

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی: مقایسه نیمرخ پیش‌بینی ابعاد تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی

زهرا هاشمی^{✉*} و بهرام جوکار^{**}

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی سیستمی و شناختی-اجتماعی، نیمرخ پیش‌بینی افراد تاب‌آور تحصیلی و هیجانی را در عوامل خانوادگی، تحصیلی و روان‌شناختی بررسی و مقایسه کرده است. شرکت کنندگان پژوهش دانش‌آموزان کلاس‌های دوم دبیرستان بودند که به شکل هدفمند از میان نواحی ۳ و ۴ آموزش و پرورش شهرستان شیراز انتخاب شدند که به نظر می‌رسید در شرایط اقتصادی-اجتماعی پایین‌تری بودند. از مجموع ۸۴۶ آزمودنی در این نمونه آماری، ۱۳۷ نفر به عنوان تاب‌آور تحصیلی و ۱۴۶ نفر به عنوان تاب‌آور هیجانی و ۲۸ نفر نیز به عنوان تاب‌آور تحصیلی و هیجانی شناسایی شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس‌های دلبستگی به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ، جوّ تعاملی معلم-دانش‌آموز، مقیاس راهبردهای مقابله‌ای سندرل و همکاران، پرسشنامه تنظیم شناختی عاطفی گارنفسکای و کراجی، مقیاس بهزیستی روانی کلی و پیترسون، افسردگی کودکان کوکس و بک، و مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین استفاده شد. نتایج تحلیل افتراقی توصیفی نشان می‌دهد متغیرهایی که بیش‌ترین سهم را در تمایز میان گروه‌های تاب‌آور تحصیلی و غیر تاب‌آور تحصیلی داشته‌اند به ترتیب عبارت هستند از: راهبرد مقابله‌ای فعال، درگیری، تنظیم شناختی مثبت هیجان‌ات و ساختار. در حالیکه بیش‌ترین قدرت تفکیک گروه‌های تاب‌آور هیجانی و غیر تاب‌آور هیجانی به ترتیب مربوط به متغیرهای دلبستگی به والدین، تنظیم شناختی منفی هیجان‌ات، ساختار، حمایت‌های خود استقلالی، درگیری و راهبرد مقابله‌ای اجتنابی است. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد نیمرخ پیش‌بینی متفاوت گروه‌های تاب‌آور تحصیلی و هیجانی شواهدی را مبنی بر ماهیت چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری فراهم می‌آورد. نتایج حاصل از تحلیل افتراقی پیش‌بینی کننده نشان می‌دهد که تابع تاب‌آور هیجانی در ۹۳/۷٪ از موارد و تابع تاب‌آور تحصیلی در ۹۲/۴٪ قادر به تشخیص صحیح افراد تاب‌آور است.

کلید واژه‌ها

تاب‌آوری تحصیلی؛ تاب‌آوری هیجانی؛ راهبردهای مقابله‌ای؛ تنظیم شناختی هیجان‌ات؛ دلبستگی؛ جوّ تعاملی معلم-دانش‌آموز

*✉ استادیار دانشگاه الزهراء Zhashemi. serkan@gmail.com

** دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۰/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۰/۱۰

مقدمه

تاب‌آوری به عنوان توانایی بازگشت به حالت اولیّه و سازگاری موفقیت‌آمیز به‌رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار (لوتار^۱، ۱۹۹۱)، از جمله سازه‌هایی است که در سال‌های اخیر توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی از جمله روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی خانواده، و غیره به خود اختصاص داده است (کمپبل - سیلز، کوهن و واستین^۲، ۲۰۰۶). اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب‌آوری، آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته و افراد تاب‌آور را غیر آسیب‌پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد می‌پنداشتند؛ اما نتایج تحقیقات در سال‌های اخیر نشان داده که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دستیابی است و زمانی حاصل می‌شود که عوامل حفاظتی مناسب به‌رغم وجود عوامل خطرزا در زندگی افراد تاب‌آور حضور داشته باشند (ماستن^۳، ۲۰۰۱؛ به نقل از یتس^۴ و ماستن، ۲۰۰۴). بنابراین، تمرکز اصلی پژوهش‌ها در حوزه تاب‌آوری شناسایی اسنادها و شرایط مؤثر در رشد تاب‌آوری است. چنین متغیرهایی به عنوان عوامل حفاظتی یا ارتقاءدهنده یا ترغیب و تسهیل‌کننده تاب‌آوری مفهوم‌سازی شده‌اند. این عوامل حفاظتی را می‌توان در سه سطح طبقه‌بندی کرد: عوامل فردی، عوامل خانوادگی و عوامل اجتماعی (گارمزی و راتر^۵، ۱۹۸۳؛ راتر، ۱۹۹۰؛ به نقل از یتس و ماستن، ۲۰۰۴).

در همین راستا به‌منظور بررسی چگونگی تأثیرگذاری عوامل حفاظتی در حذف یا کاهش اثرات عوامل خطرزا، دو رویکرد اصلی در حوزه تحقیقات مربوط به تاب‌آوری دیده می‌شود: الف) رویکرد متمرکز بر متغیر و ب) رویکرد متمرکز بر شخص. رویکرد متمرکز بر متغیر به بررسی ارتباط میان عوامل خطرزا و عوامل حفاظتی فردی یا محیطی توجه می‌کند که فرد را از پیامدهای نامطلوب عوامل خطرزا محافظت می‌کند. رویکرد متمرکز بر شخص به دنبال شناسایی ویژگی‌های افراد تاب‌آور است و نیمرخ افراد تاب‌آور و غیرتاب‌آور را برای

-
1. Luthar
 2. Campbell- Sills, Cohan & Stein
 3. Masten
 4. Yets
 5. Garnezy & Rutter

مجموعه‌ای از معیارها در مطالعات موردی^۱، گروه‌های تاب‌آور^۲ و مدل تمام تشخیصی^۳ بررسی می‌کند (یتس و ماستن، ۲۰۰۴). این پژوهش با رویکردی متمرکز بر شخص به دنبال بررسی ویژگی‌های گروه‌های تاب‌آور برای مجموعه‌ای از متغیرها است.

ماهیت سازه تاب‌آوری موضوع دیگری است که در پژوهش‌های مربوط به تاب‌آوری به آن توجه شده است. در اغلب پژوهش‌ها این سازه به عنوان یک سازه تک بعدی در نظر گرفته شده است. ولی در سال‌های اخیر، با توجه به ابهامات پدید آمده در توجیه نتایج پژوهش‌ها، نظریه‌پردازان و محققان نگاه چند بعدی به تاب‌آوری را دنبال کرده‌اند (کافمن^۴ و همکاران، ۱۹۹۴؛ لوتار، سیجیتی، و بیکر^۵، ۲۰۰۰؛ به نقل از لوتار و همکاران، ۲۰۰۰). ماهیت چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که در آن افراد در معرض خطر، به‌رغم نشان دادن کارکردهای مهارتی و سازگاری در بعضی از حوزه‌ها، مثلاً پیشرفت تحصیلی، پیامدهای ناسازگارانه جدی را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند. به عنوان مثال، تحقیقات کافمن و همکاران (۱۹۹۴؛ به نقل از لوتار و همکاران، ۲۰۰۰) نشان می‌دهد که اگر چه ۷۰٪ از دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی تاب‌آور هستند؛ اما فقط ۲۱٪ از آن‌ها از مهارت‌های اجتماعی بالایی بهره‌مند هستند. نتایج پژوهش لوتار (۱۹۹۱، ۱۹۹۹)، لوتار، دورنبرگر و زیکلر^۶ (۱۹۹۳)، نایبرز، فورهند و مک ویکار^۷ (۱۹۹۳) به نقل از لوتار و همکاران (۲۰۰۰) نیز نشان می‌دهند که نوجوانانی که در مواجهه با شرایط ناگوار، سازگاری موفقیت‌آمیز نشان می‌دهند و از مهارت‌های تحصیلی بالایی بهره‌مند هستند، گاهی از افسردگی و اختلالات استرسی پس از حادثه رنج می‌برند. از این رو محققان به ابعاد مختلف تاب‌آوری از جمله تاب‌آوری تحصیلی و تاب‌آوری هیجانی توجه کرده‌اند.

