



دیدگاه معلمان، والدین، مشاوران مدارس و دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه‌های  
مدرسه تاب‌آور: یک مطالعه کیفی

The Viewpoints of Teachers, Parents, School Counselors and  
Students Towards Resilient School: A Qualitative Study

Leila Afzali

Elaheh Hejazi

Masoud Gholamali Lavasani

Javad Ejei

Gholam Ali Afrooz

لیلا افزالی\*

الهه حجازی\*\*

مسعود غلامعلی لواسانی\*\*\*

جواد اژه‌ای\*\*\*\*

غلامعلی افروز\*\*\*\*\*

Abstract

The purpose of this study was to examine the viewpoints of teachers, parents, school counselors and students towards resilient school. For this purpose, 120 subjects (30 teachers, 30 students, 30 parents and 30 counselors) were selected randomly cluster from Tehran. The data collection tool was a semi-structured interview, which was compiled and implemented for four groups in different indicator. In order to analyze the data obtained from the interview; a theoretical coding method was used which in this study included open coding based on the extracted categories from the study of research theoretical bases, axial coding and selective coding. The results of the interviews showed that the factors affecting the formation of resilient school were identified in three groups of factors focused on different elements of the school, the individual and the family. Investigating related research also showed that mainly two categories of internal and external protection factors were involved in studying the factors affecting the formation of resilient school. The most important factors of the school were the effective relationship teacher- students, physical space, appropriate psychosocial atmosphere and social support.

**Keywords:** Resilient School, Social Support, Parenting Style, Relationship Teacher-Students

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه معلمان، والدین، مشاوران مدارس و دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تاب‌آور بود. بدین منظور ۱۲۰ نفر (۳۰ معلم، ۳۰ دانش‌آموز، ۳۰ نفر از والدین و ۳۰ مشاور) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از سراسر مدارس دخترانه مقطع ابتدایی شهر تهران انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مصاحبه نیمه سازمان‌یافته بود که برای چهار گروه به صورت محورهای متفاوت تدوین و اجرا شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش کدگذاری نظری استفاده گردید که در این تحقیق شامل کدگذاری باز بر مبنای مقولات استخراج شده از مطالعه مبانی نظری تحقیق، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی می‌باشد. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که عوامل مؤثر در شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور در سه دسته عوامل متمرکز بر عناصر مختلف موجود در مدرسه، فرد و خانواده شناسایی شدند. بررسی تحقیقات مرتبط نیز نشان داد که عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی در مطالعه عوامل مؤثر بر شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور نقش دارند. از میان عوامل مدرسه، ارتباط مؤثر معلم و دانش‌آموزان، فضای فیزیکی، جو روانی-اجتماعی مناسب و حمایت اجتماعی، از میان عوامل خانواده، جو روانی خانواده، روش‌های فرزندپروری و حمایت والدین و از میان عوامل فردی، توانمندی‌های شخصیتی و عاطفی مهم‌ترین عوامل بودند.

**واژه‌های کلیدی:** مدرسه تاب‌آور، حمایت اجتماعی، روش‌های فرزندپروری، ارتباط معلم-دانش‌آموز، توانمندی‌های عاطفی و شخصیتی

\*دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*نویسنده مسئول: دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*\*دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*\*\*استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

### مقدمه

دانش‌آموزان، دارای ظرفیت‌های مهمی هستند که شکوفاسازی آن‌ها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی می‌باشد؛ اما وجود عوامل خطرآفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آن‌ها در مدرسه منجر گردد و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (فاستر، ۲۰۱۳). پژوهش‌های (۱۳۹۱)، نشان داد که ۱۴/۲ درصد از دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان‌های استان تهران رفتارهای پرخطر دارند، ۶/۴ درصد نشانه‌های اضطراب و افسردگی داشته و نیز ۴/۲ درصد از رفتارهای ناسازگارانه برخوردارند. مطالعات متعددی حاکی از آن است که درصد قابل‌توجهی از مشکلات کودکان، در طول تحول و تا سال‌های بزرگسالی پایدار می‌مانند و پیامدهای زیانباری برای فرد به همراه می‌آورند (کلمن، ودث‌ورث، کرودیس و جانز، ۲۰۰۸)؛ به‌علاوه، بروز مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان، موجب افزایش خشونت در جوّ مدرسه شده، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و موجب بروز اضطراب در والدین می‌گردد (نجاتی، ۱۳۹۱). دانش‌آموز و محیط مدرسه، تأثیر متقابلی بر یکدیگر دارند. ایجاد جوّ مطلوب در مدرسه برای همه دانش‌آموزان، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی با مشکلات روانی و رفتاری، حائز اهمیت است. واکنش دانش‌آموزان و عملکرد آن‌ها در جوّ‌های مختلف، متفاوت است و احتمال دارد یک جوّ یکسان، واکنش‌های متفاوتی در دانش‌آموزان ایجاد نماید. ممکن است دانش‌آموزان مضطرب در این جوّ دچار مشکل شده و نتوانند در مقایسه با دیگران توانایی‌های خود را به‌مرحله ظهور برسانند؛ بنابراین احساس ناتوانی کرده و از نظر تحصیلی خودکارآمدی پایینی را تجربه خواهند کرد. نتایج تحقیقات نشان داده است که در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان از همبستگی، رضایت و هدفمندی، بالاتر برخوردار بودند، از پیشرفت تحصیلی بیشتری هم بهره می‌بردند و آشفته‌گی و برخورد کم‌تری نیز بین آن‌ها مشاهده شده است (زارع المشیری و صابر، ۱۳۹۶).

