училиштето е транспарентно кон својата заедница за тешкотиите, а не само за успехите

Клучни индикатори

- **Квалитет** и зачестеност на комуникацијата со семејствата, особено за време на промена
- **Степен** до кој семејствата се чувствуваат навистина вклучени, а не само информирани
- **Број** и квалитет на активни надворешни партнерства и врски со заедницата
- **Докази** за гласот на засегнатите страни: дали ставовите на учениците и семејствата видливо ги обликуваат училишните одлуки?
- **Доверба** во училиштето од перспектива на заедницата, одржана во тешки периоди

Димензија 6. Подготвеност за кризи и приспособливост кон средината

Организацискиот и физичкиот капацитет на училиштето да го одржи образовниот континуитет за време на секако ненадејно нарушување, вклучувајќи ги растечките ризици од климатски настани, што веќе ги засегаат училиштата низ Европа.

Зошто е важна оваа димензија

Од шесте димензии, оваа можеби ќе предизвика прашања - особено кај училиштата во подрачја што сè уште не доживеале значително нарушување поврзано со климата. Доказите се јасни: нарушувањата во училиштата поврзани со климата се веќе присутна и забрзувачка реалност низ Европа, а нивната зачестеност и интензитет растат. Ова не е далечна идна грижа. Но климата е само дел од сликата. Организациските способности што му помагаат на училиштето да се справи со поплава или продолжен тоplotен бран (јасни планови за континуитет, сигурна дигитална инфраструктура, стабилност на управувањето, распределено одлучување) се истите способности што му помагаат да се справи со секое ненадејно нарушување: настан во јавното здравје, нагла промена на политиките, кадровска криза или подолготраен прекин на струјата. Подготвеноста за кризи не е специјалистичка способност за зони со висок ризик. Таа е општо организациско својство од чие градење има корист секое училиште и што

Како тоа изгледа во училиштата

- Сите ученици имаат пристап до уреди и поврзаност потребни ако наставата во живо се наруши
- Вработените ги знаат своите улоги при нарушување пред тоа да се случи, а не само отпосле
- Училиштето продолжува да функционира ефективно дури и кога клучни лица отсутуваат
- Физичките простории на училиштето се безбедни, соодветни и можат флексибилно да се приспособат
- Училиштето е свесно за конкретните ризици кои се најрелевантни за неговата локација и се поврзани со климата
- Постојат планови за одговор на веројатните локални нарушувања и тие периодично се преиспитуваат

станува сè повредно колку што средината станува понепредвидлива. Димензијата е структурирана во два слоја. Првиот ги опфаќа универзалните способности релевантни за секое училиште без оглед на локацијата или изложеноста на климатски ризици. Вториот поконкретно ја обработува ранливоста поврзана со физичкиот простор како и опкружувањето, и е поизразен кај училиштата во региони каде што нарушувањата поврзани со климата се веќе редовна реалност. Како што климатските обрасци продолжуваат да се менуваат низ Европа, овој втор слој ќе станува сè порелевантен за сè поголем број училишта на континентот.

Клучни индикатори

- **Дигитален континуитет**: пристап до уреди, поврзување и дигитален наставен капацитет за сите ученици
- **Планирање** на континуитетот: постоење, ажурност и запознаеност на вработените со плановите за одговор при нарушување
- **Стабилност** на управувањето: може ли училиштето да функционира и да одлучува кога раководството е нарушено?
- **Соодветност** и безбедност на физичките објекти: дали просториите се безбедни, доволни и флексибилни?
- **Свесност** за климатски и средински ризици: дали училиштето ги знае своите конкретни локални ранливости?

Зошто климатската подготвеност веќе е важна за европските училишта

Податоците покажуваат дека нарушувањата во училиштата поврзани со климата се веќе присутна и растечка реалност - не само глобално, туку и низ Европа. Тоа не е далечна идна грижа. Во последните години, **тешките поплави** предизвикаа затворање на училишта во Полска, Чешка, Австрија, Романија и Словачка (World Weather Attribution, 2024) и во Шпанија (Royal Meteorological Society, 2024); рекордните **топлотни бранови** ги засегнаа училиштата низ југоисточна Европа, Грција и Балканот (Copernicus Climate Change Service, WMO, 2025); а **шумските пожари** нарушија заедници во Португалија, Грција и Италија (European Environment Agency, 2024). Доказите упатуваат во една насока: нарушувањата во училиштата поврзани со климата стануваат сè почести, поинтензивни и географски пораспространети низ континентот. Овие примери не се наменети да сугерираат дека сите училишта ќе се соочат со исти климатски ризици. Тие покажуваат зошто секое училиште треба да има воспоставени планови за континуитет, комуникација и одговор.

Само во 2024 година, за најмалку **242 милиони ученици во 85 земји** се има нарушено образованието поради настани поврзани со климата - најмалку **1 од 7 ученици на глобално ниво** (UNICEF, 2025). Европа не е изолирана од овој тренд. Таа е, всушност, **најбрзо затоплувачкиот континент на Земјата**, загревајќи се приближно двојно побрзо од глобалниот просек од 1980 година наваму, при што 2024 е забележана како најтоплата година на континентот досега (Copernicus Climate Change Service, WMO, 2025).

