

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

بررسی میزان تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان و آموزش تاب‌آوری در برنامه‌ی درسی

افسانه کلباسی^۱

شهلا ذهبیون^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر در مرحله‌ی اول بررسی میزان تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان و در مرحله‌ی دوم، ارائه‌ی راهکارهایی به‌منظور آموزش تاب‌آوری در برنامه‌ی درسی دانشجومعلم‌ان بوده است. روش پژوهش در مرحله‌ی اول توصیفی-پیمایشی بوده و جامعه‌ی آماری را کلیه‌ی دانشجومعلم‌ان نیم‌سال آخر دختر و پسر دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان به تعداد ۳۹۰ نفر شامل ۱۴۰ دانشجوی پسر و ۲۵۰ دانشجوی دختر تشکیل می‌دادند. از این تعداد، ۱۰۴ دانشجوی پسر و ۱۶۷ دانشجوی دختر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی تاب‌آوری کانر- دیویدسون با ضریب پایایی ۰/۸۴ بود و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل انجام گرفت. روش پژوهش در مرحله‌ی دوم مروری و کتابخانه‌ای بود و تحلیل یافته‌ها به شیوه‌ی توصیفی تحلیلی انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد میزان تاب‌آوری در بین دانشجومعلم‌ان دختر و پسر بیشتر از حد متوسط بوده است. همچنین نتایج نشان داد بین تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان دختر و پسر تفاوت معنادار آماری وجود دارد؛ بدین معنی که میزان تاب‌آوری در دانشجومعلم‌ان دختر بیشتر از دانشجومعلم‌ان پسر است. همچنین با ارائه‌ی چند مدل آموزش تاب‌آوری در جهان، به بیان راهکارهای مداخله‌ای در برنامه‌ی درسی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری، دانشجومعلم‌ان، برنامه‌ی درسی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

پیچیده‌تر شدن و تغییر سبک زندگی به‌ویژه در قرون اخیر، انسان امروز را بیش از گذشته در معرض شرایط تنش‌زا و تهدیدآمیز قرار داده و سبب پیدایش آسیب‌های جسمی و روانی فزاینده شده است. بنابراین به نظر می‌رسد کسب ویژگی‌ها و صلاحیت‌هایی خاص برای برون‌رفت از این شرایط اجتناب‌ناپذیر است. امروزه نگرانی‌هایی جدی در مورد ماندگاری معلمان تازه‌کار در حرفه معلمی هست؛ به‌طوری‌که در کشورهای غربی بین ۲۵ تا ۴۰ درصد معلمان تازه‌کار شغل خود را در ۵ سال اول ترک می‌کنند (کرنوا، ۲۰۱۳). همچنین تعداد بسیاری از معلمان به‌دلیل استرس مربوط به اختلالات سلامت، دوره‌های طولانی‌مدتی در زندگی حرفه‌ای خود بیمار می‌شوند و بسیاری قبل از رسیدن به بازنشستگی به‌علت بیماری‌های روانی و روان‌تنی شغل خود را ترک می‌کنند. بنابراین برای حفاظت و بهبود سلامت معلمان، توجه به کیفیت زندگی آنان یک نیاز فوری است؛ چراکه سلامت معلمان بر استاندارد تدریس آنها تأثیر مستقیمی می‌گذارد.

بنابه گفته لیهی^۲ (۲۰۱۲) باوجود تحقیقات زیادی که در زمینه تاب‌آوری کودکان انجام گرفته است، تحقیق در زمینه تاب‌آوری بزرگسالان و به‌ویژه معلمان همچنان از موضوعات تحقیقات است و این مطالعه نیز به دنبال کمک به درک عواملی است که معلمان را قادر می‌سازد در زندگی کاری خود توسعه و تاب‌آوری پایداری داشته باشند. اینکه چرا برخی از مردم بیش از دیگران قادر به مقابله با فشارها و استرس‌ها هستند، موضوع تحقیقات مربوط به تاب‌آوری^۳ است. معلمانی دارای صفت تاب‌آوری، قادر به بهبود بخشیدن به ناامیدی هستند و تعهد به حرفه خود و در نتیجه اثربخشی خود را حفظ می‌کنند.

تاب‌آوری، سازه‌ای شناختی و آموختنی در حوزه روان‌شناسی است که به قابلیت تطابق انسان در مواجهه با آسیب‌ها و بلا یا فشارهای جانکاه، غلبه یافتن و تقویت شدن به وسیله آن تجارب اطلاق می‌شود. بابک^۴ (۲۰۰۲) تاب‌آوری را توانایی تنظیم و سازگار کردن فرد با شرایط متنوع و افزایش شایستگی وی در مواجهه با شرایط نامطلوب می‌داند. لوتار و همکاران^۵ (۲۰۰۰) در تعریف تاب‌آوری اشاره به فرایندی پویا دارند که انسان‌ها در زمان مواجهه با شرایط ناگوار یا ضربه‌های روحی به‌صورت رفتار انطباقی مثبت از خود نشان می‌دهند (بشارت و عباسپور، ۱۳۸۹).

از دیدگاه دی^۶ و همکاران (۲۰۱۱) تاب‌آوری یک ویژگی روانی ذاتی و درونی نیست، بلکه

1. Cornu
2. Leahy
3. Resiliency
4. Bobek
5. Luthar
6. Day

ظرفیتی است که از طریق اجتماعی ساخته می‌شود.

ورنر و اسمیت^۱ (۱۹۹۲) تاب‌آوری را سازوکار ذاتی خوداصلاح‌گری بشر می‌دانند و معتقدند آن‌ها که تاب‌آور هستند، انعطاف‌پذیرترند. در واقع تاب‌آوری برخوردار از یک نگرش سیال است؛ بدین معنا که فرد متناسب با تغییرات موقعیتی و توسعه‌ای، خود را تغییر می‌دهد (گرین^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر تاب‌آوری نوعی انعطاف‌پذیری در برابر موقعیت‌های دشوار است. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان تاب‌آوری را شامل حفظ آرامش زیر فشار، انعطاف‌پذیری در مواجهه با موانع، اجتناب از راهبردهای فرسایشی، حفظ خوش‌بینی و احساسات مثبت به هنگام دشواری‌ها و خلاص شدن از موانع درونی دانست (بهزادپور و همکاران، ۱۳۹۴).