با وجود این، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند، برخی از دانش‌آموزان با توجه به قرارگرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند (خلف، ۲۰۱۴؛ هیتون، ۲۰۱۳). این فرایند *تاب‌آوری تحصیلی*<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. تاب‌آوری، به‌معنای توانایی غلبه بر دشواری‌هایی است که در دستیابی به اهداف شخصی، حرفه‌ای یا تحصیلی، با آن‌ها مواجه می‌شویم (کورنادو، ۲۰۱۷) و تاب‌آوری در حوزه تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود که به‌عنوان شاخصی از سازگاری با مدرسه و پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشارکت در کلاس و انگیزه به‌شمار می‌آید (خلف، ۲۰۱۴). در بافت آموزشی، تاب‌آوری، نه فقط به دستاوردهای تحصیلی برتر؛ بلکه به قربانی‌شدن و رفتار زورگویی کم‌تر و نیز نشانگان منفی کم‌شمارتر مرتبط است (دونوهی، تاپینگ و حنا، ۲۰۱۲).

۱. academic resilience

شکی نیست که مهم‌ترین منبع برای پرورش و بالندگی تاب‌آوری در کودکان و نوجوانان، خانواده است. اما پس از خانواده، مدرسه دومین عنصر تأثیرگذار می‌باشد. مدارس ابتدایی و کارکنان، نقشی کلیدی در رشد کودکان ایفاء می‌کنند. از آنجایی که تحصیلات اجباری، تنها مرحله مقدماتی برای ورود به یادگیری مادام‌العمر در زندگی و دوران بزرگسالی شایسته است؛ بنابراین کیفیت زمانی که کودکان ما در مدرسه سپری می‌کنند (که دست‌کم یک‌سوم زمان فعالیت روزانه را اشغال می‌کند) بسیار حائز اهمیت می‌باشد. به واسطه تعلیم و تربیت جامع و دانش‌آموز-محور که شامل حال تمام کودکان و نوجوانان می‌شود، باید محرک‌ها و فرصت‌های کافی در اختیار آن‌ها قرار گیرد تا شایستگی‌های مختلف، مهارت‌های زندگی و خوش‌بینی نسبت به زندگی در کودکان و نوجوانان رشد کند (کیسواردی، ۲۰۱۲).

مدرسه و معلمان، برای تمامی کودکان، به‌خصوص آن‌هایی که خانواده‌هایشان قادر به تحقق نقش خود نیستند؛ فرصت، شانس و مسئولیت دارند تا پیش‌قدم شوند و اهداف وسیع‌تر آموزشی و مهارت‌های زندگی را پوشش دهند (ورنر و اسمیت<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹؛ به نقل از کیسواردی، ۲۰۱۲). ورنر و اسمیت (۱۹۸۹)، دریافتند که معلمان به‌دفعات به مدل مثبتی برای کودکان تبدیل شده‌اند؛ مدلی که بیرون از حلقه اعضای خانواده کودک قرار گرفته است. به‌علاوه، سرگذشت‌های زندگی شخصی بسیاری از افراد، از این حکایت دارد که مدرسه و معلمان، چه نقش مهمی ایفا کرده‌اند تا کفه ترازو از خطر، به‌سمت تاب‌آوری آمده است.

از دیدگاه دیگر، مدرسه و کلاس درس، خود ممکن است سیستمی باشند که کودک را در معرض تهدیدات مختلفی قرار دهند از قبیل طرد، انتقاد، زورگویی و شیوه‌های نامناسب آموزشی. این امر، بیانگر نیاز مبرم به ارتقای تاب‌آوری در بافت مدرسه و ایجاد کلاس‌های تاب‌آور است (مارگالیت و آیدان، ۲۰۰۴).

رویکرد تاب‌آوری تحصیلی، بامبنای نظریه زیست‌بوم تأکید دارد که راه‌های افزایش تاب‌آوری هم به درون فرد و هم به محیط اطراف او برمی‌گردد. این رویکرد با استفاده از شواهدی برپایه رویکردها و مداخلات می‌تواند حمایت‌هایی برای طراحی راهبردها و اعمال مشخص در مدارس فراهم آورد و مشتمل بر فعالیت‌هایی از ارزیابی همه‌جانبه مدرسه است: شناسایی خطرات فردی و طراحی ابزارها، منابعی برای استفاده در کلاس، ارتباط و اطلاع‌رسانی برای تمام اعضای محیط مدرسه و نظارت بر خدمات ارائه شده است. هدف این رویکرد، حمایت از مدرسه برای ترویج یک فرهنگ در تمام طول مدرسه است که تاب‌آوری تحصیلی را در هر شرایطی افزایش می‌دهد. افزایش تاب‌آوری تحصیلی عوامل مدرسه، بخشی از عملکرد این رویکرد است (هارت و همکاران، ۲۰۱۴).

معلمان، به‌طور ویژه‌ای دارای تأثیرات اجتماعی‌سازی ماندگار شناسایی شده‌اند (جانسون، ۲۰۰۸). معلمان دلسوز، مشوق و حامی که در مقام مربی و سرمشق نیز عمل می‌کنند (ورنر و اسمیت، ۱۹۸۹) یا روابط مثبتی را برقرار می‌نمایند (لیبنبرگ و همکاران، ۲۰۱۶)، همچنین وجود آنان برای پرورش تاب‌آوری تحصیلی و

۱. Werner, E., & Smith, R.

بهبودی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در معرض خطر و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها در شرایط پرخطر حیاتی است.

نتایج پژوهش گیزیر و آیدین (۲۰۰۹)، نیز نشان داد که انتظارات بالای خانواده، روابط مدرسه‌ای، انتظارات مدرسه و روابط همسالان عامل‌های بیرونی برجسته‌ای هستند که تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین ادراک مثبت از خود درباره مهارت‌های تحصیلی، درک همدلانه و منبع کنترل درونی از جمله عامل‌های درونی پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی هستند و چارچوبی که شکل‌گیری ارتباطات مثبت با خانواده، همسالان و مدرسه را ارتقاء می‌بخشد و می‌تواند با افزایش تاب‌آوری رابطه داشته باشد (آیاش، سانچز و بارباری، ۲۰۱۶).