Во јули 2024 година, југоисточна Европа го доживеа својот **најдолг топлотен бран досега** - 13 последователни денови што опфатија 55% од регионот, вклучувајќи ги Северна Македонија и Албанија (Copernicus, 2025). Во септември 2024 година, невремето Борис донесе рекордни **врнежи и поплави** низ Централна Европа, засегајќи приближно **2 милиони луѓе** и предизвикувајќи затворање на училишта поради прекини на струјата во Полска, Чешка, Австрија, Романија и Словачка (World Weather Attribution, 2024). Албанија и Северна Македонија го делат сливот на реката Дрим, еден од најпоплавните региони во Европа, каде што климатските промени веќе прават поплавите да доаѓаат побрзо, да траат подолго и да бидат пострашни (UNDP Climate Promise, 2025). Гледајќи подалеку во иднината, дете што сега е во основно училиште ќе доживее, во текот на својот живот, **трипати повеќе поплави, петпати повеќе суши и 36 пати повеќе топлотни бранови** отколку дете родено во 1970 година (UNICEF, Euronews, 2024).

Организациските способности што се проценуваат во **Димензија 6** - планирање на континуитетот, дигитална инфраструктура, стабилност на управувањето и свесност за средината - се релевантни за секое училиште без оглед на неговата конкретна изложеност на климатски ризици. Училиштата во подрачја со понизок ризик ќе се задржат полесно врз климатските поддимензии; училиштата во

подрачја со повисок ризик ќе ги сметаат за прилично практични. Низ Европа, различни региони се соочуваат со различни климатски ризици: југоисточна и јужна Европа се најизложени на топлотни бранови и суша; централните и западните региони се соочуваат со зголемен ризик од поплави и невремиња; северните региони доживуваат забрзани промени во врнежите и екстремните временски обрасци. Она што им е заедничко на сите е насоката на движење - нарушувањата се зголемуваат, а училиштата најдобро подготвени да се снајдат се оние што го изградиле организацискиот капацитет да реагираат пред да настане криза.

Шест области, едно училиште

Шесте димензии не се независни контролни листи. Тие сочинуваат меѓусебно поврзан систем, а разбирањето на нивните односи помага да се објасни зошто се потребни сите шест.

Димензија 1 (Училишно раководење и управување со промени) ги поткрепува сите останати. Способноста на училиштето добро да одговори на секој притисок зависи од тоа дали неговото раководство комуницира јасно, одлучува преку соработување и ја одржува довербата. Без оваа основа, другите димензии се крехки: силната култура не може да се одржи без лидерство што ја отелотворува, а резилентноста на наставниците не може да се одржи без лидерство што активно ја штити.

Димензија 2 (Резилентност на наставниците) и **Димензија 3 (Благосостојба на учениците)** взаемно се засилуваат. Наставниците што се професионално резилентни и поддржани создаваат средини во кои учениците се чувствуваат безбедно, вклучено и способно да учат. Учениците што се чувствуваат добро и вклучено ја прават работата на наставниците смислена и одржлива. Кога едното се влошува, обично следува и другото.

Димензија 4 (Училишна култура и колективна приспособливост) е организациската основа што ги прави другите димензии одржливи низ времето. Училиште со силно лидерство, но со култура отпорна кон рефлексивност, тешко ќе учи од она што лидерството го воспоставува. Културата е она што опстојува низ кадровските промени, смените во раководството и надворешниот притисок - таа е организацискиот ресурс со најдолг век на училиштето.

Димензија 5 (Вклученост на заедницата, семејствата и засегнатите страни) ја проширува резилентноста на училиштето нанадвор. Училиштата со силна доверба во заедницата и активна вклученост на семејствата имаат резервоар за поддршка на кој можат да се потпрат кога внатрешните ресурси се истенчени. Училиштата што ја губат довербата на семејствата се соочуваат со промената во социјална изолација - токму кога надворешната поддршка би била највредна.

Димензија 6 (Подготвеност за кризи и приспособливост кон средината) ја обезбедува практичната инфраструктура што им овозможува на сите други димензии да функционираат при ненадејно нарушување. Силното лидерство и култура значат малку ако училиштето нема начин да ја одржи комуникацијата, да продолжи со учењето или да одлучува кога нормалните услови ќе се распадат. Шесте димензии не се контролна листа - тие се систем. Лидерството ја задава насоката, капацитетот на наставниците ја остварува, благосостојбата на учениците е исходот што е најважен, културата го одржува сето тоа низ времето, односите со заедницата го прошируваат нанадвор, а подготвеноста за кризи обезбедува тој да издржи кога условите ќе станат тешки.



Слика 10. Меѓусебни врски меѓу шесте димензии на училишната резилиентност

Ниту едно училиште не е подеднакво силно во сите шест - и не мора да биде. Она што е важно е да има искрена слика за тоа каде лежат силните страни и каде се ранливостите. Токму таа слика го овозможува подобрувањето.