بر اساس پیشینه پژوهش، معلمان به دلیل نوع شغل و حرفه خود بیش از سایر اقشار در معرض آسیب‌ها قرار دارند؛ زیرا تدریس کاری طاقت‌فرسا و برخاسته از احساسات است که در مقایسه با سایر مشاغل، سطح بیشتری از استرس، اضطراب و افسردگی را ایجاد می‌کند (یوسف و همکاران، ۲۰۱۵ و دی و همکاران، ۲۰۱۱). برک و گرینگلس^۳ (۱۹۹۶) همچنین گفته‌اند حرفه معلمی بیش از سایر مشاغل، آن‌ها را مستعد فرسودگی شغلی می‌کند.

همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن بوده است که سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور جدایی‌ناپذیری تحت تأثیر وضعیت عاطفی معلمان آنان قرار دارند (گو و دی^۴، ۲۰۰۷). در بحث تأثیرگذاری اضطراب معلم بر فرایند یادگیری نیز اعتقاد بر این است که معلم مضطرب، از سویی به خاطر دارا بودن سطحی از فشارهای روانی، علاقه‌مندی و اشتیاق خود را در کلاس به تدریس و فعالیت‌های آموزشی از دست می‌دهد و از سوی دیگر، اضطراب سبب می‌شود از کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان کاسته شود (باغبانی و دهقان نیشابوری، ۱۳۸۹).

الدridge^۵ (۲۰۱۳) می‌گوید معلمان با سطح تاب‌آوری زیاد، احتمال بیشتری دارد که دانش‌آموزان خود را به سلامت روانی خوب، احساس امنیت در کلاس درس و افزایش تاب‌آوری تشویق کنند. این در حالی است که گو و دی (۲۰۰۷) به نقش تاب‌آوری معلمان در توانمندساختن آن‌ها برای پاسخ‌گویی و واکنش در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اشاره می‌کنند و معتقدند نقش تاب‌آوری به سه دلیل در تدریس دارای اهمیت است؛ اول اینکه این غیر واقع‌گرایانه است که از دانش‌آموزان انتظار داشته باشیم تاب‌آور باشند ولی معلمان که منبع اصلی تشکیل‌دهنده الگوهای

1. Werner and Smith

2. Green

3. Burke & Greenglass

4. Gu & Day

5. Eldrige

نقش برای آن‌ها هستند، نتوانند صفات تاب‌آورانه و انعطاف‌پذیر از خود نشان دهند. دوم اینکه در عصر توسعه پایدار و تغییرات در حال ظهور، تدریس کاری طاقت‌فرساست. چرخش از تمرکز بر استرس و فرسودگی شغلی معلمان به سوی تاب‌آوری، چشم‌انداز امیدبخشی را مبنی بر درک راه‌هایی برای مدیریت و حفظ انگیزه و تعهد آنان در هنگام تغییرات فراهم می‌آورد. سوم اینکه تاب‌آوری به عنوان صلاحیت ادامه بازگشت به عقب برای «بازیابی سریع نقاط قوت»^۱ و اثربخشی در برابر مشقات و شرایط ناگوار است و ارتباط نزدیک با حرفه‌ای‌گری، خودکارآمدی و انگیزه برای تدریس دارد که برای ارتقای موفقیت همه‌جانبه در زندگی دانش‌آموزان اساسی است.

کوکورس^۲ و همکاران (۲۰۱۷) گفته‌اند معلمان دچار فشارهای فزاینده در داخل و خارج از کلاس قرار دارند؛ از این رو نیاز روزافزون به آموزش و مهارت‌های تاب‌آوری وجود دارد که به افزایش رفاه معلمان کمک می‌کند. بنابراین معلمان به‌منظور حفظ سلامت جسمی و روانی و انجام تعهدات حرفه‌ای خود ملزم به کسب صلاحیت‌هایی برای مقابله با حوادث ناگوار و غیر قابل پیش‌بینی در زندگی شخصی از یک‌سو و دشواری‌های ناشی از شغل و حرفه خود از سوی دیگر هستند.

باوجود اینکه آموزش تاب‌آوری، چندوجهی است و به ویژگی‌های شخصیتی، خانوادگی، محیط کار و محیط اجتماعی فرد بستگی دارد، می‌توان ادعا کرد آموزش تاب‌آوری با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن به معلمان آسان‌تر صورت می‌گیرد. لیهی (۲۰۱۲) در تحقیقات خود به عواملی چون همکاران، دانش‌آموزان، خانواده و دوستان اشاره کرده است، اما نقش مدیر را بسیار محوری می‌داند. همچنین تأثیر مثبت محیط اجتماعی را که فرد در آن به زندگی و کار مشغول است، در شکل‌گیری و ایجاد تاب‌آوری بسیار اساسی می‌داند.

الدريج (۲۰۱۳) نیز می‌گوید تا سال‌های اخیر مفهوم تاب‌آوری معلم از منابع مربوط به تاب‌آوری به‌طور چشمگیری غایب بوده است. وی معتقد است تاب‌آوری معلمان تحت تأثیر ترکیب پیچیده‌ای از افکار^۳، احساسات^۴ و رفتار^۵ و فرهنگ محیط آموزشی قرار دارد. البته هر یک از این عوامل زیر شاخه‌هایی دارند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

۱- افکار شامل: انتظار نقش واقع‌گرایانه/ غیر شخصی‌سازی رویدادهای استرس‌زا/ متمرکز شدن بر نکات مثبت/ تمرین تأمل.