مزیت برنامه تاب‌آوری این است که وقتی محیط محافظ شکل گرفت و فراوانی فاکتورهای محافظ افزایش یافت، جو مدرسه و نحوه مراقبت و همچنین، دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان بهبود خواهد یافت. در این شرایط دانش‌آموزان، آسیب‌پذیری کم‌تری در مقابل خطر تمایل به رفتارهای نامناسب، خواهند داشت. در بافت زمینه مدرسه، تاب‌آوری می‌تواند به خوبی باعث تغییر دیدگاه از خطر-محور به کودک-محور شود. این امر، باعث می‌شود که معلمان دست از نگاه به کودکان و خانواده‌هایشان از پس عینک بدبینی بردارند و دیدگاه جامع‌تری اتخاذ کنند که شامل نقاط قوت و ظرفیت‌های دانش‌آموزان نیز شود (کیسواردی، ۲۰۱۲).

با توجه به آنچه مطرح شد، هدف پژوهش حاضر بررسی دیدگاه‌های معلمان، والدین و دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه‌های مدرسه تاب‌آور است.

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر، به روش کیفی از نوع زمینه‌ای صورت گرفته است. در این پژوهش، نظرات گروه‌های درگیر در مدرسه اعم از والدین، مربیان، دانش‌آموزان و مشاوران تحصیلی در خصوص تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های مؤثر بر آن جمع‌آوری گردید و با مبانی علمی حاصل از مطالعات کتابخانه‌ای، در خصوص منابع علمی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های اثرگذار مطابقت داده شد. جامعه آماری شامل دو بخش است: بخش اول؛ دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مشاوران مدارس می‌باشند که مورد مصاحبه قرار گرفتند. بخش دوم؛ تمامی منابع علمی در خصوص افزایش تاب‌آوری است که جهت واکاوی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و تکمیل مؤلفه‌های مؤثر در ترسیم و طراحی مدرسه تاب‌آور مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. در مرحله اول پژوهش، از میان دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مشاوران مدارس به روش خوشه‌ای-تصادفی از سراسر استان تهران نمونه‌گیری به عمل آمده است. به این ترتیب، در خوشه‌بندی اولیه، شهرستان‌های استان تهران تعیین شدند و شهر تهران و شهرستان‌های دماوند و شهر قدس به عنوان خوشه‌های اصلی انتخاب شدند. شهر تهران به پنج محدوده شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق تقسیم شد و از هر محدوده یک منطقه با روش تصادفی انتخاب شد. در شهرستان‌های قدس و دماوند نیز یک ناحیه به تصادف انتخاب شد. از میان

دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مشاوران مناطق انتخاب شده، تعداد محدودی به تصادف انتخاب شدند. حجم نمونه در این مرحله ۱۲۰ نفر (۳۰ معلم، ۳۰ دانش‌آموزان، ۳۰ نفر از والدین و ۳۰ مشاور) بود. حجم نمونه براساس قانون اشباع تعیین شده است و در تمامی گروه‌ها با عبور از مرز ۲۰ نفر، اطلاعات جدیدی در مصاحبه‌های کاهش یافت.

ضمن این که به‌منظور مطالعه تمامی مبانی نظری مرتبط با موضوع در دستور کار قرار گرفت. بنابراین، در این مرحله کلیه محتوای علمی مرتبط با موضوع (اعم از مقالات علمی، کتب و گزارش‌های پژوهشی) مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته بوده است. به‌همین‌منظور، چهار فرم نیمه‌سازمان‌یافته مصاحبه برای چهار گروه تدوین شد. محورهای اصلی در مصاحبه، معلمان و کادر مدرسه به‌منظور شناسایی رفتارهای آزردهنده دانش‌آموزان، رفتارها و فعالیت‌های موردعلاقه دانش‌آموزان، روش‌های تدریس موفق، موضوعات مرتبط با ارتباط معلمان و دانش‌آموزان می‌باشد. محورهای اصلی در مصاحبه مشاوران به‌منظور شناسایی مشکلات عمومی دانش‌آموزان در مدرسه، افکار و هیجانات دانش‌آموزان در موضوعات مختلف درون مدرسه و خانواده می‌باشد. محورهای اصلی در مصاحبه دانش‌آموزان، به‌منظور شناسایی رفتارهای مطلوب و نامطلوب معلمان، کادر مدرسه و همسالان، انتظارات دانش‌آموزان از مدرسه، محدودیت‌ها و تنگناهایی که دانش‌آموزان در مدرسه و خانه تجربه می‌کنند، می‌باشند. محورهای اصلی در مصاحبه، والدین شامل رفتارهای مطلوب و نامطلوب دانش‌آموزان، چالش‌های ارتباطی والدین و فرزندانشان، نیازهای آموزشی والدین و مانند این‌هاست.

در انتهای تمامی مصاحبه‌ها، از مصاحبه‌شوندگان در خصوص راهکارهای پیشنهادی برای حل مشکلات مورد پرسش دقیق و مشروح قرار گرفته است.

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از کدگذاری نظری استفاده شد. کدگذاری نظری عبارت است از، عملیاتی که طی آن داده‌ها تجزیه، مفهوم‌سازی و به شکل تازه‌ای در کنار یکدیگر قرار داده می‌شوند و فرایند اصلی است که طی آن نظریه براساس داده‌ها تدوین می‌گردد (استراوس و کوربین، ۱۹۹۵). مراحل کدگذاری مورد استفاده در این تحقیق، شامل کدگذاری باز بر مبنای مقولات استخراج شده از مطالعه مقدماتی مبانی نظری تحقیق، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است.