Разбирањето на димензиите е еден дел од она што го открива прегледот. Другиот е попрактичен: преку прегледаните извори, неколку специфични одлуки за уредување, методолошки пристапи и практики на спроведување се издвојуваат како навистина вредни за надградба. Тие се претставени во следното поглавје.

6. Добри практики со темелно значење

Прегледот помогна да се идентификуваат неколку вредни практики од постојните алатки, рамки и студии. Тие може да бидат корисни при развојот на алатката за самопроценка на SAMER. Претходните алатки користеле различни пристапи за проверка дали прашалниците се јасни, веродостојни и погодни за употреба, како и различни методи за собирање и анализа на податоци. Некои од овие практики веќе беа забележани во почетната анализа на потребите и затоа веќе се земени предвид при планирањето на активностите на SAMER.

Табела 13 ги сумира најважните практики од прегледаните документи и предлага како тие можат да се користат во натамошните активности на SAMER.

Табела 13. Добри практики вредни за надградба при развојот на алатката SAMER

Добра практика	Поткрепувачки докази	Опис	Препорака за проектот SAMER
Дизајн и прилагодување со повеќе засегнати страни	Morote et al. (2020); Lopez/ Processes and Actions to Leading Change at Schools и OSLEB (2022); Sakurai et al. (2017); Shiwaku et al. (2016); Chen-Levi & Buskila (2022)	Различните групи во училишната заедница може да ја доживуваат промената и притисокот на различни начини. Затоа алатката SAMER треба да собира и споредува повратни информации од неколку групи, вклучувајќи училишни раководители или административен кадар, наставници и ученици.	Активностите на SAMER веќе го обработуваат ова преку вклучување на засегнатите страни. Сесиите со засегнатите страни треба да ги опфатат сите релевантни целни групи, а алатката за самопроценка треба да се прилагоди за тие групи за да може да генерира и резултати по група и целоучилишни резултати.
Меѓународно/културно прилагодување на алатката	Morote et al. (2020); Paci-Green et al. (2020)	Бидејќи училиштата работат во различни јазични, локални и национални политички контексти, алатката за самопроценка треба да се прилагоди на секоја земја и училишен контекст, а не само да се преведе.	Треба да се дефинираат стандардни постапки за меѓукултурно и национално прилагодување за да се осигура дека алатката не само да е преведена, туку и јазично, културно и контекстуално да биде соодветна. Ова ќе помогне да се одржи јасноста, веродостојноста и споредливоста на резултатите низ земјите и контекстите.
Повторување на самопроценката во различни временски точки (т.е. од почетна проценка, преку акциски план, до евалуација/повторна проценка)	Matthews et al. (2022)	Самопроценката прво треба да се спроведе како почетна проценка за да се идентификуваат посилните и послабите области, како и областите на училиштето чувствителни на промени. Потоа, треба да се повторува во подоцнежни фази со споредливи димензии, за да можат училиштата да следат дали нивните мерки довеле до подобрување со текот на времето - пристап демонстриран од Matthews et al. (2022), кои ги следеа исходите кај наставниците преку девет анкетни бранови (почетна проценка плус осум следења на секои две недели) во текот на еден семестар.	Димензиите и ставките на алатката за самопроценка треба да се дизајнираат така што ќе им овозможат на училиштата да ги споредуваат резултатите во различни временски точки.