1. ability to bounce back

2. Kokores

3. thoughts

4. feeling

5. behaviours

۲- احساسات: عشق دائمی به تدریس/ جدا نبودن از همکاران/ نداشتن استرس/ حس اعتماد/ مثبت‌اندیشی/ لذت بردن از کار با کودکان/ قوی بودن/ نیاز به بهبود عملکرد تدریس.

۳- رفتار شامل راهبردهای مقابله‌ای با تمرکز بر احساسات^۱ و راهبردهای مقابله‌ای با اقدام مستقیم^۲ می‌شود. هدف راهبردهای مقابله‌ای با تمرکز بر احساسات، کاهش احساسات ناشی از یک استرس منفی است که به منبع استرس وابسته است و شامل درگیر شدن فرد در فعالیتی است که وی را قادر می‌سازد تا احساس آرامش را بازیابد. تکنیک‌ها شامل رفتار اجتنابی، ورزش بدنی و ارزیابی مجدد وضعیت است. راهبردهای مقابله‌ای با اقدام مستقیم متمرکز بر مسئله هستند و شامل شناسایی و از بین بردن جنبه استرس‌زا هستند. این یعنی درگیر شدن در عملی که منبع استرس را از بین می‌برد و شامل شناسایی گزینه‌های جایگزین، توسعه دانش حرفه‌ای و درک مسئله و یادگیری روش‌های جدید تدریس می‌شود.

۴- فرهنگ مدرسه: تحسین و تمجید اثربخش در بین همکاران/ درگیر شدن برای کمک به جستجو و یافتن استراتژی.

بیالیک و همکاران^۳ (۲۰۱۵) ویژگی سرسختی، به معنای اشتیاق و پشتکار برای اهداف بلندمدت را از جمله ویژگی‌های مؤثر در تاب‌آوری دانسته و در عین حال، وجود روابط سرشار از محبت، ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت و مداخله معنادار و اطلاع از انتظارات سطح بالا را در ایجاد آن دخیل می‌داند.

سازمان بهداشت جهانی در یک مطالعه گسترده که در بین چند کشور انجام داد، به این نتیجه رسید ایجاد تاب‌آوری مستلزم توسعه محیط‌هایی است که از سلامت و بهزیستی مردم حمایت و پشتیبانی می‌کنند. محیط حمایتی شامل ابعاد متفاوتی از جمله ابعاد اجتماعی، ورزشی، فرهنگی و سیاسی است که به منظور سلامت و بهزیستی مردم باید برای آن‌ها قابل دسترسی باشد (مولر^۴، ۲۰۱۷). همچنین آرمسترانگ و استنلی (۲۰۱۱) معتقدند تاب‌آوری، سلامتی، بهزیستی و عملکرد مؤثر کاملاً درهم‌تنیده هستند و می‌توانند و باید پرورش یابند.

ونس و همکاران^۵ (۲۰۱۵) تقویت عواملی چون اعتماد به توانایی در تدریس و توانایی پذیرش ریسک، خودکار آمدی، توانایی در سازگاری و تطبیق و قدرت حل مسئله را در ایجاد تاب‌آوری مؤثر می‌دانند. نونه و هستینگز^۶ (۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافتند ایجاد تاب‌آوری از طریق ایجاد پذیرش روان‌شناختی باعث کاهش استرس کاری و افزایش سلامت روانی کارکنان و

1. Emotion-Focused Coping Strategies

2. Direct Action Coping Strategies

3. Biaik

4. Müller

5. Vance et al.

6. Noone & Hastings

معلمانی می‌شود که با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در تعامل بودند. براساس نتایج تحقیق یست^۱ (۲۰۰۶) تأمل و پژوهش، ابزارهای مؤثری در کمک به معلمان در مواجهه با چالش‌های روزمره به شمار می‌روند. همچنین آموزش و انتظار کاربرد یک مدل تفکر دانشجو معلمان از طریق برنامه‌های پیش از خدمت به معلمان تازه‌کار در توسعه خوداثربخشی و تاب‌آوری کمک می‌کند. براساس برخی پژوهش‌ها، میزان تاب‌آوری در بین دانشجویان بیشتر از میانگین بوده است (اردغان^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). بدیهی به نظر می‌رسد تاب‌آوری با عامل جنسیت مرتبط است که در پژوهش حاضر نیز سنجش شده است.

پژوهش‌های متعددی در زمینه ارتباط بین جنسیت و تاب‌آوری انجام گرفته که یافته‌های حاصل از این پژوهش‌ها گاه متناقض بوده است؛ برای مثال یافته‌های پژوهش موریس^۳ (۲۰۰۲) نشان داد معلمان زن تاب‌آوری بیشتری نسبت به معلمان مرد داشته‌اند. نتایج پژوهش حجازی و سلیمانی (۱۳۸۹) نیز نشان‌دهنده آن بود که بین دختران و پسران در متغیر تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع دختران است. همچنین نتایج پژوهش سان و استوارت^۴ (۲۰۰۷) نشان‌دهنده آن بود که دختران از عوامل مرتبط با تاب‌آوری مانند جستجو و حمایت، بیشتر از پسران استفاده می‌کنند. این در حالی است که نتایج پژوهش‌های اردوغان و همکاران (۲۰۱۴) و صدیقی ارفعی و نمکی بیدگلی (۱۳۹۵) حاکی از آن بوده که میزان تاب‌آوری در دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر بوده است.

بنارده^۵ (۲۰۰۴) در زمینه تاب‌آوری به رابطه‌ای پویا بین عوامل تهدیدآمیز^۶ و عوامل حمایتی^۷ و عوامل فردی و زمینه‌ای اشاره کرده است (مانسفیلد^۸، ۲۰۱۲). همچنین بلتمن (۲۰۱۱) با مروری بر پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه تاب‌آوری معلمان به معرفی و طبقه‌بندی هریک از آن‌ها براساس مارتریس بنارد پرداخته که در جدول شماره ۱ آمده است.