استراوس و کوربین (۱۹۹۵)، کدگذاری باز<sup>۱</sup> را اینگونه توصیف می‌کنند: «بخشی از تحلیل که مشخصاً به نام‌گذاری و دسته‌بندی پدیده از طریق بررسی دقیق داده‌ها مربوط می‌شود». به عبارت بهتر، در این نوع کدگذاری مفاهیم درون مصاحبه‌ها براساس ارتباط با موضوعات مشابه طبقه‌بندی می‌شوند. نتیجه این مرحله، تقطیر و خلاصه کردن انبوه اطلاعات کسب شده از مصاحبه‌ها و اسناد به درون مفاهیم و دسته‌بندی‌هایی است که در این سؤال‌ها مشابه‌اند. در روش کدگذاری نظری، دو گرایش برای تحلیل داده‌ها وجود دارد. برخی از

---

۱. open coding

پژوهشگران به تحلیل جزء به جزء<sup>۱</sup> می‌پردازند؛ یعنی متون و داده‌ها را خط به خط و کلمه به کلمه مورد تحلیل قرار می‌دهند. برخی نیز به دلیل وقت‌گیر بودن این روش، تنها نکات و مضامین کلیدی را کدگذاری می‌کنند (کرسول، ۱۳۹۴).

هدف از کدگذاری محوری<sup>۲</sup>، ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولیدشده (در مرحله کدگذاری باز) است. این عمل معمولاً براساس الگوی پارادایم<sup>۳</sup>، انجام می‌شود و به نظریه‌پرداز کمک می‌کند تا فرایند نظریه‌پردازی را به سهولت انجام دهد. اساس ارتباطدهی در کدگذاری محوری، بر بسط و گسترش یکی از مقوله‌ها قرار دارد (استراوس و کوربین، ۱۹۹۵).

دسته‌بندی اصلی (مانند ایده یا رویداد محوری) به‌عنوان پدیده<sup>۴</sup> تعریف می‌شود و سایر دسته‌بندی‌ها با این دسته‌بندی اصلی مرتبط می‌گردند. شرایط علی<sup>۵</sup>، موارد و رویدادهایی هستند که منجر به ایجاد و توسعه پدیده می‌شوند. زمینه<sup>۶</sup>، به مجموعه‌ای ویژه از شرایط و شرایط مداخله‌گر<sup>۷</sup> به مجموعه گسترده‌تری از شرایط اشاره دارند که پدیده در آن قرار دارد. راهبردهای کنش یا تقابل<sup>۸</sup>، به اقدامات و پاسخ‌هایی اشاره می‌کنند که به‌عنوان نتیجه پدیده رخ می‌دهند و در نهایت، ستاده‌های-خواسته یا ناخواسته-این اقدامات و پاسخ‌ها به پیامدها<sup>۹</sup> اشاره دارند.

کدگذاری انتخابی<sup>۱۰</sup> عبارت است از، فرآیند انتخاب دسته‌بندی اصلی، مرتبط کردن نظام‌مند آن با دیگر دسته‌بندی‌ها، تأیید اعتبار این روابط و تکمیل دسته‌بندی‌هایی که نیاز به اصلاح و توسعه بیشتری دارند (استراوس و کوربین، ۱۹۹۵). کدگذاری انتخابی براساس نتایج کدگذاری باز و کدگذاری محوری، مرحله اصلی نظریه‌پردازی است. به این ترتیب که مقوله محوری را به شکل نظام‌مند، به دیگر مقوله‌ها ربط داده و آن روابط را در چارچوب یک روایت ارائه کرده و مقوله‌هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، اصلاح می‌نماید.

- 
۱. micro-analysis coding
  ۲. axial coding
  ۳. paradigm model
  ۴. phenomenon
  ۵. causal conditions
  ۶. context
  ۷. intervening conditions
  ۸. action /interaction strategies
  ۹. consequences
  ۱۰. selective coding

## یافته‌ها

براساس کدگذاری متن مصاحبه‌ها، مقوله‌های مربوط به شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور شناسایی شده است.

### جدول ۱- عوامل مؤثر در شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور از دیدگاه دانش‌آموزان، مربیان، والدین و مشاوران تحصیلی

عوامل سازنده مدرسه تاب‌آور	مؤلفه‌ها	شاخصه‌ها
	ارتباط معلم و دانش‌آموزان	ارتباط معلم و دانش‌آموزان، باید ارتباطی مؤثر باشد و از روش‌هایی که حاکی از اجبار و تهدید است، اجتناب شود؛ همچنین دانش‌آموزان در تدوین و اجرای قوانین مشارکت داشته باشند و به روابط انسانی مطلوب در مدرسه توجه شود.
<b>ایجاد شادی در مدرسه</b>	فضای فیزیکی مدرسه	فضای فیزیکی مدرسه (فضای سبز، کلاس درس، رنگ‌آمیزی دیوارها و مانند این‌ها) شاد باشد.
	فعالیت‌های فوق برنامه	برنامه‌های فوق برنامه مطلوب و شاد فراهم شود؛ همچنین از موسیقی در مدرسه استفاده گردد.
	روابط انسانی مطلوب در مدرسه	روابط مدیر و کارکنان، مبتنی بر احترام و اهداف سازمانی باشد؛ عدالت در مدرسه رعایت شود و از تبعیض جلوگیری گردد؛ به روابط انسانی مطلوب در مدرسه توجه شود؛ به حقوق کودکان توجه شود؛ پذیرش بی‌قیدوشرط در مدرسه و از سوی کارکنان و معلمان وجود داشته باشد و درک متقابل و همدلی در رفتارهای معلمان و کارکنان مشهود باشد.
<b>ایجاد امنیت در مدرسه</b>	جو روانی اجتماعی مناسب	عزت‌نفس دانش‌آموزان در محیط مدرسه تقویت شود؛ تجارب یادگیری منجر به ایجاد احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان گردد؛ قوانین به درستی طراحی شود؛ برای اجرای قوانین، از روش‌های مخرب استفاده نگردد؛ از ایجاد فضای اضطراب‌آور جلوگیری شود؛ از تحقیر و تیبیه تحقیرآمیز اجتناب گردد؛ جو روانی مدرسه به سمت مثبت‌اندیشی و روابط مثبت نیل کند؛ مثبت‌اندیشی و روش‌های مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان، والدین و معلمان ترویج گردد.
	حمایت اجتماعی	فرایند مشاوره و راهنمایی موجب حمایت بیشتر از دانش‌آموزان شود؛ از ایجاد فضای اضطراب‌آور جلوگیری گردد؛ فضای مدرسه حمایتی باشد و به مشکلات دانش‌آموزان توجه شود.
<b>ایجاد انعطاف در مدرسه</b>	توجه به عناصر برنامه درسی	اهداف آموزشی برطبق علائق دانش‌آموزان تعیین شود؛ محیط آموزشی متناسب با نیازها و علائق دانش‌آموزان تنظیم گردد؛ در ارزشیابی از دانش‌آموزان بر نمره تأکید نشود؛ از روش‌های تدریس فعال استفاده گردد؛ موضوعات درسی، مبتنی بر نیازهای واقعی زندگی کودکان باشد و محتوای مناسب و براساس نیازها و علائق دانش‌آموزان انتخاب شود.