Дизајн на прилагодлива рамка низ различни кризни контексти (здравствени, реформа на политиките, средински)	Pillay (2022); Hassan et al. (2020); Shah et al. (2020)	Алатката SAMER не треба да биде ограничена на еден конкретен кризен контекст. Треба да биде доволно флексибилна за употреба во различни ситуации, вклучувајќи ненадејни кризи, реформи на политиките, демографски промени, дигитална трансформација и средински нарушувања.	Димензиите и ставките не треба да бидат врзани за еден конкретен тип криза или промена. Тие треба да останат применливи во различни контексти, или, каде што е потребно, ставките специфични за контекстот може да се прикажуваат само кога се релевантни.
Примена на пристап со мешани методи за мерење на училишната резилентност	Sakurai et al., (2017); Wang et al., (2020)	Пристапот со мешани методи може да обезбеди и ширина и длабочина. Анкетите можат да покажат пошироки обрасци низ училишната заедница, додека интервјуата, фокус-групите или набљудувањата можат да помогнат да се објасни зошто се појавуваат тие обрасци и што значат во практика.	Каде што е изводливо, алатката за самопроценка може да вклучи избрани прашања од отворен тип за да даде подлабок увид во тоа како различните групи ја доживуваат и разбираат училишната резилентност.
Пилот-тестирање и валидација, т.е. проверка на јасноста, веродостојноста и погодноста на прашалникот	Mirzaei et al., (2021)	Пред пошироката употреба, прашалникот треба да се пилотира и доработи за да се провери дали прашањата се јасни, веродостојни и погодни за училишните заедници во различни контексти. Процесот на тестирање и сите направени измени во алатката треба јасно да се документаат.	Некои постапки на валидација, вклучувајќи консултации со засегнатите страни, веќе се вклучени во планираните активности на SAMER. Пилот-тестирањето треба да се користи за да се провери дали прашалникот е јасен, веродостоен и погоден за употреба во различни училишни контексти. Постапките на валидација и веродостојност треба јасно да се документаат.
Развој на аналитички протокол	Musella et al., (2022); Vatteri et al., (2022)	Проектот SAMER треба да подготви јасен протокол за анализа што ќе објаснува како ќе се анализираат одговорите, како ќе се споредуваат резултатите од различните групи и како наодите ќе се преточат во практични препораки за училиштата.	Треба да се развие протокол за анализа за алатката за самопроценка. Тој треба да објасни како ќе се анализираат одговорите, како ќе се споредуваат резултатите од различните групи и временски точки и како ќе им се помогне на училиштата да разберат кои области ја зајакнуваат или ослабуваат нивната резилентност.
Спојување, претходно валидирани, скали наместо градење еден наменски инструмент	Da'as (2023); Li, Gu & He (2019); Ibrahim & Al Azzani (2025)	Наместо да дизајнираат еден нов прашалник од нула, овие студии комбинираат неколку веќе валидирани психометриски скали за да триангулираат поврзани конструкти - на пр. Da'as го спарува Multifactor Leadership Questionnaire со скала за преземање перспектива и прашалник за подготвеност за промена; Ibrahim & Al Azzani ги комбинираат Thriving at Work Scale, скалите за внатрешна/надворешна резилентност, општа скала за самоефикасност и скала за перцепирана организациска	Таму каде што димензиите на SAMER се преклопуваат со конструкти веќе покриени со валидирана скала, треба да се прилагодат или преземат ставки од тие постојни валидирани инструменти наместо да се пишуваат нови ставки од нула.

		поддршка; Li, Gu & He градат валидирана Teacher Resilience Scale што вклучува потскали за работни услови и релациска доверба.	
Структурирана повратна јамка после криза	Crumbly (2021)	Процес со две ленти за појаснување: разговор со претпоставениот („Што се случи? Што помина добро? Што можеме да подобриме?“) и разговор со советник за ментално здравје („Како си? Дали би сакал/а повторна посета?“), спроведен по кризен настан.	Сличен структуриран чекор за појаснување да се вгради во работниот тек на алатката по проценката, така што по резултатите ќе следува дефиниран чекор на повратна информација/поддршка, а не само оценка.
Стандардизирано споредување со автоматизирано известување од обем	Анкетата 5Essentials на Bryk et al. (2010) (позадински извор)	Стандардизирана анкета со голем примерок (400+ училишта) што произведува автоматски генерирани споредбени извештаи засновани на проценти, за секое училиште што учествува.	Како што SAMER ќе се шири, автоматизиран извештај со проценти/репери, по училиште, би ги направил резултатите поостварливи отколку само сирова оценка од самопроценката.

Овие добри практики покажуваат дека развојот на алатката SAMER може да се надгради врз постојните решенија: вклучување на повеќе засегнати страни, меѓукултурно прилагодување, повторени мерења, пилот-тестирање и јасен аналитички протокол. Сепак, прегледот покажа и дека во постојните пристапи остануваат важни празнини. Тие се разгледани во следното поглавје.

7. Што уште недостига во постојните пристапи

Исто толку важно, колку и она што постојните алатки го прават добро, е и она на кое тие убеливо не можат да се осврнат. Прегледот откри неколку значајни празнини во претходните алатки за самопроценка или во обидите да се измери училишната резилиентност, капацитетот за адаптација или други компоненти поврзани со чувствителноста на промени.

Со анализа и синтеза на самопријавените и непријавените ограничувања низ документите, следната табела прикажува конкретни точки што произлегуваат од спојот на двете. Следствено, празнините се меѓусебно поврзани со претходно препорачаните добри практики.

Табела 14. Клучни празнини во постојните пристапи и како SAMER има за цел да ги надмине