رتال جامع علوم انسانی

1. Yost
2. Erdogan
3. Morris
4. Sun & Stewart
5. Benard
6. Risk Factors
7. Protective Factors
8. Mansfield

جدول ۱. مروری بر پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه تاب‌آوری معلمان (Beltman, ۲۰۱۱)

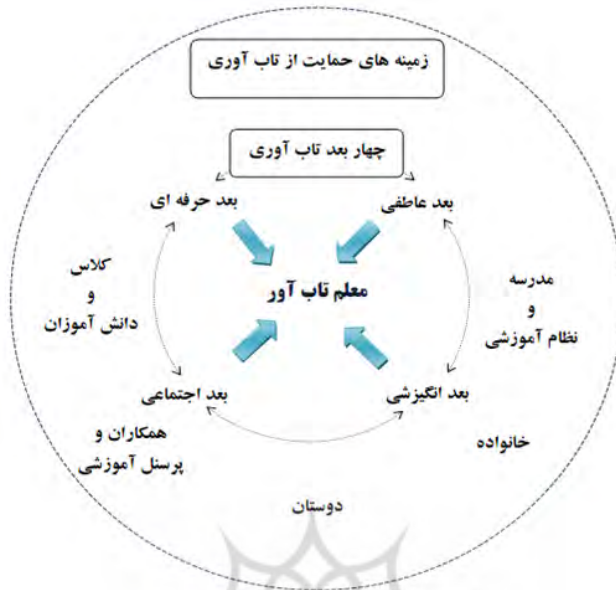
عوامل	زمینه‌ای	فردی
تهدیدآمیز	مدیریت رفتار (Howard & Johnson, ۲۰۰۴) حمایت نشدن از سوی مدیر یا کارکنان (حجم کاری زیاد) (Day, ۲۰۰۸) زمان لازم برای وظایف غیرتدریسی (Castro and et al, ۲۰۰۹) اشتغال غیررسمی (Jenkins and et al, ۲۰۰۹)	خودباوری منفی (Day, ۲۰۰۸) مقاومت در برابر کمک خواستن از دیگران (Fantilli & McDougal, 2009) تعارض بین عقیده و عمل (Felores, ۲۰۰۶)
حمایتی	حمایت همکاران (Mansfield, 2012) رهبری مراقبتی مقتدرانه (Castro and et al, ۲۰۰۹) ارتباط با افراد متخصص (Olson & Anderson, ۲۰۰۷)	انگیزه‌های نوع‌دوستانه (Cinclair, ۲۰۰۸) انگیزه درونی قوی (Chong & Low, ۲۰۰۴) خودکارآمدی بالا (Day, ۲۰۰۸)

همچنین مانسفیلد (۲۰۱۲)، مؤلفه‌های مربوط به ابعاد چهارگانه عاطفی، انگیزشی، حرفه‌ای و اجتماعی تاب‌آوری را تبیین کرده که در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های تاب‌آوری

ابعاد	مؤلفه‌های ابعاد تاب‌آوری
عاطفی	اعتماد به نفس - خودباوری - شوخ‌طبعی - تنظیم هیجانات - بازگشت به قبل برای بررسی نقاط قوت و ضعف
انگیزشی	مهارت حل مسئله - پافشاری و استقامت - اهداف و انتظارات واقع‌گرایانه - تأکید بر توسعه‌بخشی خود (Self-Improvement) - خوش‌بینی و نگرش مثبت
حرفه‌ای	مهارت‌ها و صلاحیت‌های تدریس، سازمان‌دهی، طراحی، مدیریت کلاسی، تسهیل‌یادگیری اثربخش، سازگاری و انعطاف‌پذیری
اجتماعی	درخواست کمک از دیگران، مهارت‌های بین‌فردی، توانایی پذیرش توصیه‌های دیگران، شبکه‌های حمایتی حرفه‌ای و فردی

ابعاد تاب‌آوری معلمان و زمینه‌های حمایتی از آن در شکل شماره یک ارائه شده است.



شکل ۱. مدل ابعاد تاب آوری معلمان (Mansfield, ۲۰۱۲)

بنابراین، اهمیت و لزوم توجه به تاب آوری دانشجومعلم، تعیین میزان تاب آوری آن‌ها و آموزش‌های لازم در برنامه درسی رسمی‌شان بیش از پیش ضرورت دارد. از این‌رو هدف نخست در این پژوهش تعیین میزان تاب آوری دانشجومعلمانی است که به‌زودی در مقام معلم به انجام وظیفه مهم معلمی مبادرت می‌ورزند. همچنین با توجه به اینکه در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان (تنها نهاد - تربیت معلم در کشور) به آموزش تاب آوری توجهی نشده است، هدف دوم تحقیق حاضر، مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه برنامه‌های مداخله‌ای در آموزش معلمان در کشورهای دیگر و ارائه راهکارهای مطلوب است. بر این اساس پژوهشگران در پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر بوده‌اند:

سؤالات پژوهش

۱. میزان تاب آوری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به تفکیک جنسیت تا چه اندازه است؟
۲. آیا بین میزان تاب آوری دانشجومعلمان براساس جنسیت تفاوت معنادار آماری وجود دارد؟
۳. آموزش تاب آوری در برنامه‌های درسی تربیت معلمان شامل چه محتوایی هستند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر در مرحله اول توصیفی- پیمایشی بوده است. جامعه آماری را کلیه دانشجوی معلمان دختر و پسر نیم‌سال آخر دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان به تعداد ۳۹۰ نفر شامل ۱۴۰ دانشجوی پسر و ۲۵۰ دانشجوی دختر تشکیل می‌دادند. به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم طبق جدول کرجسی مورگان، تعداد ۱۰۴ دانشجوی پسر و ۱۶۷ دانشجوی دختر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه ۲۵ سؤالی کانر و دیویدسون^۱ (۲۰۰۳) بود که هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف در قالب مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۴ محاسبه و روایی آن در تحقیق بشارت و همکاران (۲۰۰۷) تأیید شد. تجزیه و تحلیل تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های آماری فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون t مستقل استفاده شد.