همان‌گونه که اشاره شد تاب‌آوری به عنوان فرآیند، ظرفیت و پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز

-
1. Case Study
 2. Full Dign Ostic
 3. Tellegen
 4. Kaufman
 5. Ciccetti & Baker
 6. Doernberger & Zigler
 7. Neighbors, Forehand & McVicar

به‌رغم شرایط استرس‌زا و تهدیدآمیز تعریف می‌شود (هاوارد و جانسون^۱، ۲۰۰۰) بنابراین، در تعریف ابعاد آن نیز چنین رویکردی مورد نظر بوده است به طوری که تاب‌آوری تحصیلی به عنوان «بالا بردن احتمال موفقیت در مدرسه و دیگر حوزه‌های موفقیت^۲ (کمالات و فضایل) به‌رغم شرایط ناگوار محیطی، ویژگی‌های صفتی فرد و تجربیات ناگوار» (وانگ، هتیل و ولبرگ^۳، ۱۹۹۴، ص ۴۶؛ به نقل از گیزیر، ۲۰۰۴) و تاب‌آوری هیجانی به عنوان «توانایی عدم تأثیرپذیری به‌وسیله، بهبودی از، یا حتی کسب توانمندی بیش‌تر یا رشد از تجربیات و یا شرایط سخت زندگی» تعریف شده است (کاربونل، رین هرتز و گیاکونیا^۴، ۱۹۹۸، ص ۲۵۹؛ به نقل از گیزیر، ۲۰۰۴).

با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر با رویکردی متمرکز بر شخص به دنبال بررسی عوامل متمایزکننده گروه‌های تاب‌آور از غیر تاب‌آور بود. بنابراین، قبل از طرح عوامل مؤثر بر تاب‌آوری ضروری است تا ملاک انتساب به گروه‌های تاب‌آور و غیر تاب‌آور تعیین شود و سپس عوامل افتراقی (در ادبیات نظری و پژوهشی تاب‌آوری تحت عنوان عوامل حفاظتی و خطر از آن‌ها یاد می‌شود)، در دو حوزه تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بررسی شود.

یکی از عوامل خطرزا و شرایط نامطلوبی که تأثیرات عمیقی بر کارکردهای مختلف روانی یا عملکرد تحصیلی دارد؛ سطح اقتصادی-اجتماعی است (به عنوان مثال: وایت و راجرز^۵، ۲۰۰۰؛ مک ویرتر^۶ و همکاران، ۱۹۹۸؛ دانکن و همکاران، ۱۹۹۸؛ مک لوید، ۱۹۹۰؛ پیانتو، اگلند و اسروف^۷، ۱۹۹۰؛ اسمیت، بروکس - گان، کلبانو، ۱۹۹۷ با پونگ^۸، ۱۹۹۷؛ به نقل از گیزیر، ۲۰۰۴). به‌رغم اینکه فقر فرایندهای متعدد رشدی و سازگاری روانی را در کودکان و نوجوانان به خطر می‌اندازد، درصد قابل ملاحظه‌ای از کودکان و نوجوانان در معرض چنین شرایط ناگواری، توانایی غلبه بر پیامدهای نامطلوب آن را دارند. به دیگر سخن، وجود

-
1. Howard & Johnson
 2. Accinokushment
 3. Wang, Hertel & Walberg
 4. Carbonell, Rinherzt & Giaconia
 5. White & Rogers
 6. Mcwhirter
 7. Pianto, Egelaod & Sroufe
 8. Pong

نشانه‌های پیشرفت و سازگاری، به‌رغم شرایط نامطلوب اقتصادی-اجتماعی، ملاک مهمی برای انتساب فرد تاب‌آور محسوب می‌شود (گارمزی، ۱۹۸۵؛ ورنر و اسمیت، ۱۹۸۲، ۱۹۹۲؛ ماستن، ۲۰۰۱، به نقل از یتس و ماستن، ۲۰۰۴ و مولین و ارس^۱، ۲۰۰۸؛ کورکوران و نیکولز-کیس-بولت^۲، ۲۰۰۹؛ هندرسون، ۲۰۰۷؛ به نقل از ویلیام و برایان^۳، ۲۰۱۳؛ واشینگتن^۴، ۲۰۱۰؛ ویلیام برایان، ۲۰۱۳؛ هوسلر^۵، ۲۰۱۳). از این رو شناسایی متغیرهای اساسی و عوامل حفاظتی مؤثر بر کارکردهای تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی در گروه‌های تاب‌آور با شرایط اقتصادی-اجتماعی پایین از اهمیت فراوانی برخوردار است.

در خصوص عوامل حفاظتی، با توجه به اینکه متغیرهایی که برای انجام‌دادن تحلیل افتراقی ارزیابی می‌شوند، باید تا حد امکان توصیف دقیق و کاملی از آزمودنی‌ها به‌دست دهند و قابلیت افتراق میان گروه‌ها را داشته باشند، ضروری است تا در لایه‌های مختلف فردی، خانوادگی و اجتماعی متغیرهای اثرگذار شناسایی شوند. بررسی پژوهش‌های پیشین در این زمینه نشان می‌دهد یکی از عوامل حفاظتی که در سطح فردی به نظر می‌رسد جایگاه ویژه‌ای در کارکردهای تاب‌آوری داشته باشد، چگونگی مقابله دانش‌آموزان در برخورد با شرایط نامطلوب و استرس‌زا است. مقابله تلاش‌های هوشیار و ازادی تنظیم هیجانان، شناخت، رفتار و فیزیولوژی تحت شرایط استرس‌زا است (لازاروس، ۱۹۹۱؛ کومپاز، کانر - اسمیت، سالترمن، تامسن و دوورث^۶، ۲۰۰۱؛ به نقل از میکولینسر و شیور^۷، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کارکردهای متعدد روانی، شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری افراد در شرایط سخت و نامطلوب به موفقیت افراد در تنظیم هیجانان و مقابله وابسته است (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷). بنابراین، شکست در برخورد و مقابله مناسب، با مشکلات رفتاری، عاطفی، شناختی و روانی متعددی از قبیل اضطراب، فوبیا، نشانه‌های اختلالات روانی، افسردگی، پرخاشگری همراه است (لندی^۸،

-
1. Mulin & Arce
 2. Corcoran & Nichols-Casebolt
 3. William & Bryan
 4. Washington
 5. Haeussler
 6. Compas, Coonner -Smith, Saltzman. Thomson & Wadsworth
 7. Mikulincer & Shaver
 8. Landy

۲۰۰۲؛ به نقل از پایرز، ۲۰۰۴). مرور ادبیات پیشین در حوزه تنظیم هیجان‌ات و مقابله نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که ظرفیت و توان به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مؤثر را ندارند؛ انعطاف‌پذیری شناختی کم و خودکنترلی ضعیفی دارند و به کنترل هیجان‌ات خود قادر نیستند، همچنین توان دنبال کردن اهداف آموزشی و تقاضاهای محیطی را نداشته، موفقیت تحصیلی کمی داشته و دارای اختلالات یادگیری هستند (پایرز، ۲۰۰۴؛ هوسلر، ۲۰۱۳).

در سطح خانوادگی، یکی از عوامل مهم و زیربنایی حفاظتی که سطوح کارکردی افراد در برخورد با حوادث سخت را متأثر می‌کند و نقش و تأثیر مهمی را بر کارکردهای روانی-شناختی - هیجانی ایفا می‌کند، سبک‌های دلبستگی افراد است (دایپرلینک^۱ و همکاران، ۲۰۰۱؛ راش، رونتز و هانتز^۲، ۱۹۹۹؛ همه به نقل از میکولینسر، و شیور، ۲۰۰۳). سازه دلبستگی^۳ را بالبی^۴ این گونه تعریف کرده است: «ویژگی نوع انسان که باعث ایجاد پیوند هیجانی قوی با افراد خاصی می‌شود» (بالبی، ۱۹۷۳؛ ص ۲۰۱؛ به نقل از میکولینسر، و شیور، ۲۰۰۳). در این زمینه، تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که حضوری از دلبستگی نقش مهمی را در سلامت روانی و فقدان وجود علائم و آسیب‌های روان‌شناختی از قبیل افسردگی و اضطراب ایفا می‌کند (به عنوان مثال: ویشمن و مک‌گاروی^۵، ۱۹۹۵؛ روزنشتاین و هوروویز، ۱۹۹۶؛ رابرتز، گوتلیب و وکسل^۶، ۱۹۹۶؛ راش و همکاران، ۱۹۹۹؛ به نقل از میکولینسر، و شیور، ۲۰۰۳). بررسی نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که متغیرهایی از قبیل گرمی روابط، سبک‌های فرزند پروری، سطوح حمایت والدین، نحوه مدیریت و نظم در خانواده، انتظار والدین از پیشرفت، نظارت و میزان انسجام، به شکل معناداری با سطوح بالایی از درگیری‌های شناختی و رفتاری در فعالیت‌های آموزشی همراه بوده است (سیرین و راجرز - سیرین^۷، ۲۰۰۴؛ اینونزیاتا^۸ و همکاران، ۲۰۰۶؛ تیلور و لوپز^۹، ۲۰۰۵) و (مولین و آرس، ۲۰۰۸؛ کورکوران و نیکولز-کیس