Празнина идентификувана во постојните алатки	Извор	Како SAMER ја надминува оваа празнина
Малку алатки нудат дизајн со повеќе засегнати страни што вклучува ученици, училишен и административен кадар и наставници.	Szlyk et al., 2020; Crumbley, 2021; Pillay, 2022	Со обезбедување алатки за самопроценка што ги вклучуваат сите засегнати страни во училишниот систем, вклучувајќи ученици, наставници и училишен и административен кадар.
Иако постојат рамки и упатства, тие честопати немаат јасни насоки за спроведување или ставки/забележливи индикатори	Wang et al., 2020; Yildirim & Kaya, 2019; Felver, 2016	Со обезбедување повеќедимензионална алатка за самопроценка на училишната резилиентност се даваат и конкретни индикатори што помагаат да се обликуваат остварливи чекори, во светло на резултатите од секој поединечен случај.
Ограничени насоки за бодување, индикатори, спроведување и чувствителност на промени	Mirzaei et al., 2021; Li et al., 2019; Balasooriya Lekamge et al., 2025	SAMER ја отстранува потребата од насоки за бодување бидејќи ќе обезбеди прирачник за разбирање на индикаторите и бодувањето на алатката, како и автоматизирана дигитална алатка што нуди автоматски остварливи чекори.
Слаба врска меѓу проценуваните димензии и конкретните исходи.	Potts, 2024; Wilcox & Lawson, 2018; Li et al., 2019	SAMER идентификува конкретни димензии низ литературата и ќе ги валидира тие димензии со засегнатите страни, надминувајќи ја на тој начин оваа празнина.
Чувствителноста на промени не е конкретно поставена, ниту е централна за процесот на резилиентност.	Vasel, 2025; Wang et al., 2020; Morote et al., 2020	Алатката за самопроценка на SAMER силно се потпира врз областите чувствителни на промени, врз нивното идентификување и разбирање, и ќе ја користи чувствителноста на промени како индикатор за градење резилиентност. Ова ќе се постигне преку конструирање алатка што може да мери во различни временски точки и на тој начин да дава споредливи резултати.
Недостиг од студии што ја тестираат ефикасноста и ефективноста на пристапите поради отсуство на унифицирана алатка за училишна резилиентност.	Balasooriya Lekamge et al., 2025; Potts, 2024; Felver, 2016	Алатката за самопроценка ќе обезбеди средство за разбирање на областите чувствителни на промени, на посилните/послабите димензии на училишната резилиентност и на нивното меѓусебно дејство. Ова широко разбирање, потоа, може да го информира и поддржи развојот на целоучилишни интервенции или интервенции насочени кон конкретни целни групи. Соодветно, влијанието на интервенциите може повторно да се проценува преку истата алатка и споредување на резултатите низ различни временски точки.
Прекумерно потпирање врз мерење со самоизвестување.	Lopez, 2022; Matthews et al., 2022; Paci-Green et al., 2020; Da'as, 2023; Hastie, 2023; Shiwaku et al., 2016	Повеќето прегледани алатки се потпираат исклучиво врз самоизвестување, што и самите извори го посочуваат како ограничување. Дизајнот на SAMER со повеќе засегнати страни (споредување на самоизвештаите меѓу групите ученици,

		наставници и раководство) делумно го компензира тоа, овозможувајќи вкрстена проверка меѓу перспективите, иако не ја отстранува целосно пристрасноста од самоизвестувањето.
Речиси целосно отсуство на лонгитудинални дизајни/дизајни со повторени мерења	Da'as, 2023; Kondakci et al., 2019; Pillay, 2022; Matthews et al., 2022; Balasooriya Lekamge et al., 2025	Огромното мнозинство постојни алатки се спроведуваат еднаш, па не можат да покажат дали резилентноста на училиштето се подобрува или опаѓа. Планираниот дизајн на SAMER со повеќе временски точки е создаден токму за да ја затвори оваа празнина.

Накратко, овие празнини покажуваат дека алатката SAMER треба да биде нешто повеќе од уште еден прашалник. Таа треба да биде **структуриран систем за самопроценка** што им помага на училиштата да вклучат различни групи од заедницата, да ги идентификуваат областите чувствителни на промени, да ги разберат своите резултати и да ги поврзат со натамошно дејствување. Овие увиди ја даваат основата за заклучоците за прегледот, претставени во поглавје 8.

8. Заклучоци

Опфатот на овој преглед од 40 извори, кој се протегна на 23 земји, 29 емпириски студии, 4 концептуални рамки и неколку инструменти за проценка, потврдува дека во литературата постои значително и релевантно знаење за училишната резилентност и самопроценката, но дека тоа сè уште не е обединето во кохерентен, достапен инструмент чувствителен на промени за европските училишта.

Од овој преглед произлегуваат три сеопфатни заклучоци:

1

Постојното знаење е обемно, но е фрагментирано

Литературата за лидерството при промена, резилентноста на наставниците, благосостојбата на учениците, организациското учење и подготвеноста за кризи обезбедува значајна, иако нерамномерна, заснованост за шесте димензии на училишната резилентност идентификувани во Поглавје 5.

Сепак, тоа знаење припаѓа на различни истражувачки традиции, дисциплини, национални контексти и групи од училишната заедница. Ниту една постојна алатка сè уште не ги обединила овие нишки во кохерентен систем за самопроценка на ниво на цело училиште, со повеќе засегнати страни. Оваа празнина е јасно видлива низ целиот преглед.

2

Валидираните и практично употребливи алатки се ретки, а нивната примена честопати зависи од контекстот

Прегледот идентификуваше помалку од 10 јасно именувани и документирани алатки, скали или рамки за проценка, вклучувајќи ги SDRA, School Resilience Assessment Questionnaire, Teacher Resilience Scale, CYRM-28, Processes and Actions to Leading Change at Schools, истражувањето CSS и рамката за организациски профил со девет критериуми. Некои од нив се валидирани скали или прашалници, додека други се корисни поради својата структура, димензии или логика на примена. Сепак, ниту една од нив не е истовремено меѓународно валидирана и насочена кон проценка на секојдневната организациска чувствителност на промени на ниво на училиште.

Недостигот од практично употребливи алатки покажува дека самата задача е сложена. Сепак, тоа значи дека училишниот персонал сè уште нема структуриран, доказно заснован начин подобро да ја разберат состојбата на своето училиште и да ги поврзат резултатите од самопроценката за натамошно дејствување.

3

Празнини кои се повторуваат покажуваат што сè што е потребно во ова поле

Празнините идентификувани во Поглавје 7 ги одразуваат практичните тешкотии со кои се соочуваат училиштата кога се обидуваат да ги користат постојните алатки за развојно планирање и подобрување.

Низ прегледаната литература, постојните алатки ретко вклучуваат повеќе групи од училишната заедница. Честопати им недостигаат јасно дефинирани индикатори што можат конзистентно да се применуваат во практика, како и јасни насоки како да се спроведе алатката, како да се пресметаат, анализираат и толкуваат резултатите со текот на времето. Освен тоа, чувствителноста на промени честопати не е јасно дефинирана како тековен процес што вклучува повратни информации, учење и адаптација.

Овие празнини покажуваат дека алатката SAMER треба да биде нешто повеќе од уште еден прашалник. Таа треба да биде структуриран систем за самопроценка што им помага на училиштата да вклучат различни групи од заедницата, да ги идентификуваат областите чувствителни на промени, да ги разберат своите резултати и да ги поврзат со натамошно дејствување.

Земени заедно, овие заклучоци упатуваат во конзистентна насока. Доказите за разбирање на училишната резилентност се значителни - распространети низ истражувањата за лидерството, студиите за благосостојбата на наставниците, мерењето на исходите кај учениците, теоријата на организациското учење и рамките за подготвеност при катастрофи. Она што е потребно не се повеќе докази, туку синтеза на тие докази во нешто што училиштата можат да го користат: структуриран, отворен, повеќе-перспективен начин да разберат каде се наоѓаат моментално, и каде најмногу им е потребна енергијата.

Шесте димензии претставени во Поглавје 5, добрите практики идентификувани во Поглавје 6 и празнините документирани во Поглавје 7 заедно даваат сеопфатен преглед за моменталната слика за ова поле. За секоја училишна заедница, истражувач или креатор на политики што сака да разбере што се знае за тоа како училиштата го градат, проверуваат и развиваат својот капацитет да се снаоѓаат во промената, овој преглед ја дава таа мапа.

Референци

1. American Institutes for Research (2020). *Educator resilience and trauma-informed self-care: Self-assessment and planning tool*.
2. Balasooriya Lekamge, R., Karim, M. N., Chen, L., & Ilic, D. (2025). *Evaluation of a nationwide whole-school approach to mental health and well-being in 40,149 Australian secondary school students: cluster quasi-experimental study*. BJPsych Open, 11(2). <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.843>.
3. Benoliel, P., & Schechter, C. (2023). *Smart collaborative ecosystem: leading complex school systems*. Journal of Educational Administration, 61(3), 298-314.
4. Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
5. CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/Framework>:
<https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>.
6. Chen-Levi, T., & Buskila, Y. (2022). *'Our Organization Deals with People, not with Products': Perceptions of School Organizational Patterns*. Athens Journal of Education, 9(1), 139-160.
7. Constantine, N. A., & Benard, B. (2001). *California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module: Technical Report*. Public Health Institute, Berkeley, CA.
8. Constantine, N. A., Benard, B., & Diaz, M. (1999). *Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*. Paper presented at the 7th Annual Meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA.
9. Copernicus Climate Change Service & World Meteorological Organization (2025). *European State of the Climate 2024*. ECMWF. <https://climate.copernicus.eu/esotc/2024>.
10. Crumley, K. S. (2021). *The Phenomenon of High School Principal Self-Efficacy and Crisis Response: What Can We Improve?* Doctoral dissertation, University of West Georgia.
11. Da'as, R. (2023). *Understanding How Charismatic School Leaders Affect a Teacher's Readiness for Change: The Role of Perspective-Taking*. Journal of Research on Leadership Education, 19(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/19427751231153036>.
12. Daniilidou, A.; Pezirkianidis, C. (2025). *A Scoping Review of Psychometric Instruments Measuring Teachers' Resilience*. Encyclopedia, 5, 109. <https://doi.org/10.3390/>.
13. Dhakal, S. (2025). *Surviving and Thriving in Educational Leadership: Challenges and Coping Strategies of High School Principals in Nepal*. European Journal of Educational Management, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.1>.
14. Education cannot wait (2020). *Strengthening resilience of education in Ethiopia. Multi-Year Resilience Program: Ethiopia 2020-2023*. <https://www.educationcannotwait.org/resource-library/ecw-multi-year-resilience-program-ethiopia-2020-2023>.
15. European Environment Agency (2024). *Extreme weather: floods, droughts and heatwaves*. EEA. <https://www.eea.europa.eu/en/topics/in-depth/extreme-weather-floods-droughts-and-heatwaves>.
16. Felver, J. C. (2016). *Review of the book Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*, by K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser. Mindfulness, 7, 1445–1447. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0622-9>.
17. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass. [2nd ed. 2020, ISBN: 978-1119595847] ERIC (1st ed.): <https://eric.ed.gov/?id=ED467449>.
18. Grube, R. (2024). *How New England Educational Leaders Used Emotional Intelligence to Lead Their Schools Through the COVID-19 Pandemic*. Doctoral dissertation, Southern New Hampshire University.
19. Hassan, E. M., Mahmoud, H. N., & Ellingwood, B. R. (2020). *Resilience of School Systems Following Severe Earthquakes*. Earth's Future, 8(10). <https://doi.org/10.1029/2020ef001518>.
20. Hastie, B. T. (2023). *A Story to Move Forward: A History of Past, Present, and Future Ways of Responding to Education*. Thresholds, 46(2), 249-265.
21. Henriksen, D., Woo, L., & Mishra, P. (2025). *Beyond tools and training: Building sustainable learning environments that evolve with AI*. TechTrends, 69(1), 869-875.
22. Ibrahim, A., & Al Azzani, N. (2025). *The Relationships Between School Principals' Resilience, Perceived Organizational Support, and Thriving in United Arab Emirates Schools*. Educational Process: International Journal, 19, e2025589. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.589>.
23. Jabbar, H., Winchell Lenhoff, S., Marsh, J., Jeanne Daramola, E., Alonso, J., Singer, J., Watson, C., & Mulfinger, L. (2023). *System Responses to Crisis: Organizational Perspectives*. REACH Report Year 3, technical report.
24. Kondakci, Y., Zayim Kurtay, M., & Caliskan, O. (2019). *Antecedents of continuous change in educational organizations*. International Journal of Educational Management, 33(6), 1366–1380. <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2018-0349>.