روش پژوهش در مرحله دوم به روش مروری و تحلیل یافته‌ها به شیوه توصیفی تحلیلی انجام گرفت. جمع‌آوری داده‌ها به شیوه کتابخانه‌ای از طریق مرور کتب، مقالات، مجلات و منابع الکترونیکی در پایگاه‌های اطلاعات مختلف انجام گرفت. همچنین با بررسی سرفصل دروس برنامه‌های درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان مشخص شد که آموزش‌های مشخصی تحت عنوان آموزش تاب‌آوری در واحدهای درسی آن‌ها وجود ندارد.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۳ نتایج مربوط به فراوانی و درصد پاسخ‌دهنده‌ها به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها بر حسب جنسیت

جنس	فراوانی	درصد
دختر	۱۶۷	۶۱/۶
پسر	۱۰۴	۳۸/۴
کل	۲۷۱	۱۰۰

باتوجه به نتایج جدول بالا، ۶۱/۶ درصد (۱۶۷ نفر) از آزمودنی‌ها، دختر و ۳۸/۴ درصد (۱۰۴ نفر) پسر هستند.

در جدول شماره ۴ میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری شرکت آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

1. Connor & Davidson

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت

جنس	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
دختر	۶۶/۰۲	۱۲/۶۶	۲۱	۹۹
پسر	۶۱/۰۶	۱۴/۰۴	۱۶	۱۰۰
کل	۶۴/۱۲	۱۵/۵۷	۱۶	۱۰۰

باتوجه به نتایج جدول ۴، میانگین نمرات تاب‌آوری دختران $۶۶/۰۲ \pm ۱۲/۶۶$ و پسران $۶۱/۰۶ \pm ۱۴/۰۴$ و میانگین کل تاب‌آوری $۶۴/۱۲ \pm ۱۵/۵۷$ است.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری آزمودنی‌ها براساس خط برش به تفکیک جنسیت

جنس	خط برش	فراوانی	درصد
دختر	نمره بیشتر از ۵۰	۱۵۲	۸۹/۹
	نمره کمتر از ۵۰	۱۵	۸/۹
پسر	نمره بیشتر از ۵۰	۷۵	۷۰/۱
	نمره کمتر از ۵۰	۲۹	۲۷/۱
کل	نمره بیشتر از ۵۰	۲۲۷	۸۲/۲
	نمره کمتر از ۵۰	۴۴	۱۵/۹

باتوجه به نتایج به دست آمده از جدول شماره ۵، در بین دختران ۱۵۲ نفر و پسران ۷۵ نفر نمره بیشتر از ۵۰ و ۱۵ نفر از دختران و ۲۹ نفر از پسران نمره کمتر از ۵۰ دریافت کردند. از کل آزمودنی‌ها، تعداد ۴۴ نفر (۱۵/۹) از آزمودنی‌ها میزان تاب‌آوری کمتر و مساوی خط برش (۵۰) و ۲۲۷ نفر (۸۲/۲ درصد) تاب‌آوری بیشتر از خط برش داشتند.

سؤال اول: میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها تا چه اندازه است؟

برای پاسخ به سؤال اول تحقیق از آزمون تی تک‌متغیره (تی تک‌نمونه‌ای) استفاده شد. در آزمون تی تک‌متغیره در واقع میانگین نمرات افراد با میانگین مرزی یا خط برش مقایسه می‌شود که در این مطالعه باتوجه به دستورالعمل پرسشنامه عدد ۵۰ به عنوان خط برش قرار گرفت.

جدول ۶. خلاصه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برحسب میزان تاب‌آوری

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد بالا	حد پایین
۲۷۱	۶۴/۱۲	۱۵/۵۷	۱۴/۹۲	۲۷۰	۰/۰۰۰۱	۱۵/۹۸	۱۲/۲۶

باتوجه به نتایج جدول شماره ۶، بین میانگین مرزی و میانگین نمرات تاب‌آوری تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p > 0.05$). به عبارتی میانگین نمرات با خط برش برابر نیست و به علت بیشتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به بیشتر بودن میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها پی برد. نتایج مربوط به آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت در جداول ۵ و ۶ گزارش شد.

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای دختران بر حسب میزان تاب‌آوری

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد بالا	حد پایین
۱۶۷	۶۶/۰۲	۱۲/۶۶	۱۶/۳۶	۱۶۶	۰/۰۰۰۱	۱۷/۹۵	۱۴/۰۹

باتوجه به نتایج جدول شماره ۷، بین میانگین مرزی و میانگین نمرات تاب‌آوری دختران تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p < 0.05$). به عبارتی میانگین نمرات با خط برش برابر نیست و به علت بیشتر بودن این مقدار از میانگین می‌توان به بیشتر بودن میزان تاب‌آوری آزمودنی‌های دختر پی برد.

جدول ۸- خلاصه نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای پسران بر حسب میزان تاب‌آوری

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	حد بالا	حد پایین
۱۰۴	۶۱/۰۶	۱۴/۰۴	۵/۹۲	۱۰۳	۰/۰۰۰۱	۱۴/۷۶	۷/۳۶

باتوجه به نتایج جدول ۸، بین میانگین مرزی و میانگین نمرات تاب‌آوری پسران تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p < 0.05$). به عبارتی میانگین نمرات با خط برش برابر نیست و بالاتر بودن این مقدار از میانگین نشان‌دهنده بیشتر بودن میزان تاب‌آوری آزمودنی‌های پسران است.