-
1. Diperlink
 2. Roche, Runtz & Hunter
 3. Atta Chment
 4. Bowlby
 5. Wishman & Mcgarvey
 6. Roberts, Gotlib & Kassel
 7. Sirin & Rogers - Sirin
 8. Annunziata
 9. Taylor & Lopez

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روانشناختی، خانوادگی، و اجتماعی ۱۴۳

بولت، ۲۰۰۹؛ ویلیام و برایان، ۲۰۱۳؛ به نقل از ویلیام و برایان، ۲۰۱۳). یعقوب خانی غیاثوند (۱۳۷۲) رابطه محیط خانواده و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده است. متغیرهای طبقه اجتماعی و شیوه تربیت به عنوان دو متغیر مؤثر در عملکرد تحصیلی آزمون شده است. نتایج نشان می‌دهد که طبقه اجتماعی خانواده در مقایسه با شیوه تربیت، عامل پیش‌بینی مهم‌تری است و رابطه قوی‌تری با پیشرفت تحصیلی دارد.

در پژوهش هاشمی و جوکار (۱۳۹۲) نقش واسطه‌گری تنظیم عواطف و راهبردهای مقابله‌ای در رابطه دلبستگی به والدین و همسالان با تاب‌آوری هیجانی بررسی شده است. دلبستگی به والدین به واسطه‌گری راهبرد مقابله‌ای کناره‌گیری، تاب‌آوری هیجانی را به شکل مثبت و به واسطه راهبرد مقابله‌ای اجتنابی و تنظیم شناختی منفی تاب‌آوری هیجانی را به شکل منفی پیش‌بینی می‌کند.

در خصوص عامل حفاظتی در سطح اجتماع، از مهم‌ترین نظریه‌های انگیزشی در حوزه تعاملات اجتماعی، نظریه نیازهای روان‌شناختی پایه‌ای دسی و ریان (۱۹۸۵، ۲۰۰۰) است. این نیازهای روان‌شناختی عبارت هستند از ۱) نیاز به مهارت^۱ (یعنی افراد نیاز دارند تا در تعامل با محیط اجتماعی و فیزیکی مؤثر بودن و کارآمد بودن را تجربه کنند)، ۲) نیاز به خود استقلالی^۲ (خودگردانی)، (به این نیاز اشاره می‌کند که افراد باید خود را به عنوان عامل فعالیت‌های خود دیده و در انتخاب اهداف و تنظیم آن‌ها آزاد باشند) و ۳) نیاز به وابستگی^۳ (داشتن نیاز به تعلق، ارتباط و وابستگی به دیگران). به‌طور خلاصه، این نظریه پیشنهاد می‌کند که محیط‌های اجتماعی همچون خانه یا مدرسه که بتوانند چنین نیازهایی را از طریق ایجاد زمینه‌های درگیری و گرم بودن؛ قانون‌مدار بودن و دارای ساختار و قابل پیش‌بینی بودن؛ و ایجاد فضای حمایت‌های استقلالی یعنی در اختیار گذاردن فرصت‌های تصمیم‌گیری ارضاء کنند به عنوان عامل حفاظتی محسوب می‌شوند. در عوض در محیط‌های اجتماعی که جو بی‌اعتنایی و طرد کردن، همچنین فضایی پر از هرج و مرج و آشفتگی؛ و تهدید و اجبار حاکم باشد به عنوان عامل خطرزا شناخته می‌شوند (به عنوان مثال: بروکس^۴، ۲۰۰۶؛ واشینگتن، ۲۰۱۰؛ ویلیام و

-
1. Competence
 2. Autonomy
 3. Relatedness
 4. Brooks

برایان، ۲۰۱۳).

همان‌گونه که ذکر شد با توجه به اینکه یکی از چالش‌های موجود در حوزه تاب‌آوری ماهیت چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری یا تک بعدی بودن آن است، همچنین با توجه به رشد روزافزون فقر در تمامی نقاط جهان و اهمیت فقر به عنوان یک عامل خطرزا، این پژوهش بر آن بود تا با رویکردی متمرکز بر شخص و در قالب یک تحلیل افتراقی نیمرخ افراد تاب‌آور تحصیلی و غیر تحصیلی، همچنین تاب‌آور هیجانی و غیر تاب‌آور هیجانی را برای مجموعه‌ای از متغیرها بررسی کند. بنابراین، مهم‌ترین سؤالات و فرضیه‌های این پژوهش عبارت هستند از:

۱. آیا متغیرهای حفاظتی راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم شناختی هیجان‌ات، دلبستگی، و جوّ تعاملی معلم- دانش‌آموز قابلیت افتراق گروه‌های تاب‌آور و غیر تاب‌آور را در هر دو بعد تحصیلی و هیجانی دارند؟

۲. آیا بر مبنای رتبه‌بندی متغیرها در تابع افتراقی، نیمرخ پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی از نیمرخ پیش‌بینی تاب‌آوری هیجانی متفاوت است؟

۳. آیا تابع افتراقی تاب‌آوری تحصیلی قادر به تفکیک معنادار گروه‌های تاب‌آور تحصیلی از غیر تاب‌آور تحصیلی است؟

۴. آیا تابع افتراقی تاب‌آوری هیجانی قادر به تفکیک معنادار گروه‌های تاب‌آور هیجانی از غیر تاب‌آور هیجانی است؟

فرضیه نخست: متغیرهای حفاظتی شامل راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم شناختی هیجان‌ات، دلبستگی و جوّ تعاملی معلم- دانش‌آموز قابلیت افتراق میان گروه‌های تاب‌آور و غیر تاب‌آور را در هر دو بعد تحصیلی و هیجانی دارند.

فرضیه دوم: نیمرخ پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی متفاوت از نیمرخ پیش‌بینی تاب‌آوری هیجانی است.

فرضیه سوم: تابع افتراقی قادر به تفکیک معنادار گروه‌های تاب‌آور تحصیلی از غیر تاب‌آور تحصیلی است.

فرضیه چهارم: تابع افتراقی قادر به تفکیک معنادار گروه‌های تاب‌آور هیجانی از غیر تاب‌آور هیجانی است.

روش

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های دوم دبیرستان در چهار ناحیه آموزش و پرورش شهرستان شیراز بوده که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انتخاب شرکت‌کنندگان پژوهش در رویکرد متمرکز بر شخص، به شکل هدفمند از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان شیراز، ۴ دبیرستان دخترانه و ۴ دبیرستان پسرانه در نواحی ۳ و ۴ آموزش و پرورش که به نظر می‌رسد در شرایط اقتصادی-اجتماعی پایین‌تری قرار گرفته‌اند؛ انتخاب شده و دانش‌آموزان پایه دوم به پرسشنامه‌های خود-گزارشی پاسخ دادند. از مجموع ۸۴۶ آزمودنی در این نمونه آماری با میانگین سنی ۱۵/۶۳ و انحراف معیار ۰/۶۹، بر مبنای درآمد ماهیانه خانواده زیر ۶۵۰۰۰۰۰ ریال و نمرات استاندارد شده تاب‌آوری تحصیلی، ۱۳۷ نفر به عنوان تاب‌آور تحصیلی شناسایی شده که در مجموع ۱۶/۲٪ از کل نمونه را تشکیل می‌دادند. برای انتخاب گروه تاب‌آور هیجانی نیز بر مبنای درآمد ماهیانه خانواده زیر ۶۵۰۰۰۰۰ ریال و نمرات استاندارد شده تاب‌آوری هیجانی ۱۴۶ نفر به عنوان تاب‌آور هیجانی شناسایی شده که در مجموع ۱۷/۳٪ از کل نمونه را تشکیل می‌دادند و بر مبنای هر دو معیار نیز ۲۸ نفر به عنوان تاب‌آور تحصیلی و هیجانی شناسایی شده که در مجموع ۷٪ از کل نمونه را تشکیل می‌دادند.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

(۱) پرسشنامه دل‌بستگی به والدین و همسالان (IPPA)^۱

این پرسشنامه را آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷) تهیه کرده و شامل ۲۴ گویه است. IPPA یک پرسشنامه خودسنجی با مقیاس لیکرت ۵ قسمتی از کاملاً مخالفم (= ۱) تا کاملاً موافقم (= ۵) است. در خصوص پایایی مقیاس، میوس و همکاران (۲۰۰۲؛ به نقل از اشرف، ۱۳۸۵)، آلفای کرونباخ را برای تک تک زیر مقیاس‌ها ارائه داده‌اند که میانگین پایایی برابر با ۰/۷۸ بوده است. در خصوص روایی نیز روایی سازه‌ای این پرسشنامه با استفاده از تحلیل بررسی شده است که مورد تأیید مؤلفان بوده است. پایایی ویرایش فارسی این مقیاس را اشرف (۱۳۸۴) مطلوب گزارش کرده است.

1. Inventory of Parent and Peer Attachment

۲) مقیاس راهبردهای مقابله‌ای

این مقیاس را سندلر^۱ و همکاران (۱۹۹۰) طراحی کرده‌اند و شامل ۵۲ گویه در یک طیف درجه بندی شده (همیشه = ۴، بیش‌تر اوقات = ۳، بعضی وقت‌ها = ۲ و هرگز = ۱) است. همچنین این ابزار ۱۱ راهبرد مقابله‌ای را در ۴ زیر مقیاس اندازه‌گیری می‌کند. این چهار زیر مقیاس و راهبردهای آن‌ها عبارت هستند از: الف) زیر مقیاس مقابله متمرکز بر حل مسئله یا مقابله فعال^۲ که شامل راهبردهای تصمیم‌گیری شناختی، حل مستقیم مسئله، مقابله بازسازی مثبت و جستجوی اطلاعات است. ب) زیر مقیاس راهبردهای کناره‌گیری^۳ شامل اعمال کناره‌گیری و آزادسازی فیزیکی عواطف؛ ج) زیر مقیاس راهبردهای اجتنابی^۴: شامل راهبردهای اعمال اجتنابی و تفکرات شناختی اجتنابی؛ د) زیر مقیاس راهبردهای جستجوی حمایت^۵: شامل راهبردهای به‌کارگیری حمایت عملی و عاطفی افراد. شایان ذکر است که از این پرسشنامه برای اولین بار در ایران، هاشمی و جوکار (۱۳۹۲) به‌کار برده و روایی و پایایی مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند.

۳) پرسشنامه معلم به عنوان بافت اجتماعی (جو تعاملی معلم - دانش‌آموز)

فرم دانش‌آموزی پرسشنامه معلم به عنوان بافت اجتماعی^۶ را بلمونت^۷ و همکاران (۱۹۹۲) طراحی کرده‌اند و هاشمی و جوکار (۱۳۹۰) برای اولین بار در ایران از آن استفاده و ترجمه و روایی و پایایی آن را تأیید کرده‌اند. این ابزار دارای دو فرم بوده که فرم بلند آن مشتمل بر ۵۲ گویه بوده و فرم کوتاه آن ۲۴ گویه دارد و شامل سه زیر مقیاس بوده که عبارت هستند از: درگیری و توجه^۸، ۲) ساختار^۹، و ۳) حمایت‌های خود استقلالی^{۱۰}. بلمونت و همکاران (۱۹۹۲) برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی و به منظور تعیین پایایی از روش آلفای

1. Sandler
2. Active coping strategies
3. Distraction strategies
4. Avoidance strategies
5. Support seeking strategies
6. Teacher As social Context Questionnaire
7. Belmont
8. Involvement
9. Structure
10. Autonomy support

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روانشناختی، خانوادگی، و اجتماعی ۱۴۷

کرونباخ استفاده کردند، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های درگیری، ساختار، فعالیت‌های خود استقلالی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ گزارش شده است. پایایی و روایی این مقیاس را هاشمی (۱۳۹۰) تأیید کرده است.

پرسشنامه تنظیم شناختی عاطفی (CERQ)^۱

این پرسشنامه را گارنفسکای و کراچی^۲ (۲۰۰۶) به منظور تأکید بر راهبردهای شناختی و پیش‌آیندی تنظیم عواطف طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۹ راهبرد شناختی تنظیم عواطف است که عبارت هستند از: سرزنش خود، سرزنش دیگران، پذیرش، تمرکز بر برنامه‌ریزی، تمرکز بر تجربیات مثبت، فاجعه‌آمیز خواندن، ارزیابی‌های مثبت، نشخوار فکری حادثه منفی و کاهش اهمیت موقعیت. که در ۲ زیرمقیاس کلی‌تر یعنی تنظیم شناختی مثبت و منفی دسته بندی شده اند. پایایی و روایی این مقیاس در پژوهش‌های داخلی و خارجی (منابع فارسی و لاتین) تأیید شده است (هاشمی و جوکار، ۱۳۹۲).

تاب‌آوری هیجانی

منظور از تاب‌آوری هیجانی در این پژوهش بهزیستی روانی و فقدان وجود نشانه‌های افسردگی است که از طریق پرسشنامه افسردگی کودکان^۳ (CDI، کوکس و بک، ۱۹۷۷) و بهزیستی روانی سنجیده می‌شود. شاخص کلی تاب‌آوری هیجانی نمره فاکتور تحلیل عاملی پرسشنامه‌های فوق است. مقدار ضریب KMO در تحلیل عاملی برابر با ۰/۷۵ و ضریب کروییت باتلت برابر با ۳۲۴/۶۷ ($p < ۰/۰۱$) است. واریانس کل نیز برابر با ۵۳/۵۶ است. ضرایب بار عاملی به ترتیب برای بهزیستی روانی ۰/۸۸، و افسردگی ۰/۸۴ - به دست آمده است. این مقیاس‌ها در ادامه معرفی می‌شوند:

مقیاس بهزیستی روانی

مقیاس بهزیستی روانی که در این پژوهش استفاده شد، مقیاسی است که برای سنجش

-
1. The cognitive Emotion Regulation Questionnaire
 2. arnefskiand & Kraaij
 3. Children Depression inventory

بهزیستی روانی کودکان و نوجوانان در پروژه مطالعات طولی ملی ایالات متحده، کلی^۱ و پیترسون^۲ (۱۹۹۷) در ۱۳۴ مدرسه و متجاوز از ۹۰۰۰۰ دانش‌آموز در طی سال‌های ۱۹۹۴ - ۲۰۰۱ استفاده کرده‌اند. وینسنت^۳ (۲۰۰۷) ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس ۰/۸۷ گزارش کرده است. پایایی و روایی این مقیاس را هاشمی (۱۳۹۰) تأیید کرده است.

پرسشنامه افسردگی کودکان و نوجوانان

پرسشنامه افسردگی کودکان (CDI، کوکس و بک، ۱۹۷۷) شامل ۲۷ گویه است و برای کودکان ۷ تا ۱۷ ساله طرح‌ریزی شده است. پایایی و روایی این مقیاس در پژوهش‌های داخلی و خارجی (منابع فارسی و لاتین) تأیید شده است (به نقل از استوار، ۱۳۸۶).

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی

منظور از تاب‌آوری تحصیلی در این پژوهش، مجموع نمرات هر فرد در مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (مارتین، ۲۰۰۳) در کنار معدل استاندارد شده بوده که به صورت نمره فاکتور تحلیل عاملی در نظر گرفته شده است. ضرایب بار عاملی به ترتیب برای مقیاس تاب‌آوری تحصیلی و معدل استاندارد شده عبارت هستند از: ۰/۷۸ و ۰/۵۰. شاخص KMO برابر ۰/۵۰ و ضریب کروییت بارتلت برابر ۴/۴۸ ($p < /۰۰۱$) و واریانس تبیین شده نیز برابر با ۵۳/۷۸ است. مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین در ادامه معرفی می‌شود.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین به منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در بر خورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی را (مارتین، ۲۰۰۳) طراحی کرده است. این مقیاس یک مقیاس تک بعدی بوده و شامل ۶ گویه است. روایی بیرونی و روایی سازه این مقیاس را مارتین (۲۰۰۳) تأیید کرده است. همچنین ضرایب پایایی آلفای کرونباخ اختصاصاً در هر بار حذف آیت‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی و روایی این

-
1. Kelley
 2. Piterson
 3. Vincent

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روانشناختی، خانوادگی، و اجتماعی ۱۴۹

مقیاس را هاشمی (۱۳۹۰) تأیید کرده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و در جدول ۲ ماتریس صفر مرتبه همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تاب‌آوری تحصیلی	۲۹/۹۲	۷/۰۰
تاب‌آوری هیجانی	۳۴/۲۲	۶/۷۸
خود-استفادگی	۲۱/۳۴	۶/۶۴
ساختار	۲۹/۳۰	۵/۶۲
درگیری	۲۵/۷۶	۶/۳۲
تعلیم شناختی مثبتی	۲۰/۶۷	۵/۴۴
تعلیم شناختی منفی	۲۸/۵۱	۶/۲۶
راهبرد اجتنابی	۱۳/۳۵	۲/۸۲
راهبرد هیجانی-مشغولی	۱۸/۶۱	۴/۹۵
راهبرد کار-گویی	۱۷/۱۱	۵/۰۰
راهبرد مقابله فعال	۴۸/۳۰	۸/۲۵
دلبستگی به همسالان	۳۳/۸۳	۶/۸۸
دلبستگی به والدین	۴۱/۳۲	۸/۶۳

به منظور انجام تحلیل‌های آماری و برای احراز مفروضه‌های تحلیل افتراقی، نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگراف-اسمیرنوف و با توجه به مقدار Z در محدوده مثبت و منفی ۱,۳۳ و سطح معناداری ۰/۰۵ بررسی شد. برای متغیرهایی که نرمال نبوده نرمال‌سازی با توجه به نمودار پراکندگی و حذف مقادیر پرت و مقادیری که باعث برهم زدن نرمالیتی می‌شدند، انجام شد. برای احراز خطی بودن نیز از آزمون خطی بودن استفاده شد. در این مورد فقط رابطه متغیر راهبرد مقابله‌ای کناره‌گیری با تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی خطی نبود که مراحل خطی‌سازی با توجه به نمودار نقطه‌ای و خط تطابق و انتخاب نقاط پرت و حذف آن‌ها صورت گرفت و روابط خطی احراز شد.

جدول ۷: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱- دل‌بستگی به والدین	۱												
۲- دل‌بستگی به همسالان	۰/۱۳**	۱											
۳- راهبرد مقابله فعال	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۱										
۴- راهبرد کناره‌گیری	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۵**	۱									
۵- راهبرد جستجوی حمایت	۰/۳۳**	۰/۱۶**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۱								
۶- راهبرد اجتنابی	-۰/۱۵**	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۷	۱							
۷- تنظیم شناختی مثبت	۰/۲۱**	۰/۱۳**	۰/۴۹**	۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۰۵	۱						
۸- تنظیم شناختی منفی	-۰/۲۵**	-۰/۰۹	-۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۳۱**	۰/۱۷**	۱					
۹- درگیری	۰/۲۳**	۰/۱۷**	۰/۱۹*	۰/۰۳	۰/۲۶**	۰/۰۴	۰/۲۳**	-۰/۰۴	۱				
۱۰- ساختار	۰/۱۹**	۰/۱۶**	۰/۱۴**	-۰/۰۷	۰/۰۷	-۰/۰۷	۰/۰۷	-۰/۱۴**	۰/۳۶**	۱			
۱۱- استخوان استقلالی	۰/۱۸**	۰/۱۳*	۰/۱۷**	۰/۰۱	۰/۱۳**	-۰/۰۹	۰/۱۱*	-۰/۰۶	۰/۴۷**	۰/۳۲**	۱		
۱۲- تاب‌آوری هیجانی	۰/۴۱**	۰/۱۴**	۰/۴۵**	۰/۰۸	۰/۱۰**	-۰/۲۸**	۰/۲۵**	-۰/۳۸**	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۱۵*	۱	
۱۳- تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۳۵**	۰/۰۶	۰/۲۶**	-۰/۲۲**	۰/۲۳**	-۰/۱۷**	۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۱۸**	۰/۳۸**	۱

**p<0.001 *p<0.05

همان‌گونه که ضرایب همبستگی در جدول ۲ نشان می‌دهد، رابطه بین متغیرهای پیش‌بین وجود هم خطی چندگانه^۱ را تأیید نمی‌کند. به منظور دستیابی به متغیرهای متمایزکننده گروه تاب‌آور از غیر تاب‌آور (تحصیلی و هیجانی) از تحلیل افتراقی توصیفی^۲ استفاده شد. در این روش، گروه‌های مذکور در هر دو گونه تاب‌آوری به صورت صفر و یک کد گذاری شدند و انواع دل‌بستگی، راهبردهای مقابله، انواع تنظیم هیجانی و جوّ مدرسه به عنوان متغیرهای پیش‌بین وارد تحلیل شدند. پیش از انجام دادن تحلیل، همسانی ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرها با استفاده از شاخص Box's M آزمون شد که برای تابع تاب‌آوری هیجانی ضریب Box's M برابر با ۱۰۹/۶۸ بوده و برای تابع تاب‌آوری تحصیلی ضریب Box's M برابر با ۱۰۰/۶۴ بود. ضریب لامبدای ویلکس برای تابع تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۰/۴۸ بوده و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار بوده و برای تابع تاب‌آوری هیجانی برابر با ۰/۴۳ و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار بوده است. مقدار ارزش ویژه بردار در تاب‌آوری هیجانی برابر با ۱/۳۲ و ضریب همبستگی متغیر چند وجهی نیز برابر با ۰/۸۰ است. مقدار ارزش ویژه بردار در تابع تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۱/۰۹ و ضریب همبستگی متغیر چند وجهی نیز برابر با ۰/۷۹ است. خلاصه نتایج تفسیری تحلیل افتراقی برای گروه‌های تاب‌آور تحصیلی و غیرتاب‌آور تحصیلی و گروه‌های تاب‌آور هیجانی و غیرتاب‌آور هیجانی به ترتیب در جداول ۳ و ۴ گزارش شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۳: خلاصه نتایج تحلیل افتراقی گروه‌های تاب‌آور تحصیلی و غیرتاب‌آور تحصیلی

مقدار F	ضرایب ساختاری	ضرایب افتراقی غیر استاندارد	ضرایب افتراقی استاندارد	متغیرهای پیش بین
۵/۱۷*	۰/۲۸	۰/۰۳	۰/۲۰	دلبستگی به والدین
۰/۶۳	۰/۱۸	-۰/۰۱	-۰/۰۱	دلبستگی به همسالان
۱۰/۲۸**	۰/۴۱	۰/۹۶	۰/۴۹	درگیری و توجه
۷/۰۲*	۰/۳۷	۰/۴۵	۰/۲۲	ساختار
۲/۰۸	۰/۲۱	-۰/۰۶	-۰/۰۴	خود-استقلالی
۲۴/۳۴**	۰/۶۲	۰/۱۰	۰/۶۰	راهبرد مقابله‌ای فعال
۰/۱۶	-۰/۰۵	-۰/۰۳	-۰/۱۵	راهبرد مقابله‌ای کناره‌گیری
۱/۹۱	۰/۱۷	۰/۱۱	۰/۱۰	راهبرد مقابله‌ای جستجوی حمایت
۰/۳۸	-۰/۰۸	-۰/۰۶	-۰/۱۵	راهبرد مقابله‌ای اجتنابی
۸/۹۷*	۰/۳۸	۰/۰۸	۰/۰۹	تنظیم شناختی مثبت
۳/۴۲	-۰/۲۳	-۰/۱۶	-۰/۳۶	تنظیم شناختی منفی

**p < ۰/۰۰۱ * P < ۰/۰۵

ضرایب تابع افتراقی استاندارد- برای تعیین روابط قابل مقایسه توابع متغیرهای افتراق‌دهنده به کار می‌روند. ضرایب ساختاری متغیرها نشان‌دهنده ترتیب اهمیت متغیرها در تمایز میان گروه‌ها است. مقدار عددی این ضرایب نشان‌دهنده نیرومندی ارتباط و علامت آن جهت ارتباط متغیر با تابع افتراقی را نشان می‌دهد. در ساختار ماتریس، متغیرهایی که دارای ضرایب همبستگی کم‌تر از ۰/۳۰ باشند مورد تفسیر قرار نمی‌گیرند؛ زیرا چنین متغیرهایی کم‌تر از ۱۰٪ از واریانس تابع افتراقی را تبیین می‌کنند.

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل افتراقی، معادله تابع افتراقی تحصیلی را می‌توان چنین نوشت:

$$Y = -۷/۷۵ + ۰/۴۵(\text{ساختار}) + ۰/۰۸(\text{تنظیم شناختی مثبت}) + ۰/۰۸(\text{درگیری}) + ۰/۹۶(\text{مقابله فعال}) + ۰/۱۱$$

$$Y = -۷/۷۵$$

1. Discriminant coefficient

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل افتراقی گروه‌های تاب‌آور هیجانی و غیرتاب‌آور هیجانی

مقدار F	ضرایب ساختاری	ضرایب افتراقی غیر استاندارد	ضرایب افتراقی استاندارد	متغیرهای پیش بین
۱۹/۵۷**	۰/۵۶	۰/۰۷	۰/۴۶	دلبستگی به والدین
۱/۷۷	۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۲۴	دلبستگی به همسالان
۷/۰۲**	۰/۳۵	۰/۰۳	۰/۱۴	درگیری و توجه
۱۴/۱۵**	۰/۴۸	۰/۰۴	۰/۱۸	ساختار
۱۲/۹۱**	۰/۴۶	۰/۰۵	۰/۲۹	خود-استقلالی
۴/۶۰	۰/۲۷	۰/۰۲	۰/۲۳	راهبرد مقابله‌ای فعال
۰/۸۷	-۰/۰۴	-۰/۰۴	-۰/۱۴	راهبرد مقابله‌ای کناره‌گیری
۰/۴۳	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۱۱	راهبرد مقابله‌ای جستجوی حمایت
۶/۳۵*	-۰/۳۲	-۰/۰۸	-۰/۲۴	راهبرد مقابله‌ای اجتنابی
۲/۹۱	۰/۱۸	۰/۱۱	۰/۱۰	تنظیم شناختی مثبت
۱۹/۳۷**	-۰/۵۶	-۰/۱۲	-۰/۴۸	تنظیم شناختی منفی

**p < ۰/۰۰۱ * P < ۰/۰۵

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل افتراقی، معادله تابع افتراقی تحصیلی را می‌توان چنین نوشت:

$$Y = -۰/۰۳ + ۰/۰۷(\text{دلبستگی به والدین}) - ۰/۱۲(\text{تنظیم شناختی منفی}) - ۰/۱۲(\text{ساختار}) + ۰/۰۴(\text{تنظیم شناختی مثبت}) + ۰/۰۳(\text{درگیری}) + ۰/۰۳(\text{حمایت‌های خود استقلالی}) + ۰/۰۵(\text{راهبرد اجتنابی}) - ۰/۰۸(\text{راهبرد مقابله‌ای کناره‌گیری})$$

پس از استخراج یا برآورد تابع افتراقی، ارزیابی توان طبقه‌بندی آن قاعده و نیز تفسیر نتایج آن اهمیت پیدا می‌کند. در این پژوهش توان طبقه‌بندی به دلیل آنکه قاعده استخراج شده در همان نمونه (مشاهدات) که مبنای استخراج قاعده مذکور بوده ارزیابی می‌شود، از نوع تحلیل طبقه‌بندی درونی^۱ است. جدول ۵ درجه قدرت تفکیک و تشخیص صحیح معادله تحلیل افتراقی در تفکیک گروه‌های تاب‌آور و غیرتاب‌آور تحصیلی و جدول ۶ درجه قدرت تفکیک و تشخیص صحیح معادله تحلیل افتراقی در تفکیک گروه‌های تاب‌آور هیجانی و غیرتاب‌آور هیجانی را نشان می‌دهد.

1. Internal Classification Analysis

جدول ۵: درجه قدرت تفکیک و تشخیص طبقه بندی صحیح تاب‌آوری تحصیلی

گروه	تاب‌آور تحصیلی	غیر تاب‌آور تحصیلی
تاب‌آور تحصیلی	۹۲/۴٪	۷/۶٪
غیر تاب‌آور تحصیلی	۹/۸٪	۹۰/۲٪

نتایج حاصل از داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که معادله حاصل از تحلیل افتراقی، گروه تاب‌آور تحصیلی را در ۹۲/۴٪ از موارد به خوبی تمیز می‌دهد و در ۷/۶٪ موارد تشخیص نادرست است. این معادله می‌تواند در ۹۰/۲٪ موارد گروه غیر تاب‌آور تحصیلی را از گروه تاب‌آور به خوبی تمیز دهد و در ۹/۸٪ نیز قادر به تشخیص صحیح نیست. در مجموع، ۹۲/۱٪ از آزمودنی‌ها صحیح انتخاب شده‌اند.

جدول ۶: درجه قدرت تفکیک و تشخیص طبقه‌بندی صحیح تاب‌آوری هیجانی

گروه	تاب‌آور هیجانی	غیر تاب‌آور هیجانی
تاب‌آور هیجانی	۹۳/۷٪	۶/۳٪
غیر تاب‌آور هیجانی	۷/۹٪	۹۲/۱٪

نتایج حاصل از داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که معادله حاصل از تحلیل افتراقی، گروه تاب‌آور هیجانی را در ۹۳/۷٪ از موارد به خوبی تمیز می‌دهد و در ۶/۳٪ موارد تشخیص نادرست است. این معادله می‌تواند در ۹۲/۱٪ موارد گروه غیر تاب‌آور هیجانی را از گروه تاب‌آور به خوبی تمیز دهد و در ۷/۹٪ نیز قادر به تشخیص صحیح نیست. در مجموع، ۹۴٪ از آزمودنی‌ها صحیح انتخاب شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اهمیت متغیرهای متمایزکننده و افتراقی در تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی، همچنین شناسایی و مقایسه متغیرهای افتراقی در توابع تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی به منظور تحلیل نیم‌رخ گروه‌های تاب‌آور و غیر تاب‌آور در ابعاد تحصیلی و هیجانی برای آزمون مفروضه چند بعدی بودن ماهیت سازه تاب‌آوری بوده است. در این راستا چهار

فرضیه ارائه شد. در خصوص فرضیه اول و دوم نتایج حاصل از تحلیل افتراقی نشان می‌دهد که متغیرهایی که بیش‌ترین سهم را در تمایز میان گروه‌های تاب‌آور تحصیلی و غیر تاب‌آور تحصیلی داشته‌اند به ترتیب عبارت هستند از: راهبرد مقابله‌ای فعال، درگیری، تنظیم شناختی مثبت هیجان‌ات و ساختار. در حالیکه بیش‌ترین قدرت تفکیک گروه‌های تاب‌آور هیجانی و غیر تاب‌آور هیجانی به ترتیب مربوط به متغیرهای دلبستگی به والدین، تنظیم شناختی منفی هیجان‌ات، ساختار، حمایت‌های خود استقلالی، درگیری و راهبرد مقابله‌ای اجتنابی است. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد نیمرخ پیش‌بینی متفاوت گروه‌های تاب‌آور تحصیلی و هیجانی شواهدی مبتنی بر ماهیت چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری را فراهم می‌آورد که این نتایج در راستای نتایج پژوهش لوتار (۱۹۹۳، ۱۹۹۱، ۱۹۹۹؛ لوتار و همکاران، ۱۹۹۳؛ نایبرز و همکاران، ۱۹۹۳؛ لوتار و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از لوتار و همکاران، ۲۰۰۰؛ ویلیام و برابان، ۲۰۱۳؛ هوسلر، ۲۰۱۳) است و شواهدی را مبنی بر تأیید فرضیه‌های پژوهش فراهم می‌آورد.

در توجیه نتایج فوق، نگاهی مجمل بر ماهیت دو گونه تاب‌آوری کارساز است. تاب‌آوری تحصیلی بیش‌تر به جنبه‌های سازگاری رفتاری و عملکردی در موقعیت‌های آموزشی تمرکز دارد و تاب‌آوری هیجانی بیش‌تر بر جنبه‌های سازگاری عاطفی و هیجانی در مواجهه با موانع، دلالت دارد. این تمایز در نیمرخ متغیرهای پیش‌بین هر یک از این ابعاد به خوبی تأیید شده است، به این ترتیب که در پیش‌بینی تاب‌آوری هیجانی، بالاترین وزن به دلبستگی به والدین اختصاص دارد، که در ذات خود دارای بیش‌ترین بار هیجانی است. ولی، همین سازه در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی تأثیر چندانی نداشته است. این بدان معنا است که در برخورد با موقعیت‌های تهدیدآمیز هیجانی، دلبستگی به والدین، صرف نظر از اینکه فرد مهارت‌های مقابله‌ای را دارا باشد، می‌تواند به خوبی زمینه سازگاری و مقابله فرد را فراهم کند و مهم‌ترین مؤلفه حفاظتی است. در حالیکه آنچه که در بعد تاب‌آوری تحصیلی اولویت دارد، مجهز بودن فرد به مهارت‌ها و راهبردهای مقابله است. در توجیه این نتایج شاید بتوان گفت که مطابق نظر بالبی (۱۹۷۳، ۱۹۸۲؛ به نقل از میکولینسر، و شیور، ۲۰۰۳)، تفاوت‌های فردی در کارکردهای سیستم دلبستگی تأثیر بسزایی در انواع مختلف کارکردهای سلامت روانی از قبیل تنظیم هیجان و سازگاری در مراحل مختلف زندگی دارد. احساسی از مورد عشق و دوستی واقع شدن و

داشتن حمایت افراد با اهمیت در طی زندگی به‌طور طبیعی منجر به بازنمایی ذهنی مثبت از خود و دیگران شده و احساسی از خود-ارزشی و مثبت‌بودن، همچنین احساس پایداری از عزت نفس و خود کارآمدی را نیز به همراه دارد (میکولینسر و شیور، ۲۰۰۳) که به نوبه خود منابع تاب‌آوری هیجانی در طی مدت استرس محسوب می‌شوند. از طرفی چنین احساسی مطابق با نظریه فردریکسون (۱۹۹۹؛ به نقل از ماستن، ۲۰۰۱) به عنوان هیجان مثبت تجربه می‌شود که می‌تواند به شکل مستقیم زمینه را برای دستیابی به بهزیستی روانی و فقدان وجود نشانه‌های آسیب از قبیل افسردگی فراهم کند که از شاخص‌های مطرح در کارکردهای تاب‌آوری هیجانی است. این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیقات گذشته مبنی بر وجود رابطه میان سبک‌های دلبستگی ایمن با بهزیستی ادراک شده و فقدان وجود آسیب‌ها و اختلالات روانی و نشانه‌های افسردگی است. این نتایج در راستای نتایج تحقیقات میکولینسر و شیور (۲۰۰۳)، کامپبل - سیلز و بارلو (۲۰۰۷)، گارنفسکای و کراجی (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) و مینگ لویی هی (۲۰۰۸) و مولین و آرس، ۲۰۰۸؛ کورکوران و نیکولز-کیس بولت، ۲۰۰۹؛ ویلیام و برایان، ۲۰۱۳؛ به نقل از ویلیام و برایان، ۲۰۱۳). است.

در خصوص نقش مهارت‌های مقابله‌ای فعال در تاب‌آوری تحصیلی نیز می‌توان با نگاهی تحلیلی این رابطه را توجیه کرد. به این ترتیب که در شرایط نامطلوب و ناگوار تحصیلی، داشتن رویکردی فعالانه، برخورد مناسب برای حل مسائل به صورت مستقیم، یافتن معنا در موقعیت‌های استرس‌زا، داشتن ارزیابی‌های شناختی مثبت از شرایط، تصمیم‌گیری‌های شناختی و برنامه‌ریزی، که همگی عناصر این راهبرد هستند، عامل کلیدی سازگاری با استرس‌های تحصیلی هستند و شرایط برون رفت از چالش‌ها را به‌وسیله ایجاد تغییر در خود یا تغییر در محیط فراهم می‌آورند.

مفروضه چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری در سایر متغیرهای آورده شده در توابع افتراقی نیز مشهود است. به‌طوری‌که متغیر «درگیری و توجه» و «ساختار» (از مؤلفه‌های تعامل معلم- دانش‌آموز) دومین و چهارمین متغیرهای مهم افتراقی در تابع تاب‌آوری تحصیلی هستند، ولی در تابع پیش‌بین تاب‌آوری هیجانی جایگاه ضعیف‌تری داشتند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای مربوط به فرهنگ تعاملی محیط آموزشی نقش مهم‌تری در ابعاد رفتاری و عملکردی تاب‌آوری دارند تا جنبه‌های عاطفی و هیجانی آن. در توجیه این نتایج نگاهی به

مدل انگیزشی دسی و ریان (۱۹۸۵) راه‌گشا است. مطابق با این مدل محیط مدرسه باید به‌گونه‌ای باشد که نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در آن ارضاء شود. در واقع، محیط‌های اجتماعی که دارای ارتباطات گرم و صمیمی بوده و به اندازه کافی دانش‌آموزان از سوی معلمان مورد توجه قرار می‌گیرند، زمینه را نه تنها برای حمایت‌های عاطفی، بلکه حمایت‌هایی را برای تصمیم‌گیری در جهت حل مسائل مهیا می‌کنند که به‌نوبه خود رشد مهارت‌های سازگارانه را در طی زمان فراهم می‌آورد. تعاملات اجتماعی که اختلال در ارضای چنین نیازی را باعث می‌شوند، کارکردهای تاب‌آوری تحصیلی را متأثر می‌کند. علاوه بر این، مطابق با نتایج پژوهش‌های بیرون از جو خانوادگی، جو تعاملی معلم - دانش‌آموز در زمره مهم‌ترین عوامل ترغیب‌کننده تاب‌آوری محسوب می‌شود. (به عنوان نمونه: ونگ و همکاران، ۱۹۹۴؛ ریز^۱ و همکاران، ۲۰۰۵؛ کراس نو و الدر^۲، ۲۰۰۴؛ اسکون، پارسونز و ساکر^۳، ۲۰۰۴؛ بروکس، ۲۰۰۶؛ وینسنت، ۲۰۰۷؛ تیلور^۴، ۲۰۰۷؛ واشینگتن، ۲۰۱۰؛ ویلیام و بریان، ۲۰۱۳). کارکردهای تاب‌آوری تحصیلی را متأثر می‌کند. نتایج مربوط به حمایت خود استقلالی در تابع تاب‌آوری تحصیلی چندان مطابق انتظار نبود و به نظر می‌رسید نقش مهمی را در کنار بعد ساختار و درگیری و توجه بازی کند. ظاهراً تمرکز در نظام آموزشی و عدم امکان دادن استقلال به دانش‌آموزان در انتخاب اهداف آموزشی و جهت - دهی به فعالیت‌های یادگیری خود سبب شده تا قدرت پیش‌بینی این متغیر کاهش یابد. البته، نتیجه‌گیری قطعی در این زمینه نیازمند تحقیقات بیش‌تر است. مطابق با نتایج، به نظر می‌رسد حمایت‌های خود استقلالی مطابق با دسی و ریان (۱۹۸۵) به عنوان یک نیاز روان‌شناختی پایه، نقش بیش‌تری در کارکردهای روانی و بهزیستی روانی داشته باشد.

اما دومین متغیر افتراقی که به‌نوبه خود نقش مهمی در تمایز گروه‌های تاب‌آور هیجانی و غیر تاب‌آور هیجانی دارد، تنظیم شناختی منفی هیجان‌ات است. گراس و تامپسون (۲۰۰۶) و گارنفسکای و کراچی (۲۰۰۶) معتقد هستند که ارزیابی‌های شناختی جزء راهبردهای پیش‌بینی تنظیم هیجان و مقابله بوده و پیامدهای مؤثرتری را نسبت به راهبردهای متمرکز بر پاسخ فراهم

-
1. Reis
 2. Crosnoe & Elder
 3. Schoon, Parsons & Sacker
 4. Taylor

می‌آورند. اهمیت ارزیابی‌های شناختی در کارکردهای روانی در دیدگاه‌های متعددی از قبیل نظریه شناختی - هیجانی فولکمن و لازاروس (۱۹۸۸)، گراس (۲۰۰۷)، گراس و جان (۲۰۰۳)، گراس و تامپسون (۲۰۰۷)، گارنفسکای و کراجی (۲۰۰۶) مورد تأکید و توجه بوده است. درگیری‌های شناختی منفی تنظیم هیجان شامل پردازش‌هایی از قبیل سرزنش خود یا دیگران، تمرکز بر تجربیات منفی گذشته و موقعیت حاضر، نشخوار فکری، بزرگ‌نمایی بیش از واقع شرایط موجود و فاجعه‌آمیز دانستن آن است که بدون شک ارتباط تنگاتنگی با کارکردهای تاب‌آوری هیجانی از قبیل بهزیستی روانی، عواطف مثبت و منفی و آسیب‌ها و اختلالات روانی مانند افسردگی دارند. ارزیابی‌های شناختی منفی به شکل ضعیف‌تری کارکردهای تاب‌آوری تحصیلی را متأثر می‌کند و بدین ترتیب شاهد دیگری را مبنی بر چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری فراهم می‌آورد.

و اما راهبرد مقابله‌ای که به‌طور اختصاصی از متغیرهای افتراقی برای تاب‌آوری هیجانی است، راهبرد مقابله‌ای اجتنابی است. در خصوص نقش راهبرد مقابله‌ای اجتنابی باید گفت که راهبرد مقابله‌ای اجتنابی دربرگیرنده اجتناب شناختی از قبیل خیال‌پردازی، تفکرات آرزومندانه و غیرسازنده، همچنین اجتناب رفتاری است. بدون تردید شکست‌های پیاپی به علت رویکرد اجتنابی فرد، به برانگیختگی عواطف و هیجانات منفی در این شرایط منجر شده و فرد را از داشتن عواطف مثبت محروم می‌کند. با طولانی شدن خلق منفی به تدریج بهزیستی روانی فرد به مخاطره افتاده و زمینه برای اختلالات روانی از قبیل افسردگی فراهم می‌شود. چنین ویژگی‌های هیجانی و روانی مذکور شاخص‌ها و مؤلفه‌های تاب‌آوری هیجانی است.

در خصوص نقش تنظیم شناختی مثبت در تابع تاب‌آوری تحصیلی، باید خاطر نشان ساخت که مؤلفه‌های موجود در ارزیابی‌ها و پردازش‌های شناختی مثبت شامل معنادهی مثبت به شرایط، تمرکز بر تجربیات مثبت است که به‌نوبه خود از منابع تاب‌آوری در طی مدت بحران محسوب می‌شوند چرا که درگیری ذهنی و پردازش‌های مداوم و ارزیابی‌های مثبت فرد را برای رویکردی فعالانه آماده می‌کند و هیجانات و عواطف مثبت را نیز به همراه خواهد داشت (فردریکسون، ۱۹۹۹؛ به نقل از ماستن، ۲۰۰۱).

در خصوص فرضیه سوم و چهارم، مبنی بر قدرت تشخیص صحیح توابع در تفکیک گروه‌های تاب‌آور و غیر تاب‌آور، نتایج حاکی از آن است که توابع افتراقی برای هر یک از

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روانشناختی، خانوادگی، و اجتماعی ۱۵۹

ابعاد تاب‌آوری قادر به تفکیک معنادار گروه‌های تاب‌آور از غیر تاب‌آور است. نتایج حاصل از داده‌های جدول ۵ و ۶ نشان می‌دهد که تابع تاب‌آور هیجانی در ۹۳/۷٪ از موارد و تابع تاب‌آور تحصیلی در ۹۲/۴٪ قادر به تشخیص صحیح افراد تاب‌آور است.

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر دارای مضامین نظری و کاربردی خاصی است. به لحاظ نظری، با توجه به یکی از چالش‌های موجود در حوزه تاب‌آوری در خصوص ماهیت سازه تاب‌آوری، این پژوهش شواهدی را مبنی بر چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری ارائه می‌کند. از طرفی با توجه به رشد روزافزون فقر در تمامی نقاط جهان و اهمیت فقر به عنوان یک عامل خطرزا، انجام چنین پژوهش‌هایی در راستای شناسایی عوامل حفاظتی مؤثر در دستیابی به سازگاری موفقیت آمیز و پیامدهای رشدی مناسب از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. از نقطه نظر کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر، پیام مهمی را برای خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مبنی بر توجه به عوامل حفاظتی در سطح خانواده و محیط‌های آموزشی به منظور رشد توانمندی‌های شناختی، اجتماعی و رفتاری در دستیابی به تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی به همراه دارد. از جمله محدودیت‌های پژوهش عدم دسترسی به شاخص‌های عینی در خصوصیات دموگرافیک دانش‌آموزان بوده، از طرفی، با توجه به اهمیت نقش عوامل حفاظتی و فرآیندها در مقاطع رشدی مختلف، در تعمیم نتایج به گروه‌های سنی و نمونه‌های دیگر باید با احتیاط عمل کرد.

منابع

- استوار، صغری (۱۳۸۶). *تبیین نقش واسطه‌ای توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی بر ارتباط بین اضطراب اجتماعی و سوگیری‌های شناختی*. پایان نامه دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.
- اشرف، پریچهر (۱۳۸۵). بررسی تأثیر دلبستگی به والدین بر خودمختاری نوجوانان با توجه به دلبستگی والدین آن‌ها به پدر و مادرشان. پایان نامه کارشناسی ارشد. شیراز: دانشگاه شیراز.
- یعقوبخانی غیاثوند، مرضیه (۱۳۷۲). رابطه محیط خانواده و پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- هاشمی، زهرا و جوکار، بهرام (۱۳۹۲). مدل یابی علی تاب‌آوری هیجانی: نقش دلبستگی به والدین و همسالان، راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم شناختی هیجان‌ات. *مطالعات روان‌شناختی*. دوره ۹، شماره ۱، بهار ۱۳۹۲.
- هاشمی، زهرا و جوکار، بهرام (۱۳۹۰). *مدل تبیینی تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی*. پایان نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., and Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 105 – 113.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as social context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Technical Report, University of Rochester, Rochester, NY.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children and Schools*, 28, 69-76.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). New York: Guilford Press.
- Campbell-sills, L., Cohan, S., and Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior research and therapy*, 44, 585-599.
- Crosnoe, R. and Elder, G. H. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25, 571-602.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dieperink, M., Leskela, J., Thuras, P., and Engdahl, B. (2001). Attachment style classification and posttraumatic stress disorder in former prisoners of war. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 374-378.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2009). Cognitive coping and psychological adjustment in different types of stressful life events. *Individual Differences Research*, 7, 168-181.
- Garnefskiand N.,& Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short) *Personality and Individual Differences*. 41(6), 1045-1053.
- Gizir, Cem Ali. (2004). Academic Resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grades students in poverty. Ph.D., Department of Educational Sciences. Middle East Technical University.
- Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation*. (2007). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., and John, O. P. (2003). Wise emotion regulation. In L. F. Barrett and P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297–318). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., and Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*. (2007). New York: Guilford Press.
- Haeussler, Stephanie (2013) *Emotional regulation and resilience in educational organisations: a case of German school teachers*. Doctoral thesis, Northumbria University.
- Kelley, M.S. and Peterson, J. L. (1997). The National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health), Waves I and II, 1994-1996: A user’s guide to the machine readable files and documentation (Data Sets 48-50, 98, A1-A3). Los Altos, CA.
- Kovacs, M. & Beck, A.T. (1977). An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression. In J.G. Schulterbrandt & A Raskin (Eds), *Depression in Children: Diagnosis, Treatment, and Conceptual Models*. New York: Raven Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.
- Luthar, S.S., and Cicchetti, D. and Baker, (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students’ motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88–106.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychology*, 56, 227-238.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M. P. Zanna, (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 53-152). San Diego, CA: Academic Press.
- Ming-hui Li. (2008). Helping college students cope: Identifying predictors of active coping in different stressful situations. *Journal of Psychiatry, and Psychology and Mental Health*, Volume 2, Issue 1.
- Piers, D., (2004). *The effects of a cognitive behavioral and emotional resilience program on the emotional resilience, social competence and school adjustment of elementary students*. California State University Long Beach.
- Reis, S. M., Colbert, R. D., and Hebert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27, 110-120.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, and S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). New York: Cambridge University Press.
- Sandler, I. N., Ayers, T. S., Bernzweig, J. A., Wampler, T. P., Harrison, R. H., and Lustig, J. L. (1990). *Children coping with divorce-related stressful events*. Paper presented at the American Psychological Association, Boston, MA.
- Schoon, I., Parsons, S., and Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19, 383-404.
- Sirin, S. R., and Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth and Society*, 35, 323 – 340.
- Taylor, R. D., and Lopez, E. I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: Mediating processes. *Applied Developmental Psychology*, 26, 39 – 49.
- Taylor, Sylvia Y. (2007). *Academic resilience in African American students: A study of recovery from proximal risk*, Ph.D., Emory University, 85 pages.
- Vincent, E. C., (2007). *Gender differences in protective factors associated with educational, emotional and dual domain resilience*, Ph.D. Department of Counseling and Educational Psychology, Indiana University.
- Washington, A. R. (2010). Professional school counselors and African American males: Using school/community collaboration to enhance academic performance. *Journal of African American Males in Education*, 1, 26-39.
- Williams, J. M., & Bryan, J. (2013). Overcoming adversity: High-achieving African American youth's perspectives on educational resilience. *Journal of Counseling and Development*, 91, 290-299.
- Yates, T. M. and Masten, A. S. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In P. A. Linley and S. Jozeph and (Eds), *Positive psychology in practice* (pp. 521-539). Hoboken: New Jersey.