ادامه جدول ۱- عوامل مؤثر در شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور از دیدگاه دانش‌آموزان،  
مربیان، والدین و مشاوران تحصیلی

عوامل سازنده مدرسه تاب‌آور	مؤلفه‌ها	شاخصه‌ها
	معلم مهم‌ترین عامل برنامه درسی	از روش‌های تدریس فعال، مدرن و مشارکتی استفاده شود؛ از وسایل کمک‌آموزشی استفاده گردد؛ در جریان تدریس برای دانش‌آموزان ایجاد انگیزه شود؛ درگیری مثبت و تعامل مثبت بین دانش‌آموزان و تکالیف درسی برقرار گردد؛ از روش‌های آموزش گروهی استفاده شود؛ از روش‌های آموزش مبتنی بر پژوهش محوری استفاده گردد؛ از آموزش‌های عملی و اردوهای آموزشی استفاده شود؛ تدریس معلم مشتاقانه باشد؛ معلم خلاق باشد؛ به‌جای استفاده از روش‌های معلم‌محور و محتوا‌محور، از روش‌های دانش‌آموز‌محور استفاده گردد؛ معلم بر موضوعات درسی، تسلط داشته باشد؛ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، در سطح بالا باشد؛ تجارب موفقیت‌آمیز برای دانش‌آموزان فراهم شود؛ به دانش‌آموزان، آزادی عمل داده شود و فعالیت‌های یادگیری متنوع و خلاقانه باشد.
	سبک مدیریت مدرسه	سبک مدیریت مدرسه دیکتاتوری نباشد، بلکه مشارکتی باشد و روابط انسانی در مدرسه مبتنی بر اهداف سازمان و نیاز دانش‌آموزان باشد.
	جو روانی-اجتماعی مدرسه	رقابت با موارد مناسب (کارگروهی، توجه به یادگیری هم‌کلاسی‌ها و مانند این‌ها) جایگزین شود؛ از روش‌های تشویق و تأییدی استفاده گردد و فضای مدرسه القاکننده حس پذیرش به دانش‌آموزان باشد.
	سازماندهی برنامه‌های هدایت تحصیلی	هدایت تحصیلی براساس استعداد دانش‌آموزان باشد و استعدادیابی با استفاده از روش‌های استاندارد باشد.
	تقویت تفکر	ایده‌های دانش‌آموزان قضاوت نشود و مورد تأیید قرار گیرد؛ حس کنجکاوی دانش‌آموزان تقویت شود؛ فضای خلاقانه و نوآورانه وجود داشته باشد؛ ایده‌های نو مورد پذیرش قرار گیرد و کلاس‌های تفکر در برنامه درسی گنجانده گردد.
	آموزش معلمان	معلمان برای رعایت موارد مورد نیاز برای تاب‌آوری دانش‌آموزان، تحت آموزش‌های تخصصی قرار بگیرند.
	رشد توانمندی‌های شناختی	حل مسأله در دانش‌آموزان ارتقاء یابد و آموزش داده شود و مهارت‌های تفکر آموزش داده شود.
	رشد توانمندی‌های عاطفی و شخصیتی	اعتماد به نفس دانش‌آموزان ارتقاء یابد؛ مهارت مدیریت خشم به دانش‌آموزان ارائه گردد؛ مدیریت و کنترل هیجانات منفی به دانش‌آموزان آموزش داده شود؛ به دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی آموزش داده شود؛ خودآگاهی دانش‌آموزان ارتقاء یابد؛ با استفاده از تمرین‌های عملی، اعتماد به نفس دانش‌آموزان ارتقاء یابد و تنظیم هیجانی آموزش داده شود.

ارتقای  
توانمندی‌های  
دانش‌آموزان



### ادامه جدول ۱- عوامل مؤثر در شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور از دیدگاه دانش‌آموزان، مربیان، والدین و مشاوران تحصیلی

عوامل سازنده مدرسه تاب‌آور	مؤلفه‌ها	شاخصه‌ها
	بهبود روش‌های فرزندپروری	به دانش‌آموزان و اولیاء آن‌ها، مهارت‌های زندگی آموزش داده شود و از روش‌های فرزندپروری استبدادی استفاده نشود.
<b>بهبود عملکرد خانواده‌ها</b>	جو روانی خانواده	برنامه‌های تفریحی‌وشاد در خانه‌ومدرسه وجود داشته باشد و جو خانواده منجر به ارتقای عزت‌نفس فرزندان شود.
	حمایت والدین	والدین الگوی مناسبی در تفکر و رفتار برای فرزندان باشند؛ جو خانواده حمایت‌کننده باشد و کانال‌های ارتباطی مطلوب بین خانه‌ومدرسه وجود داشته باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

عوامل به‌دست آمده از مصاحبه‌ها در سه دسته عوامل متمرکز بر عناصر مختلف موجود در مدرسه، فرد و خانواده قابل تقسیم است. استخراج عناصر فوق‌الذکر با استناد به مدل‌های نظری در خصوص تاب‌آوری صورت گرفته است. سرفصل‌های به‌دست آمده شامل موارد زیر می‌باشند:

### جدول ۲- خلاصه عوامل مؤثر در شکل‌گیری مدرسه تاب‌آور

ویژگی‌های مرتبط با معلم	ویژگی‌های مرتبط با مدیریت مدرسه	ویژگی‌های مرتبط با دانش‌آموزان	ویژگی‌های مرتبط با والدین
- مهارت‌های ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان	- استفاده از سبک‌های مدیریت سازنده و مشارکتی	- مهارت حل‌مسأله	- مهارت‌های زندگی
- مهارت ارتباط مؤثر با والدین	- ایجاد فضای امن در مدرسه	- مهارت‌های تفکر	- مهارت‌های ارتباط مؤثر با فرزند
- مهارت‌های مدیریت کلاس	- سازماندهی برنامه‌های هدایت تحصیلی	- ارتقاء اعتمادبه‌نفس	- سبک فرزندپروری مطلوب
- توانایی ایجاد فعالیت‌های فوق برنامه شادوخالق		- مدیریت خشم	- فراهم‌سازی برنامه‌های شاد و تفریحی برای فرزندان
- ایجاد جو روانی مثبت در کلاس		- مدیریت و کنترل هیجانات منفی	- توجه به عزت‌نفس فرزندان
- دارا بودن صلاحیت‌های حرفه‌ای		- مهارت‌های زندگی	- حمایت اجتماعی از فرزندان
- مهارت‌های تفکر خلاق و نقاد			- ارتباط مطلوب با مدرسه
- سازماندهی برنامه‌های هدایت تحصیلی			

بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند. عوامل حفاظتی بیرونی عبارت از، فرصت‌ها و حمایت اجتماعی محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه‌های همسالان هستند.

عوامل حفاظتی درونی نیز، کیفیت‌های فردی و شخصیتی مانند مهارت‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مرتبط با پیامدهای توسعه‌یافته مثبت هستند (فاستر، ۲۰۱۳).

در مدل هندرسون (۲۰۰۷)، در خصوص چرخه تاب‌آوری بر فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای مشارکت، افزایش فرصت برای پیوندهای اجتماعی، آموزش مهارت‌های اجتماع و حمایت و مراقبت از دانش‌آموزان تأکید شده است. در پرورش تاب‌آوری، نباید از متغیرهای محیطی غافل گردید. پیرو مسیر ویگوتسکی و برونفن برنر، تعامل کودک و محیط، امر بسیار مهم‌تر در رشد تاب‌آوری محسوب می‌شود (لوتار، سیسچتی و بکر، ۲۰۰۰؛ سکومبه، ۲۰۰۲؛ آنگار، ۲۰۰۸؛ ورنر، ۲۰۰۰). لازمه ساختن تاب‌آوری، تمرکز کم‌تر روی کودکان به‌طور فردی و در عوض تغییر زیست‌بوم است؛ به صورتی که حمایتگر، توانمندکننده و پذیرنده باشد (آنگار، ۲۰۱۱).

ابعاد انتخابی در پژوهش حاضر، براساس مدل تاب‌آوری تحصیلی سندوال-هرناندز و کورتس (۲۰۱۳) می‌باشد. در این مدل اولین بُعد، عوامل فردی (شخصی) است و شامل دو عنصر<sup>۱</sup> اعتمادبه‌نفس و تلاش/انگیزه می‌باشد. در بحث اعتمادبه‌نفس، مفهوم خود به‌عنوان فردی تاب‌آور، موردتوجه بوده و در خصوص انگیزه نیز، ارزشی که فرد به تحصیل می‌دهد، موردنظر است. یکی از مؤلفه‌های انتخابی در آموزش تاب‌آوری به کودکان، مهارت اجتماعی می‌باشد. مهارت‌های اجتماعی ضعیف در کودکان، می‌تواند بسیاری از ابعاد پژوهش را در خصوص ارتباط با والدین، معلم و به‌ویژه همسالان تحت‌الشعاع قرار دهد. مهارت‌های اجتماعی کودک و نوجوان، تعیین‌کننده رابطه او با گروه‌های مختلف است و تحت این رابطه، جو خانواده و مدرسه می‌تواند متأثر شود.

یافته‌های پژوهش همتی و غفاری (۱۳۹۵) نیز، با پیروی از رویکرد بوم‌شناختی برونفن برنر (۱۹۷۹)، متغیرهای مؤثر در تاب‌آوری تحصیلی را در سه سطح فردی (عزت‌نفس، خودکارآمدی، انتظارات تحصیلی)، خانواده (حمایت دریافتی از خانواده، سرمایه اجتماعی خانواده، ساختار خانواده) و مدرسه (حمایت دریافتی از مدرسه و سرمایه اجتماعی مدرسه) تقسیم‌بندی نموده‌اند.

تعامل کودک-محیط در درون و مابین اکوسیستم‌های مختلف رخ می‌دهد. این تعامل فوراً و مستقیماً بر رشد کودک تأثیر می‌گذارد و میکروسیستم را شکل می‌دهد (فرزندپروری در خانواده، حمایت معلم در مدرسه و پیوند اجتماعی در اجتماع محلی). تعامل بین این عوامل در میکروسیستم‌های مختلف به ساختن مزوسیستم منتهی می‌شود (مشارکت بین کارشناسان مدرسه و دیگران مهم برای کودک در خارج از مدرسه). اگروسیستم نیز متشکل است از پیوند میان میکروسیستم و فضای اجتماعی که مستقیماً یا بلافاصله بر رشد کودک تأثیر نمی‌گذارد (مانند اتصال مدرسه-دولت). پس از سیستم‌های میکرو، مزو و اگرو به فرهنگ، زمینه و بافت اجتماعی دور<sup>۲</sup> می‌رسیم که ماکروسیستم را می‌سازند (میو، هیو و وانگ، ۲۰۱۷). پیرو مسیر ویگوتسکی و برون فن برنر، مسأله تاب‌آوری کودک و نوجوان به تدریج تمرکز خود را از مفهوم تاب‌آوری که در مورد

۱. item

۲. distal social fabric

صفات شخصی و کیفیت‌های روان‌شناختی کار می‌کرد، به مذاکره و تعامل بین کودک و محیط معطوف کرد (لوتار، سیسچتی، بکر، ۲۰۰۰؛ سکومبه، ۲۰۰۲؛ آنکار، ۲۰۰۸). برای مثال، راتر (۲۰۰۶، ۲۰۱۲ و ۲۰۱۳) ما را از تأکید افراطی روی توانایی فردی در مقابله با دشواری‌ها منع می‌کند. در واقع، می‌توان گفت که این زیست‌بوم<sup>۱</sup> است، نه ویژگی‌های شخصی که سازگاری مثبت در محیط مخرب را به شرطی که منابع آن کامل باشند، تسهیل می‌کند. بنابراین، لازمه ساختن تاب‌آوری، تمرکز کم‌تر روی کودکان به‌طور فردی و در عوض، تغییر زیست‌بوم است؛ به صورتی که حمایتگر، توانمندکننده و پذیرنده باشد (آنکار، ۲۰۱۱).

فراهم‌ساختن محیط یادگیری دلسوزانه و حامی، یکی از راهبردهای مهم برای ساختن تاب‌آوری است. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند از آن‌ها مراقبت می‌شود و ایمن هستند، تاب‌آوری بیشتری خواهند داشت. بنابراین، ضروری است که به ارتقای پیوند اجتماعی مثبت میان کارکنان و دانش‌آموزان و میان دانش‌آموزان و گروه همسالانشان و میان خانه و مدرسه توجه شود (دال، زاگر و برهم، ۲۰۰۴). جو روانی و اجتماعی حاکم بر مدرسه، تأثیر قابل‌توجهی بر ویژگی‌های رفتاری کودکان دارد. نتایج پژوهش گیزیر و آیدین (۲۰۰۹) نشان داد که روابط در مدرسه، انتظارات مدرسه و روابط همسالان عامل‌های بیرونی برجسته‌ای هستند که تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

کوو، آیزمن و پاپکین (۲۰۰۵)، برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به این امر اشاره می‌کنند که جامعه به‌خصوص مدارس، منابعی را در اختیار کودک قرار دهند که به‌طور مؤثری با عوامل آسیب‌زا مقابله کرده و عوامل محافظ را تقویت نماید. تأکید باید روی روابط شخصی‌تر در محیط مدرسه، همکاری بین خانواده و مدرسه، کشف استعدادهای کودکان و تقویت آن‌ها، قوت‌بخشیدن به راهبردهای یادگیری، انگیزش، خودکارآمدی و امیدواری باشد که مشوق سازگاری انسانی گردد.

ایجاد مدرسه تاب‌آور، از رشد ویژگی‌های فردی و شخصیتی تک‌تک دانش‌آموزان مجزا نیست. برخی عوامل محافظت‌کننده فردی عبارتند از: خوش‌بینی و جهت‌گیری مثبت به آینده، مهارت‌های حل‌مسأله و هوش بالا، شایستگی اجتماعی، عزت‌نفس و منبع کنترل بیرونی (مایکنام، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی، مهارت‌های غیرشناختی کلیدی را از خود بروز می‌دهند؛ همچنین خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی‌شان دارند و حس کنترل بر عملکرد مدرسه و اعتماد بر مهارت‌شناختی خود (گاتمن و شون، ۲۰۱۳) به آن‌ها قدرت مقابله با مسائل را می‌دهد.

نتایج پژوهش گیزیر و آیدین (۲۰۰۹) نشان داد که ادراک مثبت از خود درباره مهارت‌های تحصیلی، درک همدلانه و منبع کنترل درونی از جمله عامل‌های درونی پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی هستند. مارتین (۲۰۰۲) در مطالعه خود نشان داد که خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، کنترل، اضطراب پایین، پشتکار و تلاش از جمله متغیرهای مهم پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان هستند. خودکارآمدی، عزت‌نفس، تعهد دانش‌آموز و گرایش به مدرسه (بورمن و اورمن، ۲۰۰۴)، نیز از دیگر ویژگی‌های این دانش‌آموزان است که

۱. ecological texture

اهمیت ایجاد شرایط مطلوب در مدرسه برای رشد چنین ویژگی‌هایی را نمایان‌تر می‌سازد. تحقیقات روشن ساخته که روابط مثبت اجتماعی، دیدگاه‌های مثبت و هیجانات مثبت، توانایی کنترل رفتار، احساس شایستگی، کلید ارتقای تاب‌آوری در افراد است (دال، زاگر و برهم، ۲۰۰۴).

تدارک برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و مداخله‌ای می‌بایست، تمام ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان همانند ویژگی خانواده یا جامعه آن‌ها را در نظر بگیرد (گیمبولو، ۲۰۱۲). برای ایجاد مدرسه تاب‌آور، نمی‌توان از شرایط خانوادگی دانش‌آموزان غفلت کرد. نتایج پژوهش گیزیر و آیدین (۲۰۰۹) نشان داد که انتظارات بالای خانواده، بر تاب‌آوری مؤثر است. بین تاب‌آوری تحصیلی با حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی وجود دارد (رضایی، ۱۳۹۲). بنابراین، باید با ارائه آموزش‌های متناسب با نیاز والدین، شرایط خانواده برای رشد تاب‌آوری را بهبود بخشید. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش والدینی، حضور والدین در خانه و انتظارات والدین موجب افزایش تاب‌آوری فرزندان می‌شود (سینای، ۲۰۰۹). پژوهش علیزاده (۱۳۹۲) نشان داد که مواردی مانند شیوه‌های فرزندپروری والدین، روابط فردی درون خانواده، تجارب اولیه آموزشی، وضعیت خانه و همچنین فقر در خانواده، سوءرفتار و موارد دیگر می‌توانند بر رشد و تاب‌آوری فرد تأثیرگذار باشند. دانش‌آموزانی که از حمایت خانواده‌های خود بهره‌مند هستند و این حمایت را درک کرده‌اند، احساس می‌کنند که می‌توانند در رویارویی با مشکلات عملکرد بهتری داشته باشند. مهارت‌های ارتباطی، مسأله‌محوری، مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده، ابعاد اصلی تاب‌آوری تحصیلی است که در فضای حمایتی خانواده ایجاد می‌شود و توسعه می‌یابد.

در نهایت این که مزیت برنامه تاب‌آوری این است که وقتی محیط محافظ شکل گرفت و فراوانی عوامل محافظ افزایش یافت، جوّ مدرسه و نحوه مراقبت و همچنین، دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان بهبود خواهد یافت. در این شرایط، دانش‌آموزان آسیب‌پذیری کم‌تری در مقابل خطر تمایل به رفتارهای نامناسب خواهند داشت. در بافت مدرسه، تاب‌آوری می‌تواند به خوبی باعث تغییر دیدگاه از خطر-محور به کودک-محور شود. این امر باعث می‌شود که معلمان دست از نگاه به کودکان و خانواده‌هایشان از پس عینک بدبینی بردارند و دیدگاه جامع‌تری اتخاذ کنند که شامل نقاط قوت و ظرفیت‌های بچه‌ها نیز بشود (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

## منابع

- رضایی، م. (۱۳۹۲). بررسی پیشایندها و پیامدهای تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر با استفاده از مدل معادلات ساختاری. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خلیج فارس*.
- زارع‌المشیری، م.، و صابر، س. (۱۳۹۶). پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی براساس جوّ روانی اجتماعی کلاس و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مجله مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت (سلامت اجتماعی)*. ۱۳۶-۱۲۷، (۲)۴.

- علیزاده، ح. (۱۳۹۲). تاب‌آوری روان‌شناختی: بهزیستی روانی و اختلال‌های رفتاری، چاپ اول. تهران: ارسباران.
- کرسول، ج. د. (۱۳۹۴). طرح پژوهش: رویکردهای کمی، کیفی و شیوه ترکیبی، ترجمه حسن دانایی‌فرد (۱۳۹۴). مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- نجاتی، و. (۱۳۹۱). شیوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی در شهرستان‌های استان تهران. *مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران*. ۳۰(۲)، ۱۶۲-۱۶۷.
- همتی، ر.، و غفاری، م. (۱۳۹۵). تحلیل چندسطحی عوامل بر تاب‌آوری تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۲(۲۴)، ۸۷-۱۰۶.

## References

- Ayyash, Abdo, H., Sanchez-Ruiz, M., & Barbari, M. (2016). Resiliency predicts academic performance of Lebanese adolescents over demographic variable and hope. *Learning and Individual Differences*. 48, 9-16.
- Borman, G., & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*. 104, 177-195.
- Colman, I., Wadsworth, M. E. J., Croudace, T. J., & Jones, P. B. (2008). Forty-Year Psychiatric Outcomes Following Assessment for Internalizing Disorder in adolescence. *The American Journal of Psychiatry*. 164(1), 126-133.
- Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective. *Social and Behavioral Sciences*. 237, 594-598.
- Cove, E., Eiseman, M., & Popkin, S. J. (2005). Resilient Children: Literature Review and Evidence from the HOPE VI Panel Study. Final Report. December 2005.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). Resilient Classrooms: Creating Healthy Environment for Learning. New York: Guilford Press.
- Donohoe, C., Topping, K., & Hannah, E. (2012). The impact of an online intervention on the mindset and resiliency of secondary school pupils: A preliminary mixed methods study. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 32(5), 641-655.
- Foster, T. A. (2013). An exploration of academic resilience among rural students living in poverty, unpublished doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College.
- Ghimbulu, O. (2012). Utilizarea educatiei rational emotivtiva comportamentala in dezvoltarea rezilientei la adulti tineri, Ph.D. Thesis Abstract.
- Gizir, C., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*. 13(1), 38-49.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation. Available at: [http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive\\_skills\\_literature\\_review](http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive_skills_literature_review).
- Hart, A., Heaver, B., Brunberg, E., Sandberg, A., Macpherson, H., Coombe, S., & Kourkoutas, E. (2014). Resilience-building with disabled children and young

- people: a review and critique of the academic evidence base. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*. 5(3), 394-422.
- Heaton, D. (2013). Resilience and resistance in academically successful Latino students. Ph.D. thesis, Utah State University.
- Hurlington, K. (2010). Bolstering Resilience in Students: Teachers as Protective Factors, Trent University. Ontario Literacy and Numeracy Secretariat.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*. 36(4), 385-398.
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian.
- Kiswarday, V. (2012). Empowering resilience within the school context. *Methodological Horizons*. 7, 93-101.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothmann, S., et al. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*. 37(2), 140-154.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 71(3), 543-562.
- Margalit, M., & Idan, O. (2004). Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*. 22(1), 58-64.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*. 46(34), 34-49.
- Meichenbaum, D. (2005). Understanding resilience in children and adults: Implications for prevention and interventions, Paper presented at the Annual Conference of Strengthening Resilience in Children and Adults, Miami.
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teacher. *Teaching and Teacher Education*. 67, 125-134.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 24(2), 335-344.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience e clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54(4), 474-487.
- Secombe, K. (2002). 'Beating the odds' versus 'changing the odds': Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage & Family*. 64(2), 384-394.
- Sinay, E. (2009). Academic Resilience: Students beating the odds. *Research Today*. 5(1), 394-416.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1995). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, Sage, Newbury Park, CA.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*. 38(2), 218-235.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 81(1), 1-17.

- Henderson, N. (2007). *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities*. Resiliency in Action, Inc.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (115-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandoval-Hernandez, A., Cortes, D. (2013). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *American Psychologist*, 90, 130-144.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