سؤال دوم: آیا میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت متفاوت است؟

جدول ۹- خلاصه نتایج آزمون تی مستقل مقایسه تاب‌آوری دانش‌آموزان به تفکیک جنس

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی مستقل	درجه آزادی	سطح معناداری
پسر	۱۰۴	۶۱/۰۶	۱۴/۰۴	-۲/۵۸	۲۶۹	۰/۰۲۰
دختر	۱۶۷	۶۶/۰۲	۱۲/۶۶			

نتایج جدول شماره ۹ نشان می‌دهد با تأیید فرض همگنی واریانس‌ها، بین میانگین نمره تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0.05$).

به عبارتی میانگین نمره دو گروه با هم برابر نیست. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد دختران نمرات بیشتری در مؤلفه تاب‌آوری به نسبت پسران، دریافت کرده‌اند. بنابراین در پاسخ به این سؤال پژوهش، مبنی بر تفاوت میزان تاب‌آوری به تفکیک جنس می‌توان گفت میزان تاب‌آوری دختران بیشتر از میزان تاب‌آوری پسران است.

سؤال سوم: برنامه‌های آموزش تاب‌آوری در برنامه‌های درسی تربیت معلمان شامل چه مواردی هستند؟

با بررسی منابع اطلاعاتی و سایت‌های مرتبط در کشورهای مختلف، سه برنامه آموزش تاب‌آوری برای معلمان معرفی شده که عبارت‌اند از:

۱- برنامه تاب‌آورسازی در آموزش معلمان^۱

این برنامه به چهار راه‌حل عمده در افزایش تاب‌آوری معلمان اشاره دارد که عبارت‌اند از:

۱- اصلاحاتی در برنامه‌های درسی تربیت معلم

۲- ارزیابی بیرونی یا اعتبارسنجی برنامه‌های تربیت معلم

۳- کارگاه‌های آموزشی در زمان‌های مختلف

۴- ارتقای آمادگی کاری^۲ معلمان تازه‌کار

در این برنامه بر چارچوبی مفهومی از عوامل تأثیرگذار شامل درک از تاب‌آوری، روابط، رفاه، انگیزه و عواطف تأکید شده است. همچنین یک مدل نوآورانه یادگیری مجازی با هدف آگاهی-بخشی دانشجویان تربیت معلم از مهارت‌های مورد نیاز که تاب‌آوری آن‌ها را در حرفه آینده خود تسهیل می‌کند، طراحی و ارزیابی شده است. همچنین راهکارهایی برای تقویت و پرورش تاب‌آوری در معلمان پیشنهاد شده که مستلزم کار با دانشجومعلم و معلمان راهنمای آن‌ها در مدارس است. این راهکارها عبارت‌اند از:

- ایجاد انتظارات واقع‌گرایانه از نقش‌ها و مسئولیت‌های مربی و دانشجومعلم در فرایند آموزش.
- طراحی اهداف چالش‌برانگیز که موفقیت در آن دست‌یافتنی باشد.
- مشخص کردن چالش‌های یادگیری تدریس و دلایل آن‌ها و ایجاد رویکرد مشارکتی و نه فردگرایانه برای حل آن‌ها.
- ایجاد شرایطی برای برقراری روابط مبتنی بر احترام متقابل که در آن دو طرف عقاید، ارزش‌ها و عملکردهای خود را نقد کنند.

1 Building resilience in teacher education: BRiTE

2. work readiness

- کار با یک تیم حرفه‌ای برای بهبود یاددهی و یادگیری و استفاده از شبکه‌های اجتماعی.
- ارزش‌گذاری به رفاه و تندرستی و مدیریت زمان.
- هدایت پروژه‌های اقدام‌پژوهی (اسمیت و هود^۱، ۲۰۱۱ و مانسفیلد، ۲۰۱۶).

۲- برنامه‌پرورش آگاهی و تاب‌آوری در آموزش^۲

مورد دیگری از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به معلم‌ان می‌آموزد تا مهارت‌هایی را برای کاهش استرس‌های عاطفی و اجتماعی در مدیریت چالش‌های روزانه به کار برند. بدین منظور با استفاده از آموزش مستقیم، تمرین‌های هدایت‌شده، بحث گروهی و نوشتن تأملی به معلم‌ان یاد می‌دهد:

- مهارت‌های عاطفی چون چگونگی رفتار خودالقایی در احساسات مثبت برای ارتقای تاب-آوری و خودتنظیمی را به کار ببرند.

- از تجربیات لحظه به لحظه خودشان آگاهی بدون قضاوت داشته باشند.
- بدون قضاوت، واکنش یا ارائه مشاوره صرفاً گوش بدهند.

نتایج اجرای این برنامه نشان داده که این برنامه نه تنها در ماندگاری معلم‌ان در حرفه خود و ایجاد صلاحیت‌های تحصیلی، عاطفی و اجتماعی بلکه در تاب‌آوری در مواجهه با نیازهای دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته است (جنینگز^۳، ۲۰۱۳).

۳- پروژه افزایش تاب‌آوری از طریق آموزش معلم‌ان^۴

این پروژه با مشارکت پنج کشور اروپایی شامل یونان، پرتغال، ایتالیا، کرواسی، رومانی و کشور استرالیا و با پشتیبانی اتحادیه اروپا در حال انجام است. در چارچوب نظری این پروژه، تاب‌آوری معلم‌ان یک پدیده چندعاملی است که از فرایند تعامل بین ویژگی‌های شخصی و عوامل زمینه‌ای ایجاد می‌شود. نشان دادن تاب‌آوری، حاکی از استفاده از ظرفیت‌های موجود عاطفی، انگیزشی، حرفه‌ای و اجتماعی و راهبردهای مقابله با موقعیت‌های پرتنش و استرس‌زاست که به پیامدهای رضایت‌بخش می‌انجامد. بنابراین هدف پروژه مذکور توانمندسازی معلم‌ان در تاب‌آوری خودشان در مواجهه با تغییرات سریع آموزشی و در نهایت، افزایش کیفیت آموزشی برای دانش‌آموزان آنهاست. عملی شدن این هدف از طریق فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری متنوعی است که با آن‌ها تاب‌آوری معلم‌ان تقویت می‌شود. این موقعیت‌های یادگیری از طریق گذراندن واحدهای درسی حضوری و مجازی فراهم می‌گردد و در پایان دوره مدرک کارشناسی ارشد داده می‌شود.