25. Lai, B. S., Esnard, A.-M., Lowe, S. R., & Peek, L. (2016). *Schools and disasters: Safety and mental health assessment and interventions for children*. Current Psychiatry Reports, 18(12), 109.
26. 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>.
27. Lopez, S. V. (2022). *Processes and actions to leading change at schools - School leaders*. Doctoral dissertation. University of Southern California.
28. Lu, A., Loeb, S., & Waymack, N. (2025). *Business Not as Usual: Understanding Factors for Organizational Change after a Crisis*. Teachers College Record, 127(6-7), 22-45. <https://doi.org/10.1177/01614681251368631>.
29. Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*. American Psychologist, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
30. Matthews, R. A., Wayne, J. H., Smith, C., Casper, W. J., Wang, Y.-R., & Streit, J. (2022). *Resign or carry-on? District and principal leadership as drivers of change in teacher turnover intentions during the COVID-19 crisis: A latent growth model examination*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 95(3), 687-717. <https://doi.org/10.1111/joop.12397>.
31. Mirzaei, S., Mohammadinia, L., Nasiriani, Kh., Dehghani Tafti, A. A., Rahaei, Z., Falahzade, H., Amiri, H. R., Sharif Nia, H., & Dehghani, M. H. (2021). *Design and psychometric evaluation of schools' resilience tool in Emergencies and disasters: A mixed-method*. PLOS ONE, 16(7), e0253906. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253906>.
32. Morote, R., Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Anyan, F., Fullaondo, A., Donisi, V., Zwiefka, A., Gudmundsdottir, D. G., Ledertoug, M. M., Olafsdottir, A. S., Gabrielli, S., Carbone, S., Mazur, I., Królicka-Deręgowska, A., Knoop, H. H., Tange, N., Kaldalóns, I. V., Jónsdóttir, B. J., González Pinto, A., & Hjemdal, O. (2020). *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>.
33. Musella, F., Vicard, P., & De Angelis, M. C. (2022). *A Bayesian Network Model for Supporting School Managers Decisions in the Pandemic Era*. Social Indicators Research, 163(3), 1445-1465. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02952-3>.
34. Nakum, A., Ahamed, S., Isetani, D., Chatterjee, R., Shaw, R., & Soma, K. (2022). *Developing a framework on school resilience for risk-informed decision-making*. International Journal of Disaster Risk Science, 13(5), 685-700.
35. OECD (2021). *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>.
36. OECD (2022). *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/c77c7a97-en>.
37. OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From - Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
38. OECD (2025). *Results from TALIS 2024 - sustaining the teaching profession chapter*: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en/full-report/sustaining-the-teaching-profession_c761a598.html.
39. OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
40. OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
41. Paci-Green, R., Varchetta, A., McFarlane, K., Iyer, P., & Goyeneche, M. (2020). *Comprehensive school safety policy: A global baseline survey*. International Journal of Disaster Risk Reduction, 44, 101399. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101399>.
42. Panagiotidou, A., Chatzigeorgiou, C., Christou, E., & Roussakis, I. (2025). *Human Resource Management in Industry 4.0 Era: The Influence of Resilience and Self-Efficacy on the Relationship Between Emotional Intelligence and Formative Assessment: A Study of Public Primary Educational Organizations*. Societies, 15(5), 138-138. <https://doi.org/10.3390/soc15050138>.
43. Pillay, J. (2022). *Resilience to COVID-19 challenges: Lessons for school psychologists serving school-attending black South African youth aged 10 to 19 years old*. School Psychology International, 44(2), 172-189. <https://doi.org/10.1177/01430343221135872>.
44. Potts, M. E. (2024). *Towards an understanding of resilience and experiential learning for young people in the context of uncertain futures and climate disruption*. Doctoral thesis, University of Technology Sydney.
45. Royal Meteorological Society (2024). *Cut-off lows, cold drops and DANA*. <https://www.rmets.org/metmatters/cut-lows-cold-drops-and-dana>.

46. Sakurai, A., Bisri, M. B. F., Oda, T., Oktari, R. S., & Murayama, Y. (2017). *Assessing school disaster preparedness by applying a comprehensive school safety framework: A case of elementary schools in Banda Aceh City*. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 56, 012021. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/56/1/012021>.
47. Shah, A. A., Gong, Z., Ali, M., Jamshed, A., Naqvi, S. A. A., & Naz, S. (2020). *Measuring education sector resilience in the face of flood disasters in Pakistan: an index-based approach*. Environmental Science and Pollution Research, 27(35), 44106–44122. <https://doi.org/10.1007/s11356-020-10308-y>.
48. Shiwaku, K., Ueda, Y., Oikawa, Y., & Shaw, R. (2016). *School disaster resilience assessment in the affected areas of 2011 East Japan earthquake and tsunami*. Natural Hazards, 82(3), 333-365.
49. Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). *The Development and Validation of the Children's Hope Scale*. Journal of Pediatric Psychology, 22(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>.
50. Szyk, H., Cardoso, J. B., Lane, L., & Evans, K. (2020). *Me perdía en la escuela: Latino newcomer youth in the U.S. school system*. Children and Youth Services Review, 116, 105224.
51. Tong, T. M. T., Shaw, R., & Takeuchi, Y. (2012). *Climate disaster resilience of the education sector in Thua Thien Hue Province, Central Vietnam*. Natural Hazards, 63(2), 685-709. <https://doi.org/10.1007/s11069-012-0178-5>.
52. UNDP Climate Promise (2025). *How the Western Balkans is tackling flood risk*. United Nations Development Programme. <https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/how-western-balkans-tackling-flood-risk>.
53. UNESCO-UNEVOC. (2021). *Strengthening the responsiveness, agility and resilience of TVET institutions for the post-COVID-19 era*. UNESCO-UNEVOC.
54. UNICEF & Euronews (2024, September 4). *400 million students have experienced climate-related school closures since 2022, new report says*. Euronews. <https://www.euronews.com/2024/09/04/400-million-students-have-experienced-climate-related-school-closures-since-2022-new-report>.
55. UNICEF (2025). *Learning interrupted: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024*. UNICEF. <https://ceh.unicef.org/events-and-resources/knowledge-library/learning-interrupted-global-snapshot-climate-related-school>.
56. United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020). *Framework for reopening schools*. UNICEF, UNESCO, WFP, UNHCR, World Bank.
57. United Nations Children's Fund (UNICEF) (2023). *Education in a post-COVID world: Towards a RAPID transformation*. UNICEF, New York.
58. Vassel, H. (2025). *Factors shaping the implementation of educational organizational change: An analysis of Lewin's model in the context of teaching innovations*. Social Sciences & Humanities Open, 11(1), 101599. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101599>.
59. Vatteri, A., D'Ayala, D., & Gehl, P. (2022). *Bayesian networks for assessment of disruption to school systems under combined hazards*. International Journal of Disaster Risk Reduction, 74, 102924.
60. Vinogradov, V., Shatunova, O., & Shamil Sheymardanov. (2022). *Do Resilient Schools Exist? Chances for Quality Education for Children from Dysfunctional Families*. Journal of Social Studies Education Research, 13(1), 52–74. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/2853/550>.
61. Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Organizational resilience: Towards a theory and research agenda*. 2007 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, 3418-3422.
62. Wang, Y.-C., Lin, S.-W., & Lee, C.-H. (2020). *Conducting an Evaluation Framework for Disaster Management under Adaptive Organization Change in a School System*. Sustainability, 12(16), 6615. <https://doi.org/10.3390/su12166615>.
63. Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2018). *Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation*. Journal of Educational Change, 18(4), 437-462.
64. World Weather Attribution (2024). *Climate change and high exposure increased costs and disruption to lives and livelihoods from flooding associated with exceptionally heavy rainfall in Central Europe*. World Weather Attribution. <https://www.worldweatherattribution.org/climate-change-and-high-exposure-increased-costs-and-disruption-to-lives-and-livelihoods-from-flooding-associated-with-exceptionally-heavy-rainfall-in-central-europe/>.
65. Yildirim, M. C., & Kaya, A. (2019). *The Contributions of School Principals as Constructivist Leaders to Their Schools' Organizational Change*. Asian Journal of Education and Training, 5(1), 1-7.
66. Zacharis, G. (2017). *An extensive compendium on good practices in secondary education in Greece*. European Journal of Educational Research, 6(1), 11-24.