

نقش و تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

نامدار اعتمادی

دکترای روان‌شناسی تربیتی، مدرس دانشگاه و مشاور تحصیلی آموزش و پرورش

فاطمه شهامتی

معلم مدارس تهران، منطقه ۱۱

مقدمه

صاحب‌نظران و اندیشمندان روان‌شناسی تربیتی بر این باورند که بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به افت تحصیلی آن‌ها در مدرسه منجر شود و در زندگی آینده آنان مشکلاتی ایجاد کند. متغیرهای متعددی می‌تواند در این موقعیت‌ها وجود داشته باشد که با تأثیرگذاری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شکست تحصیلی آن‌ها منجر شود. در این میان، متغیر تاب‌آوری تحصیلی اهمیت ویژه‌ای دارد. به رغم موقعیت‌های منفی ایجادکننده افت تحصیلی، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که بعضی از دانش‌آموزان با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند. این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود (خلف، ۱۴۰۱؛ هیتون، ۲۰۱۳).

فرایند تاب‌آوری صرفاً یک واقعیت زیست‌شناختی یا روان‌شناختی نیست بلکه هم‌زمان، ابعاد و ماهیت اجتماعی نیز دارد. علاوه بر امتداد تاب‌آوری در بستر زمان، باید به گسترش آن در بستر

چکیده

هدف این مطالعه علمی، بررسی نقش و تأثیر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. میزان موفقیت هر دانش‌آموز در تحصیل، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین، نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آن در دوره‌های مختلف بیشترین و بالاترین رقم را نشان دهد. متغیرهای متعددی می‌توانند با تأثیرگذاری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شکست تحصیلی آن‌ها منجر شوند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. تاب‌آوری می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند و با افزایش میزان تاب‌آوری، میزان پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. همچنین، تاب‌آوری تحصیلی با عزت‌نفس رابطه‌ای مثبت دارد. بین تاب‌آوری تحصیلی با حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی وجود دارد.

موقعیت و فضای اجتماعی نیز اشاره کرد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری موقعیتی است و افرادی که در یک موقعیت، تاب‌آورند، ممکن است در موقعیت دیگر با مشکلاتی مواجه شوند. بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد، به سطوح بالای موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند. **تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند (فاستر^۲، ۲۰۱۳).**

با در نظر گرفتن نقش مثبت تاب‌آوری بر عملکرد تحصیلی، به نظر می‌رسد بستر خانواده در رشد و تقویت تاب‌آوری جایگاه بالایی دارد. پیشرفت آموزشی و عملکرد تحصیلی حاصل تلاشی مشترک است که در یک سوی آن خانواده و در سوی دیگر، مدرسه قرار دارد. اگر این دو نهاد با یکدیگر در تضاد باشند، نه خواسته‌های والدین عملی می‌شود، نه برنامه‌های مدارس به جایی می‌رسد و نه دانش‌آموزان به رشد و پیشرفت لازم دست می‌یابند. یکی از راه‌های مشارکت و هماهنگی خانواده و مدرسه، تعامل مثبت و پایدار این دو نهاد است. این تعامل می‌تواند به اشکال مختلف از جمله ارتباط مداوم با مسئولان مدرسه، ارتباط نزدیک با معلمان و نیز مشارکت در فعالیت‌های صورت گرفته در آموزشگاه، به‌ویژه در زمینه امور آموزشی، صورت گیرد. تحقیقات متعدد از اهمیت تعامل و مشارکت خانواده و مدرسه پشتیبانی می‌کنند و نشان می‌دهند که تعامل خانواده می‌تواند موجب ارتقا عملکرد تحصیلی شود (کپس^۴، ۲۰۱۷؛ نوروزی و همکاران، ۱۳۹۰).

تاب‌آوری

در فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد، تاب‌آوری به‌صورت‌های زیر تعریف شده است:
به حالت نخستین برگشتن یا به سر جای خود برگشتن،

انعطاف‌پذیری، توانایی بازگشت به شکل یا حالت اولیه بعد از خم شدن یا ضربه؛ تاب‌آوری فرایند پویایی است که شامل تعامل بین فرایندهای خطرآفرین و حفاظتی است. عوامل درون‌فردی و بین‌فردی که اثر رویدادها و شرایط ناگوار را تعدیل می‌کنند (راتر، ۱۹۹۹؛ به نقل از سلیمی بجستانی، ۱۳۸۸).

تاب‌آوری از دیدگاه نیومن (۲۰۱۳) توانایی تطابق با دشواری‌هاست. در بافت تحصیلی، تاب‌آوری احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط و تجارب اولیه تعریف می‌شود. مارتین و مارش (۲۰۱۶) تاب‌آوری تحصیلی را ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمنی تعریف می‌کنند که تهدیدهای بزرگی در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند. تاب‌آوری صلاحیت و توانایی فردی است که به جای تأکید بر نقاط ضعف و آسیب‌شناسی، بر توانمندی‌ها و اسنادهای مثبت تأکید می‌کند (راتر، ۱۹۹۴، به نقل از آلبو کردی، جهرمی و همکاران، ۱۳۹۱).

تاب‌آوری توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موقعیت‌های تنیدگی‌آمیز است (فریبرگ، ۱۹۹۴، به نقل از کاوه، ۱۳۸۸).

تاب‌آوری ظرفیت و نیرویی است که موجب برگشتن از دشواری و بازسازی می‌گردد و توانایی مواجهه با شرایط ناگوار و در عین حال معنایی برای آن حوادث و حفظ امیدواری است (دوسون، ۲۰۰۴، به نقل از حسینی قمی، ۱۳۸۹).

تاب‌آوری هم به‌عنوان فرایند و هم به‌عنوان نتیجه در نظر گرفته شده است. فرایند به‌زیستی هیجانی در مقابل حوادث و پیامد و نتیجه‌سازی در شرایط ناگوار است (میلر و دانیل، ۲۰۰۷).

مفهوم تاب‌آوری

از نظر تاریخی، مطالعه تاب‌آوری سه موج را به همراه داشته است (ریچاردسون، ۲۰۰۲)؛ موج اول بررسی تاب‌آوری، در پاسخ به این سؤال بود: «چه ویژگی‌هایی، افرادی را که در مواجهه با عوامل خطرزا یا شرایط ناگوار موفق بیرون می‌آیند، به‌عنوان نقطه مقابل افرادی که در برابر این عوامل تسلیم می‌شوند، مشخص می‌کند؟»

بیشتر ادبیات و منابع موجود تاب‌آوری، جست‌وجویی برای توصیف کیفیت‌های تاب‌آورانه درونی و بیرونی است که به افراد کمک می‌کنند تا در پی بروز شرایط پرخطر و یا پس از عقب‌نشینی، بتوانند سازگار شوند یا کارکرد قبلی خود را بازیابند. کیفیت‌های تاب‌آور بودن، پیامدهای نخستین موج بررسی تاب‌آوری را بازنمایی می‌کنند.

موج دوم بررسی تاب‌آوری، تلاشی برای پاسخ به این سؤال بود: کیفیت‌های تاب‌آوری چگونه کسب می‌شوند؟ فلج^۵ (۱۹۸۸) به نقل از کرمیرزا نیکوزاده، (۱۳۸۸) معتقد است که کیفیت‌های تاب‌آور بودن از طریق قانون تخریب و انسجام مجدد کسب می‌شوند.

موج سوم بررسی تاب‌آوری، به مفهوم تاب‌آور بودن منجر شد. این موج آشکار ساخت که در فرایند انسجام مجدد پس از تخریب، برخی اشکال انرژی انگیزشی در زندگی مورد نیاز است. انسجام مجدد

تاب‌آورانه به انرژی فزاینده‌ای برای رشد نیاز دارد و مطابق نظریه تاب‌آوری، این منبع انرژی یک منبع معنوی یا تاب‌آور بودن فطری است (ریچاردسون، ۲۰۰۲، به نقل از کردمیرزا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

ویژگی‌های افراد تاب‌آور

با توجه به مباحث مرتبط با تاب‌آوری، می‌توان گفت که تاب‌آور فردی است که خوب کار می‌کند، خوب بازی می‌کند، خوب دوست می‌دارد و خوب انتظار دارد (کردمیرزا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

گارمزی (۱۹۸۲؛ به نقل از سلیمی بجستانی، ۱۳۸۸) ویژگی‌های افراد تاب‌آور را چنین برمی‌شمارد:

۱. **شایستگی اجتماعی**؛ فرد تاب‌آور به صورتی قابل ملاحظه، واکنش‌دهی، فعالیت، انعطاف و تطابق بیشتری نشان می‌دهد. این ویژگی معمولاً شامل همدلی، مراقبت، مهارت‌های ارتباطی، و شوخ‌طبعی نیز می‌شود.

۲. **مهارت‌های مشکل‌گشایی**؛ این مهارت‌ها عبارت‌اند از: توانایی فکر کردن به شیوه‌ای انتزاعی، تأملی و منعطف و توانایی ایجاد راه‌حل‌های معادل برای مشکلات شناختی و اجتماعی.

۳. **حس هدفمندی**؛ درباره حس هدفمندی، چندین ویژگی شناسایی شده در ادبیات عوامل حفاظتی، مطرح است. انتظارات

سالم، جهت‌گیری هدفمند، جهت‌گیری موفق، انگیزش پیشرفت، میل به تحصیل، پشتکار، امیدواری، سرسختی، باور به آینده روشن، و حس پیش‌بینی‌پذیری از این دسته‌اند.

۴. **اعتمادبه‌نفس**؛ اعتمادبه‌نفس از حس فرد نسبت به ارزشمندی و شایستگی‌اش ناشی می‌شود.

دو گروه از تجارب بیشترین تأثیر را بر اعتمادبه‌نفس دارند:

(الف) روابط عاشقانه، دوستانه، و ایمن

(ب) موفقیت در کارهایی که فرد به آن‌ها علاقه‌مند است و انجام دادن آن‌ها را در نظر دارد. حتی یک رابطه مثبت در کودکی و بزرگسالی می‌تواند آسیب ناشی از تجربه‌ها یا روابط منفی را کاهش دهد. همچنین، موفقیت در یک کوشش می‌تواند موجب تخفیف حس شکست در سایر حوزه‌های زندگی فرد شود. در اینجا موفقیت به معنی رقابت نیست بلکه دستیابی فرد به استانداردهای خود است.

۵. **احساس کفایت**؛ عوامل ارتقا دهنده خودجهتمندی یا خودکارآمدی عبارت‌اند از: باور والدین به حس کنترل در کودک، پاسخگویی (چون والدین پاسخگو به کودک نشان می‌دهند که رفتارشان اثری دارد)، پایداری، گرمی و تمجید، حمایت و ترغیب کودک به درگیر شدن در محیط خود.

۶. **احساس داشتن یک پایگاه ایمن**؛ داستان زندگی افراد تاب‌آور نشان می‌دهد که شایستگی و اعتماد حتی در شرایط دشوار می‌تواند وجود داشته باشد؛ به شرط آنکه کودکان در

به‌رغم موقعیت‌های منفی ایجادکننده افت تحصیلی، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که بعضی از دانش‌آموزان با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند. این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود



تاب‌آوری، توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موقعیت‌های تنیدگی آمیز است

ایجاد تاب‌آوری فردی

هندرسون (۲۰۰۳) عوامل حمایتی فردی و محیطی ایجادکننده تاب‌آوری را چنین توصیف کرده است:

- ارتباطات (توانایی دوست‌یابی و شکل‌گیری ارتباطات مثبت)
- مهارت‌های زندگی (از قبیل تصمیم‌گیری خوب، داشتن اعتمادبه‌نفس و کنترل کردن ضربه و تکان‌ها) شوخ‌طبعی.
- مدیریت درونی (توانایی تصمیم‌گیری‌های اساسی و ارزیابی درونی و برخورداری از منبع کنترل درونی)
- ذکاوت و هوشمندی (توانایی درک خردمندانه از افراد و موقعیت‌ها)
- نگاه مثبت به آینده (داشتن انتظار مثبت به آینده و خوش‌بین بودن)
- انعطاف‌پذیری (توانایی سازگاری با تغییرات و به‌طور موفقیت‌آمیزی با ناملایمات و سختی‌ها کنار آمدن)
- علاقه‌مندی به یادگیری (توانایی برقراری ارتباط بین یادگیری)
- خودانگیزشی (ابتکار عمل درونی و انگیزش درونی داشتن)
- خودارزشی (حس خودارزشمندی و اعتماد به خود داشتن)
- ارتباطات فرامعنوی (به چیز بزرگتری ایمان داشتن)
- استقامت (مقاومت داشتن به رغم وجود شرایط سخت)
- خلاقیت (ابراز وجود از طریق تلاش و کوشش هنرمندانه).

ایجاد تاب‌آوری محیطی

هندرسون (۲۰۰۳) همچنین عوامل حمایتی محیطی در خانواده‌ها، مدارس، اجتماع و گروه‌های همسالان را که تسهیل‌کننده تاب‌آوری هستند، چنین برمی‌شمارد:

- ایجاد کردن گروه‌های نزدیک
- استفاده از سبک‌های دلگرم‌سازی و صمیمیت بیشتر و سبک‌های انتقادی کمتر در تعاملات
- تعیین و اجرا کردن مرزبندی‌های مشخص (قوانین، هنجارها)
- تشویق به برقراری روابط حمایتی با افراد
- تقسیم مسئولیت، خدمت کردن به دیگران و اثربخش بودن
- تدارک دستیابی به منابع برای مواجهه با نیازهای اساسی
- داشتن انتظارات بالا و واقع‌بینانه برای موفقیت
- تنظیم و کنترل اهداف
- رشد ارزش‌های اجتماعی (از قبیل ایثار) و مهارت‌های زندگی (از قبیل تعاون و همکاری)
- آمادگی برای رهبری کردن و تصمیم گرفتن و فراهم‌سازی فرصت‌ها برای مشارکت معنادار
- پی بردن به استعدادها و رشد دادن آن‌ها و فراهم کردن فرصتی برای استفاده از استعدادهای منحصربه‌فرد شخص (هندرسون، ۲۰۰۳).

زندگی با افرادی مواجه باشند که پایگاه امنی برای ایجاد اعتماد، استقلال و ابتکار عمل فراهم کرده باشند. اکثر افراد می‌توانند این فرصت را پیدا کنند که با یک والد یا از هر دوی آن‌ها و یا با خواهران و برادران و سایر اعضای خانواده رابطه ایمنی داشته باشند. این افراد با گذر زمان، اوقات بیشتری را دور از این پایگاه می‌گذرانند و اما در زمان بیماری، پریشانی، و نیازمندی به این پایگاه ایمن مراجعت می‌کنند. این سه منبع تاب‌آوری یعنی، پایگاه ایمن، اعتمادبه‌نفس، و خودکارآمدی می‌توانند به وسیله تجربه‌های مثبت کسب شده و در بافت زندگی روزانه افزایش یابند (مورالس، ۲۰۰۷؛ به نقل سلیمی بجستانی، ۱۳۸۸). نیز عوامل مختلفی را که در ظرفیت تاب‌آوری مشارکت می‌کنند به شرح زیر خلاصه کرده است:

عوامل شخصیتی از قبیل: خودسازماندهی، عزت نفس، اثربخشی شخصی، مرجع کنترل درونی بیرونی، پایداری روان‌شناختی و ترسیم هیجانات مثبت.

عوامل شناختی با تأکید بر راهبردهای کنار آمدن، از قبیل: جست‌وجوی حمایت هیجانی و بیان آن و بازسازی شناختی عوامل خانوادگی از قبیل دلبستگی هیجانی و امنیت هیجانی و پیوستگی خانوادگی.

عوامل جامعه‌شناختی از قبیل هویت اجتماعی مثل، عضویت در میکروسیستم، عضویت در ماکروسیستم، تأثیر اجتماعی، روابط همسال.

عوامل جمعیت‌شناختی اجتماعی مثل، سن، جنسیت، پایگاه اقتصادی اجتماعی، باورهای معنوی / مذهبی.

عوامل زیست‌شناختی از قبیل انعطاف‌پذیری مغزی.

عوامل مؤثر فردی و محیطی بر رشد تاب آوری

توسایا و دبیر (۲۰۰۴) در بررسی‌های خود عوامل مؤثر بر رشد تاب آوری را کشف کرده‌اند. این عوامل به دو دسته عوامل درون فردی و عوامل محیطی تقسیم می‌شوند.

عوامل درون فردی شامل عوامل شناختی، مثل هوش، خوش بینی، خلاقیت، شوخ طبعی و اعتقاد به خود و قابلیت‌ها، مثل راهبردهای فائق آمدن، مهارت‌های اجتماعی، حافظه بالاتر از متوسط و توانایی‌های آموزشی.

عوامل محیطی مانند حمایت اجتماعی دریافت شده. هگنی، بوکسترا و همکاران (۲۰۰۷) بر اهمیت شناخت طبیعت پویای تاب آوری و کنش متقابل بین افراد و محیط وسیع ترشان تأکید می‌کنند.

مفهوم عملکرد تحصیلی

برای عملکرد تحصیلی تعاریف زیر ارائه شده است:

تعیین مقدار یادگیری دانش آموزان در طول یک نیم سال تحصیلی و یک سال تحصیلی که به وسیله آزمون در پایان دوره آموزشی اندازه گیری می‌شود. به عبارت دیگر، مقدار یادگیری آموزشی که فرد، به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف دروسی مانند ریاضی، علوم و ... سنجیده می‌شود (شکوهی، ۱۳۹۰).

رایج ترین ملاک برای تعیین عملکرد تحصیلی، میانگین نمرات دروس مختلف است؛ زیرا نسبت به سایر ملاک‌ها ثبات و اعتبار بیشتری دارد و عملکرد تحصیلی را دقیق تر نشان می‌دهد (فروتن، ۱۳۸۷). تفاوت‌های فردی در انگیزه پیشرفت می‌تواند موفقیت تحصیلی را پیش بینی کند. دانش آموزانی که از دستیابی به اهداف خود اجتناب می‌کنند، از ارزیابی می‌ترسند، مشکلات را عاملی تهدید کننده تلقی می‌کنند و در نتیجه، از تلاش برای دستیابی به اهداف دست بردارند. در مقابل، کسانی که در پی دستیابی به اهداف خود هستند، از یادگیری لذت می‌برند و مشکلات را به عنوان چالش می‌پذیرند و در دستیابی به اهداف خود پافشاری می‌کنند (هاراکیویز، ۲۰۰۲؛ کاموراجا و همکاران، ۲۰۰۹).

سیف (۱۳۹۲) پیشرفت تحصیلی را میزان یادگیری آموزشی که فرد می‌داند که با آزمون‌های درسی مختلف مانند ریاضی و علوم و غیره سنجیده می‌شود. در پژوهش‌های مختلف، «پیشرفت تحصیلی» مترادف «موفقیت تحصیلی» به کار می‌رود که البته این دو متفاوت با یکدیگرند. موفقیت تحصیلی به یک پایه یا دوره خاص و مشخص اشاره دارد ولی پیشرفت تحصیلی به مقایسه مراحل ورودی و نهایی پایه‌ها و نمرات مختلف مربوط می‌شود.

نظریه‌های عملکرد تحصیلی

نظریه انتظار معلم:

معلمان گاهی با رفتارهای خویش به شکل گیری ادراک کفایت در دانش آموزان یاری می‌رسانند. برای مثال، دانش آموزی را در نظر بگیرید که در درس ریاضی ضعیف است. معلم از او می‌خواهد فقط مسائل ساده ریاضی را حل کند و در واقع، به این طریق به او القا می‌کند که خود به تنهایی از عهده این کار مهم بر نمی‌آید و همواره به کمک دیگران نیازمند است. پس از مدتی، چنین دانش آموزی به طور کامل باور می‌کند که این گونه است و هرگز قادر نیست به تنهایی مسائل ریاضی را حل کند. در اینجا، در واقع انتظار معلم از او صورت واقعیت به خود گرفته است. معلم اغلب از دانش آموزان ضعیف انتظار کمتری دارند و این امر را به صورت‌های گوناگون، خواسته یا ناخواسته، به آن‌ها نشان می‌دهند. برای مثال، به آن‌ها فرصت کمتری برای بحث کردن می‌دهند یا آن‌ها را در انتهای کلاس می‌نشانند. همین طور، از دختران نسبت به پسران همواره انتظار کمتری برای موفقیت در فعالیت‌های آموزشی دارند.

از دیگر مواردی که ممکن است بر انتظار معلم از دانش آموز مؤثر باشد، موقعیت اجتماعی و خانوادگی دانش آموز، رشد جسمی او و از این قبیل است. به طور کلی، اغلب انتظارهای معلم از دانش آموزان، غیرمنطقی و بر پایه پیش فرض‌ها و داوری غیراصولی است اما اگر معلمی خواهان چنین برخوردهایی هم نباشد، تفاوت‌هایی که ذکر شد، برای خود دانش آموزان مسلم فرض می‌شود و بر این اساس، نمی‌توانند از آن‌ها چشم‌پوشی کنند. یکی از راه‌های رفع چنین نقیصه‌ای این است که معلم اسامی دانش آموزان را روی کارت‌ها زیر و رو کند و پرسش مربوطه را از هر کس که اسمش در بالا قرار می‌گیرد، بپرسد. به این ترتیب، همه دانش آموزان اطمینان می‌یابند که تبعیضی صورت نمی‌گیرد و سؤال‌های آسان از پیش برای افراد خاص در نظر گرفته نمی‌شود. دشواری اساسی در مورد انتظار معلم از دانش آموز این است که این انتظارات اغلب بر پایه دریافتی سطحی از رشد کودک استوارند و معلم به طور معمول، نظرات خود را به صورت یک طرفه به دانش آموزان انتقال می‌دهد. همچنین، دانش آموزان از رفتار معلم، برداشت‌های گوناگونی دارند، برخی از پژوهشگران بر این باورند که معلم باید با همه دانش آموزان به یک گونه رفتار کند. شانک (۱۹۸۹) معتقد است که انتظارات و باورهای معلم از دو جنبه بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت دانش آموز تأثیر می‌گذارد. ۱. انتظارات معلم از دانش آموز باعث ادراک این مسئله از سوی شاگرد می‌شود که سطح تلاش و توانایی او با توقعات معلم تناسب دارد یا خیر.

عوامل مؤثر بر رشد تاب‌آوری به دو دسته عوامل فردی و عوامل محیطی

تقسیم می‌شوند:

- عوامل درون فردی شامل عوامل شناختی مثل هوش، خوش‌بینی، خلاقیت، شوخ‌طبعی و اعتقاد به خود و قابلیت‌ها مثل راهبردهای فائق آمدن، مهارت‌های اجتماعی، حافظه بالاتر از متوسط و توانایی‌های آموزشی
- عوامل محیطی مانند حمایت اجتماعی دریافت شده

۲. احساسی که

از تناسب یا عدم تناسب بین

تلاش خود و توقع معلم پیدا می‌کند.

شانک معتقد است که وجود این تناسب، برای

پیشرفت تحصیلی و موفقیت در آن لازم است و دستیابی به آن توسط معلم امکان‌پذیر است نه شاگرد. از طرف دیگر، اگر عدم تناسب بین موارد بالا باعث ادراک این موضوع از سوی شاگرد شود که توقع معلم با توانایی‌های او قابل انطباق نیست، انگیزه پیشرفت و سطح عملکرد پایین می‌آید (اچ، شامک، پال آر، پینتریچ و دیل ۱۳۸۵، به نقل از قیصری، ۱۳۹۳).

نظریه اسناد

نظریه پردازان اسناد فرض می‌کنند که افراد به‌طور طبیعی در جست‌وجوی علت حوادثند؛ به‌ویژه وقتی که پیامد مهم یا غیرمنتظره است. بنابراین، دانش‌آموزی که انتظار دارد در امتحان خوب عمل کند اما ضعیف عمل می‌کند، می‌کوشد برای پاسخ به این سؤال که «چرا در آن امتحان شکست خوردم»، اطلاعاتی را جست‌وجو کند. برعکس، دانش‌آموزی که انتظار دارد در امتحان ضعیف عمل کند اما خوب عمل می‌کند، ممکن است برای عملکرد خویش تبیینی را جست‌وجو کند. به ادراکات علت پیامدهای پیشرفت، اسنادهای علی اطلاق می‌شود. معمولی‌ترین اسنادها در موقعیت‌های پیشرفت، توانایی «من خوب عمل کردم، چون باهوش هستم، من ضعیف عمل کردم، چون کم‌هوش هستم» و «تلاش» «من مطالعه کرده بودم» «من مطالعه نکرده بودم» هستند. علت‌های دیگری نیز وجود دارند که البته کمتر معمول‌اند: مانند «من خوش‌شانس بودم، و تکلیف آسان بود، معلم موضوعات را بد توضیح داد، دوستم یا پدرم به من در تهیه مقاله کمک کردند» «من احساس خوبی نداشتم و خسته یا گرسنه بودم» (واینر، ۱۹۸۶، به نقل از حسن‌زاده، ۱۳۹۰).

الگوهای انگیزشی

مطابق الگوهای انگیزشی مورد نظر دسی و همکارانش (۱۹۸۵) هنگامی که افراد خود را باکفایت و خودمختار ادراک می‌کنند، مایل‌اند انگیزه درونی داشته باشند. رفتار این افراد از درون هدایت می‌شود. این افراد به دیگران یا وقایع بیرونی به راحتی اجازه نمی‌دهند که بر آن‌ها تأثیر بگذارند. برای مثال، اگر فردی انگیزه درونی برای خواندن داستان دارد، آن را حتماً به آسانی خواهد خواند؛ زیرا در این فرایند رضایت و خشنودی درونی احساس می‌کند. افرادی که انگیزه درونی دارند، برای خود اهدافی در نظر می‌گیرند و روی آن‌ها کار می‌کنند و نیز تکالیفی را به عهده می‌گیرند که هم جالب و هم رضایت‌بخش باشند. معلمانی که از پاداش‌های بیرونی برای بهبود انگیزش درونی

استفاده می‌کنند، موجب کاهش این انگیزش می‌شوند. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی چنانچه در کاری به خوبی عمل کنند، به جای تمرکز بر تکلیف و رضایت از موفقیت در آن، نظرشان بیشتر به خواست‌های معلم و اینکه چه استفاده‌ای می‌توانند از آن بکنند و یا چه پاداشی به دست می‌آورند، معطوف می‌شود. پس، بیشترین توجه و نیروی آن‌ها بر فضای اجتماعی کلاس و به‌ویژه موفقیت آن‌ها در آن اجتماع متمرکز خواهد بود. معلمان باید مراقب باشند که گرایش‌های انگیزشی دانش‌آموزان را تعمیم‌های نادرست ندهند. با تلقی گرایش‌های انگیزشی به‌صورت ساختارهای روان‌شناختی انعطاف‌پذیر و سیال، که تحت تأثیر عوامل محیطی هستند، کلاس درس را برای معلمان باقی می‌گذاریم تا در ارتباط با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان کارایی و تأثیر داشته باشند (کارشکی، ۱۳۸۱). دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بالا، بیشتر تکالیفی را انتخاب می‌کنند که از نظر درجه دشواری در حد متوسط باشند و از تکالیف خیلی آسان یا خیلی دشوار پرهیز می‌کنند. تکالیف آسان برای آن‌ها مبارزه تلقی نمی‌شود و با انجام دادن آن احساس فضل و غرور نمی‌کنند. تکالیف دشوار نیز گرچه چالش فراوان ایجاد می‌کنند، برای افراد با انگیزه پیشرفت بالا، انگیزه‌آفرین نیستند؛ زیرا احتمال موفقیت در آن‌ها بسیار اندک است. دانش‌آموزان دارای انگیزه و نیاز به پیشرفت پایین نیز به تکالیف نیمه‌دشواری روی می‌آورند.

پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی

ابوالقاسمی (۱۳۹۰) مطالعه‌ای با هدف تعیین ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین انجام داد که یک مطالعه همبستگی بود. آزمودنی‌های پژوهش ۱۲۰ نفر بودند که از میان دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین دبیرستان‌های دخترانه به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های تاب‌آوری، استرس، خودکارآمدی و رضایت از زندگی

استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که تاب‌آوری، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، به‌طور معناداری بیشتر و استرس آن‌ها کمتر است. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که متغیرهای تاب‌آوری و استرس مثبت در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رضایت از زندگی هستند. این یافته‌ها تلویحات ضمنی مهمی درباره آموزش و خدمات مشاوره‌ای برای دانش‌آموزان دارد.

رضایی (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که تاب‌آوری تحصیلی با عزت نفس رابطه مثبتی دارد. همچنین، بین تاب‌آوری تحصیلی و حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی هست.

نتایج پژوهش کهریزی (۱۳۹۳) بیان می‌کند که بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه و بین میزان تاب‌آوری و عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

اعتمادی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «طراحی مدل ساختاری عملکرد تحصیلی براساس مشارکت تحصیلی والدین، آموزش ترغیبی و تاب‌آوری تحصیلی با میانجی سبک‌های شناختی دانش‌آموزان»، به این نتیجه رسید که بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و متغیر تاب‌آوری در حضور تمام سبک‌های شناختی به تنهایی به میزان ۰/۲۱ باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، شاکه نظری شده است.

خلاصه بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این دسته از مطالعات نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی با عزت نفس رابطه مثبتی دارد. همچنین، بین تاب‌آوری تحصیلی و حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی وجود دارد. مارتین و مارش (۲۰۱۶) تاب‌آوری تحصیلی را ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که تهدیدهای بزرگی در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند، تعریف می‌کنند.

موضوع مطالعه سینای (۲۰۱۳) تشخیص عوامل مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان کلاس ششم بوده است. نتایج آن نشان می‌دهد که عوامل شخصی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی عبارت‌اند از مشارکت کلاسی، استفاده از اطلاعات و مهارت‌های حل مسئله. همچنین، پرز و دیگران (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان حاشیه‌ای با عوامل خطر سازی مانند احساس پذیرفته نشدن اجتماعی بالا، تحصیلات پایین والدین و ساعات بالای کار در طول تحصیل همراه‌اند. با وجود این، به دلیل برخوردار بودن از سطوح بالای عوامل محافظ شخصی و محیطی مانند والدین حمایتگر، دوستان و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، سطوح

بالتری از موفقیت تحصیلی را در مقایسه با دانش‌آموزان با عوامل خطر آفرین مشابه و سطوح پایین منابع شخصی و محیطی داشته‌اند. برای بهبود و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، ضمن تقویت مشارکت تحصیلی والدین و آموزش ترغیبی معلمان به بازنگری در برنامه‌های درسی کلیه دوره‌های تحصیلی جهت انتقال فرهنگ محتوایی متناسب با تاب‌آوری نیازمندیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Khalaf
2. Heaton
3. Foster
4. Caspe, M.,
5. Flach
6. Biological factors

منابع

۱. اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). نظریه‌ها و روش‌های آموزش. چاپ سوم. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۲. استتیک، چیبوراجی (۱۳۹۰). انگیزش برای یادگیری: از نظریه تا عمل. مترجمان: رمضان حسن‌زاده، نرجس عمومی. تهران: دنیای پژوهش.
۳. ایزدی، صمد؛ محمدزاده ادملایی، رجبعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد. سال چهاردهم. دوره جدید. شماره ۲۷. ۴. خدابنده، صدیقه؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۳). نقش سبک‌های یادگیری در تبیین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. دوره ۲. شماره ۳. صفحه ۵۱ - ۳۹.
۵. رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام؛ نودهی، حسن (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری. شماره ۷. ۱۹۸ - ۱۸۹.
۶. قیصری، الهام (۱۳۹۳). بررسی رابطه سواد اطلاعاتی و آموزش ترغیبی معلمان با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۹۳. رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۷. شانگ، دیل اچ (۱۳۹۳). نظریه‌های یادگیری. مترجم: یوسف کریمی. تهران: ویرایش.
8. Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
9. Catteral, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American journal of Education*, 106, 302-333.
10. Cunningham, M. Swanson, D. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79 (4), 743-487.
11. Durham, T. (2009). This too shall pass: Academic resilience after a perceived failure. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Kansas.
12. Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*. 46 (34), 34-49.
13. Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2016). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
14. Newman, R. (2013). Providing direction on the road to resilience. *Behavioral Health Management*. 13 (4), 42-43.