1. Smethem and Hood

2. Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)

3. Jennings

4. Enhancing Resilience through Teacher Education Project (ENRETE)

برخی از واحدهای درسی ارائه شده در این پروژه عبارت‌اند از: پداگوژی، مدل‌ها و رویکردهای تاب‌آوری در آموزش، شبکه‌سازی اجتماعی، تبدیل چالش‌ها به فرصت‌ها، پویایی گروهی و یادگیری تجربی، استفاده از منابع و فناوری اطلاعات و ارتباطات، یادگیری مشارکتی، همکاری خانه و مدرسه در آموزش، آموزش والدین، شبکه‌های حمایتی متخصصان آموزشی، تئوری‌های تغییر رفتار، ارتقای رفاه عاطفی، مشاهده و پژوهش مبتنی بر کارورزی، مراقبت روابط و رفتار مثبت در کلاس، کار تیمی، روش‌های کمی و کیفی تحقیق، مهارت‌های ارتباطی، ارتباط با والدین و متخصصان آموزشی و حل مسئله خلاق (سیفای و همکاران، ۲۰۱۷).

بحث و نتیجه‌گیری

براساس مطالعات انجام شده و تحلیل صورت گرفته در زمینه موضوع مذکور، یافته‌های حاصل از بررسی سؤال اول پژوهش نشان داد میزان تاب‌آوری دانشجومعلمین بیشتر از میزان متوسط بوده است. این یافته با نتیجه پژوهش اردوغان و همکاران (۲۰۱۴) همسو بوده است. درخصوص سؤال دوم پژوهش، یافته‌ها حاکی از آن بود که میزان تاب‌آوری معلمان زن بیشتر از معلمان مرد بوده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های موريس (۲۰۰۲)، حجازی و سلیمانی (۱۳۸۹) و سان و استوارت (۲۰۰۷) همسو بوده است. این در حالی است که نتایج تحقیقات اردوغان و همکاران (۲۰۱۴) نشان داده که میزان تاب‌آوری دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر بیشتر بوده است که با نتایج پژوهش حاضر همسو نیست.

در زمینه سؤال سوم پژوهش، نتایج تحلیل متون مرتبط با موضوع نشان داد معلمان در معرض آسیب‌های روحی و عاطفی قرار دارند که به‌طور اجتناب‌ناپذیری بر حرفه آن‌ها نیز تأثیرگذار است؛ این در حالی است که با آموزش سبک‌های تفکر تاب‌آورانه از جمله آموزش اعتماد به نفس، خودکارآمدی، احساس خود ارزشمندی، افزایش خوش‌بینی و نگرش مثبت، دلگرم‌سازی و آگاهی هیجانی در برنامه‌های درسی تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت می‌توان این آسیب‌ها را کنترل کرد و به افزایش بهزیستی روانی آن‌ها کمک کرد. این نتیجه با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های یست (۲۰۰۶)، کوکورس و همکاران (۲۰۱۷)، سیفای و همکاران (۲۰۱۷) و نونه و هستینگز (۲۰۰۹) همسوست.

با این حال این مسئله به عنوان یک نیاز اساسی معلمان در آموزش‌های تربیت معلمان و همچنین دوره‌های ضمن خدمت مغفول مانده است. از آنجاکه از یک سو تاب‌آوری سازه‌ای روان‌شناختی بوده و از سوی دیگر ایجاد و تقویت آن نیازمند آموزشی چندوجهی است که ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی (مدرسه و جامعه) را شامل می‌شود، به نظر می‌رسد برنامه‌های

درسی باید با هدف توجه به موضوع تأمین سلامت روانی و بهزیستی معلمان در جهت ماندگاری و نگهداشت آنان از تدوین محتواهای صرفاً نظری به سمت تدوین محتواهای عملی و کارگاهی با موضوعات پرورش و تقویت مهارت‌های زندگی مانند مهارت حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت برقراری ارتباط، تفکر انتقادی، ایجاد اعتماد به نفس، خودکارآمدی و محتواهایی که یادگیری مبتنی بر همکاری و کار تیمی و مشارکتی را ایجاد می‌کند، تدارک ببیند. روش‌های یاددهی - یادگیری نیز از طریق ایجاد فعالیت‌های گروهی بین همکاران موجب تقویت احساس مثبت در آنان می‌شود. همچنین از آنجاکه فضای یادگیری نیز از عناصر مهم برنامه‌داری است، ضرورت تأمین محیطی امن، غنی و حمایت‌کننده - که البته مدیر نقش کلیدی در ایجاد آن دارد - بسیار تأثیرگذار است. شیوه‌های ارزشیابی به صورت خودارزیابی و ارزیابی همتا در کنار ارزیابی استادان از شیوه‌هایی است که خودباوری و حس اعتماد به نفس معلمان را افزایش می‌دهد.

به همین دلیل پیشنهاد می‌شود:

- ۱ - به برنامه‌های درسی دانشجویان معلمان، واحد درسی جداگانه‌ای با عنوان سبک تفکر تاب‌آورانه اضافه شود.
- ۲ - به موازات ارائه تئوری سبک تفکر تاب‌آورانه، کارگاه‌های عملی در این زمینه تشکیل شود.
- ۳ - در بازه‌های زمانی ۵ ساله این آموزش‌ها بازنگری و تکرار شود.
- ۴ - در محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت معلمان، این مقوله در اولویت توجه و عنایت کارشناسان قرار گیرد.
- ۵ - بر عضویت دانشجویان معلمان در شبکه‌های حمایتی و همکارانه تأکید شود

منابع

- باغانی، مریم و دهقان نیشابوری، محسن (۱۳۹۱). تأثیر اضطراب معلمان بر کیفیت تدریس. فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۵. شماره ۱۳، ۱-۹.
- بشارت، محمدعلی و عباسپور دویلانی، طاهره (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با تاب‌آوری در دانشجویان. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، دوره ۵. شماره ۱۱۴/۱۲۴-۱۱۱.
- بهزادپور، سمانه، مطهری، زهراسادات، وکیلی، مریم و سهرابی، فرامرز (۱۳۹۴). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر افزایش بهزیستی روان‌شناختی زنان نابارور. مجله علمی علوم پزشکی ایلام. دوره ۲۳، شماره ۵.

حجازی، الهه و سلیمانی، حمیده (۱۳۸۹). کیفیت دوستی، تقابل دوستی و تاب‌آوری. مجله علوم رفتاری. دوره ۴ شماره ۴. ۳۱۹-۳۲۵.

سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان. مجله نوآوری‌های آموزشی. شماره ۳۹، ۱۸۰-۱۵۱.

Abdul Razak, A. Z. (2013). Learning about teacher's resiliency: perceptions, challenges and strategies of policy implementation in two secondary schools in Malaysia. A thesis for the degree of doctor of philosophy in education at Massey University, Palmerston North, Manawatu, New Zealand.

Beltman, S.; Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.

Betty A.; M. (2002). Measuring Resilient Characteristics of Teachers. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. The University of Georgia

Bialik, M.; Bogan, M.; Fadel, C. & Horvathova, M. (2015). Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign Boston, Massachusetts. www.curriculumredesign.org

Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.

Burke, R. J.; Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). 'Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubt on Burnout and its Consequences', *Anxiety, Stress, and Coping* 9(3):261-275.

Castro, A. J.; Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching & Teacher Education*, 26(3), 622-629.

Cefai, C.; Colomeischi, A. & Simoes, C. (2017). Enhancing Resilience through Teacher Education Project ENRETE. 6th ENSEC Conference Stockholm 7th-9th June.

Chong, S. & Low, E. L. (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice* 8(1):59-72.

Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of new resilience

- scale: the connor–Davidson, Resilience scale (CD–RISC). *Depression and Anxiety*, 18.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Day, C.; Edwards, A.; Griffiths, A. & Gu, Q. (2011). Beyond survival teachers and resilience. Key Messages from an ESRC–funded Seminar Series. Published by the University of Nottingham.
- Eldridge, M. (2013). Understanding the Factors that Build Teacher Resiliency. Institute of Education, University of London.
- Erdogana, E.; Ozdoganb, O. & Erdoganc, M. (2014). University Students' Resilience Level: The Effect of Gender and Faculty. *Social and Behavioral Sciences*, 1262 – 1267.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching & Teacher Education*, 25(6), 814–825.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–2052.
- Green, D.; Oswald, M. & Spears, B. (2007). Teachers' (mis)understandings of resilience. *International Education Journal*. 8(2), 133–144.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. Published by Elsevier 23 (2007) 1302–1316. www.elsevier.com/locate/tate
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burn-out. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
- Jennings, P. A.; Frank, J. L.; Snowberg, K. E.; Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly* .28(4).374–390.
- Jenkins, K.; Smith, H. & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia–Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63–78.
- Kokores, S.; Johnstone, A. & King, J. Jones (2017). Teacher well-being and resilience: Podcasts as a tool for global reach. Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Service Learning Projects. University of Pennsyl-

vania Scholarly Commons.

- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-17.
- Leahy, T. (2012). How Teachers Develop and Sustain Resilience in Their Work. Thesis submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education. University of London.
- Mansfield, C. (2012). Promoting resilience for teachers and their students: A four dimensional view. The Children's Hospital Education Research Institute Conference. Sydney, 6-7 September, 2012. Murdoch University. caroline.mansfield@murdoch.edu.au
- Mansfield, C. F.; Beltman, S.; Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mansfield, C. F.; Beltman, S.; Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff." Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Müller, A. (2017). Building resilience: A key pillar of Health 2020 and the Sustainable Development Goals Examples from the WHO Small Countries Initiative. World Health Organization Regional office for Europe.
- Noone, S. J. & Hastings, R. P. (2009). Building psychological resilience in support staff caring for people with intellectual disabilities: Pilot evaluation of an acceptance-based intervention. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1):43-51
- Olsen, B. & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79 - 104.
- Seddighi Arfaei, F. & Namaki Bidgoly, Z. (2016). Studying Gender Differences in Student Resilience. 3rd Conference on Psychology, Educational Sciences and Life Style with International Approach.
- Smethem, L. & Philip, H. (2011). Fostering Resilience through Initial Teacher Education. *Approaches to Fostering Resilience. Key Messages from an ESRC-funded Seminar Series* Christopher Day, Anne Edwards,

- Amanda Griffiths and Qing Gu Foreword by Sir Tim Brighouse.
- Sun, J. & Stewart, D.) 2003). Age and gender effects on resilience in children and adolescents from Resilient Children and Communities Project in Australia/ School of Public Health, Logan Campus Griffith University: Meadowbrook, Queensland.
- Vancea, A.; Pendergasta, D. & Garvis. S. (2015). Teaching resilience: a narrative inquiry into the importance of teacher resilience. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. <http://www.tandfonline.com/loi/rped20>
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press. (ERIC Abstract).
- Yusuf, F. A.; Olufunke, Y. R. & Valentine, M. D. (2015). Causes and Impact of Stress on Teachers' Productivity as Expressed by Primary School Teachers in Nigeria. *Creative Education*. 6, 1937-1942.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.
- Morris, B. (2002). *Measuring resilient characteristics of teachers*. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial



پروفیسر شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی