

تحلیل محتوا کتاب درسی فارسی پایه دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تاب آوری

چکیده

آموزش تاب آوری در محیط‌های آموزشی موجب موفقیت بالای آنها در مدرسه و سایر موقعیتهای زندگی به رغم مشکلات و آسیب‌هایی که آنها را تهدید میکند باشد، به عبارتی تاب آوری گنجایش و توان افراد و مقاومت آنها در برابر شرایط استرس آور می‌باشد بنابراین آموزش تاب آوری از دوران اولیه زندگی ضروری است و کتابهای درسی یکی از منابع اصلی انعکاس این آموزه‌های می‌تواند باشد در این راستا هدف پژوهش حاضر بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تاب آوری در کتاب درسی فارسی دوم ابتدایی تألیف جدید است. بر این اساس، جامعه آماری تحقیق شامل کتاب فارسی دوم دوره‌ی ابتدایی می‌باشد که هر کتاب مشتمل بر خواندن و نوشتن است. در پژوهش حاضر هر یک از بخش‌ها مانند عنوان درس، متن درس، شکل‌ها، نقشه‌ها، فعالیت در کلاس، پرسش و گفت‌وگو در کلاس، به‌عنوان نمونه‌های تحقیق در نظر گرفته شده است همچنین، به علت محدودیت جامعه آماری به‌جای نمونه‌برداری از سرشماری استفاده شد و نمونه و جامعه یکسان در نظر گرفته شده است. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که میزان توجه به مؤلفه‌های تاب آوری از بیشترین مقدار توجه تا کمترین مقدار توجه عبارت‌اند از: مهار و معنویت، استحکام شخصی، اعتماد به‌غرایز شخصی، پذیرش عواطف مثبت، تحمل عواطف منفی.

واژگان کلیدی: مؤلفه‌های تاب آوری، کتاب فارسی، دوم دبستان

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، رویکرد روانشناسی مثبت نگر با شعار توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان (به عوض پرداختن به ناپهنجاری‌ها و اختلالات) مورد توجه پژوهشگران حوزه‌های مختلف روانشناسی قرار گرفته است. هدف نهایی این رویکرد، شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی است که موجبات بهزیستی و شادکامی انسان را فراهم می‌آورند. از این رو عواملی که موجب تطابق هر چه بیشتر آدمی با نیازها و تهدیدات زندگی می‌شوند، بنیادی‌ترین سازه‌های مورد پژوهش این رویکرد می‌باشند.

در این میان، تاب آوری جایگاه ویژه‌ای (خصوصاً در حوزه‌های روانشناسی تحولی، روانشناسی خانواده و بهداشت روان) به خود اختصاص داده است (والر^۱، ۲۰۰۱).

تاب آوری به زبان ساده عبارت است از تطابق مثبت در واکنش به شرایط ناگوار^۲. وقتی که روان‌شناسی تحول خود را بعنوان یک علم در اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیستم شروع کرد، تمایل واضحی در زمینه سازگاری فرد با محیط وجود داشت. با این حال، مطالعه کودکان و نوجوانان دارای مشکل یا محیط آسیب رسان در طول قرن بیستم متأثر از پژوهش در زمینه خطر و درمان علائم بود. از دهه ۱۹۶۰ روانشناسان و روان‌پزشکان علاقه مند به سبب شناسی آسیب‌های روانی، مطالعات بلندمدتی را با کودکانی شروع کردند که پیش‌بینی می‌

^۱ -Waller

^۲ - Adversity

شد به خاطر عوامل بیولوژیک (برای مثال داشتن یک والد اسکیزوفرنیک)، آسیب های قبل از تولد (برای مثال تولد زودرس)، یا عوامل محیطی (فقر^۱) در خطر باشند. برخی از این پژوهشگران با مشاهده کودکان در خطری که عملکرد طبیعی داشتند، شگفت زده شدند. چنین مشاهداتی زمینه را برای پژوهش درباره پدیده ای با مفهوم عملکرد مناسب در یک بافت خطرزا فراهم نمود. در حدود سال ۱۹۷۰ گروهی از دانشمندان روان شناسی تحولی توجه خود را به کودکانی معطوف کردند که علی رغم تجربه خطر، موفقیت را تجربه می کردند. در واقع در دهه ۱۹۷۰ مطالعه نظام دار تاب آوری در روان شناسی با مطالعه کودکان در معرض خطر شروع شد (محمدی، ۱۳۸۴).

کتاب های درسی از سنتی ترین رسانه های آموزشی به شمار می آیند که از طریق آن ها، برنامه های درسی به صورت کتبی ارائه می شوند. کتاب های درسی انعکاس هایی از تغییرات برنامه ی درسی و ارزش های جامعه را دربرمی گیرند و در نظام های آموزشی متمرکز و امتحانات هماهنگ، اهمیت خاصی دارند؛ زیرا در این نوع نظام آموزشی، فراگیران باید تمامی مطالب و محتوای موجود در لایه لای کتاب های درسی را مطالعه کنند و یاد بگیرند تا بتوانند به موفقیت آموزشی دست یابند (محسنی، ۱۳۹۰). با توجه به اهمیت و کاربرد گسترده ی کتاب های درسی در نظام آموزشی متمرکز ایران، کارایی و مناسب بودن آن برابر با مطلوب بودن نظام آموزشی و ناکارآمدی و مشکل بودن آن مساوی با عدم کارایی و ضعف نظام آموزشی است. از این جهت، توجه به کتاب های درسی و رعایت اصول علمی در تدوین آن ها و توجه به نیازهای آموزشی در تألیف کتاب های درسی و هماهنگ ساختن آن ها با توانایی های ذهنی دانش آموزان و مطلوب ساختن کتاب های درسی از چنان حساسیتی برخوردار است که وقت بسیاری از کارشناسان، برنامه ریزان، مؤلفان کتاب های درسی و معلمان را به خود مشغول داشته است؛ به گونه ای که هر ساله هزینه های زیادی صرف تغییر و اصلاح کتاب های درسی می شود (مرآتی، ۱۳۸۲).

تاب آوری مزایای بیشماری را برای افراد به دنبال دارد. برای مثال مشخص شده است که افراد تاب آور از خود ادراکی مثبت و نمرات بالاتر در تکالیف شناختی برخوردار هستند (ماستن، ۲۰۰۱). کودکان تاب آور از دیدگاه معلمان شان به عنوان افراد مطیع تر و سازگارتر شناخته شده اند (بونانو، ۲۰۰۷). نوجوانان تاب آور مشکلات رفتاری از نوع درونی سازی را کمتر نشان می دهند (چوانگ و همکاران^۲، ۲۰۰۶). آنها همچنین کفایت اجتماعی و روابط بین فردی بهتری دارند (کولیشاو و همکاران^۳، ۲۰۰۷). علاوه بر این مشخص شده است که افراد تاب آور صفات و ویژگی های منفی کمتری را در مواجهه با حوادث آسیب زا نشان می دهند. برای مثال آن ها از افسردگی، اضطراب، شکایت بدنی، مشکلات تفکر (چوانگ و همکاران^۴، ۲۰۰۶) و سوء مصرف مواد کمتری برخوردارند (بونانو، ۲۰۰۷).

تاب آوری نه تنها با کاهش علائم منفی همراه است بلکه بهبودی را نیز سرعت می بخشد (اونگ و همکاران^۴، ۲۰۰۶). کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) به مرور تحقیقاتی پرداختند که به تأثیرات و پیامد های تاب آوری اشاره دارد، نتایج پژوهش آنها نشان داد که تاب آوری با بهداشت روانی، پیشگیری از عود و مزمن شدن نشانه های اختلال استرس پس از سانحه، کیفیت زندگی و بهزیستی مرتبط است. در مجموع مشخص می شود که افزایش تاب آوری افراد می تواند اثرات وسیعی در گستره رشدی آنها به همراه داشته باشد. با توجه به پژوهش های صورت گرفته، چه داخل و چه خارج از کشور، به نظر می رسد مطالعات فراوانی به بحث تاب آوری و

^۱ - Poverty

^۲ -Chuang & et al

^۳ -Cillishaw & et al

^۴ -Ong & et al

سنجش آن، عوامل مؤثر بر تاب آوری و رابطه عوامل مختلف شخصیتی، فرهنگی، اجتماعی و جمعیت شناختی با تاب آوری پرداخته‌اند ولی از آنجا که؛ به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس مؤلفه‌های تاب آوری به‌طور خاص توجهی نشده است. پژوهش حاضر، هدف خود را بر تحلیل محتوای کتاب درسی فارسی دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تاب آوری متمرکز ساخته است.

نتایج پژوهش محبی، شکری و پورشهریار (۱۳۹۷) نشان داد که در کوتاه مدت و بلندمدت برنامه آموزش تاب آوری در افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبرد مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و در کاهش ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های منفی دانش آموزان دختر مؤثر بود. در مجموع، نتایج این بررسی نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب آوری از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای سازشی مدیریت هیجان و همچنین غنی سازی مهارت‌های رابطه بین فردی، در تحقق ایده ایمن سازی روانی فراگیران به طور تجربی مؤثر است. در حوزه ی آموزش و یادگیری گاهی دانش آموزان با شرایط تهدید کننده ، شکست و ناکامی در انجام تکالیف تحصیلی رو به رو می‌شوند برای برخورد موفقیت آمیز با این نوع شرایط استرس‌زا، دانش آموزان علاوه بر خودکارآمدی و توانایی کنار آمدن با استرس و ناراحتی و حل مسائل به شیوه‌ی مطلوب ، نیازمند تاب آوری هستند که به نوعی از عزت نفس و سلامت روانی خود در مقابل مشکلات محافظت کنند (مشایخی دولت آبادی و محمدی، ۱۳۹۳).

نتایج پژوهش بهراد پور و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که آموزش تاب آوری به طور معناداری بر بهزیستی روان شناختی و مؤلفه‌های آن شامل پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی در زنان ناباور مؤثر بوده است. به دلیل اثربخشی آموزش تاب آوری بر افزایش بهزیستی روان شناختی زنان ناباور، می‌توان از این روش به عنوان درمان تکمیلی در کنار درمان‌های پزشکی سود جست و بنا بر این از آن در راستای افزایش سلامت روان شناختی در این بیماران استفاده کرد.

نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که آموزش تاب آوری مبتنی بر بازی به طور معناداری موجب کاهش پرخاشگری و مؤلفه‌های آن (کلامی، جسمانی، کنشی و پرخاشگری کل) به استثنای مؤلفه پرخاشگری رابطه ای در شرکت کنندگان گروه آزمایش شد بسته آموزش تاب آوری مبتنی بر بازی می تواند به عنوان یک مداخله مؤثر جهت کاهش پرخاشگری کودکان مورد استفاده گیرد.

مهم‌ترین ویژگیهای معلمان تاب آور شامل ویژگیهای شخصیتی (خودآگاهی بالا و...)، دانش تخصصی (کارآمدی و...)، مهارت حرفه‌ای (حل مسئله و...)، شیوه تدریس (پرورش معنویت و...)، تعامل (ارتباط همدلانه و...)، انضباط (کنترل مداری و...)، نظارت (خود نظارتی و...)، فضای کلاسی (نشاط و...)، فناوری آموزشی (فیلم‌های آموزشی و...) و مهمترین ویژگیهای برنامه درسی مشتمل بر اهداف (صراحت و...)، محتوا (سازنده گرایی)، فعالیتهای یاددهی یادگیری (مهارتهای زندگی) و ارزشیابی (رویکرد چندگانه) می باشد (موسوی، ۱۴۰۲).

ارک و همکاران^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان دادند که افراد دارای تاب آوری بالا، در مواجهه با رویدادهای هیجانی با ماهیت خنثی و نامعلوم، بیشتر تمایل به نشان دادن هیجانات مثبت داشتند. به اعتقاد آنها این امر ممکن است به علت توانایی رو به رو شدن با موقعیت‌های دشوار، بخصوص موقعیت‌هایی با ماهیت بین فردی باشد.

^۱ . Arce & et al

سوری و حسنی‌راد (۲۰۱۱) در پژوهشی ارتباط بین تاب‌آوری، خوش‌بینی و بهزیستی روان‌شناختی را بررسی کردند. نتایج نشان داد که تاب‌آوری می‌تواند بهزیستی روان‌شناختی را پیش‌بینی کند و خوش‌بینی یک نقش واسطه‌ای جزئی در ارتباط با تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی بازی می‌کند. همچنین نتایج نشان داد که بهزیستی روان‌شناختی به وسیله ویژگی‌های شخصی مانند تاب‌آوری و خوش‌بینی بدون درجه تاب‌آوری فرد موثر است و می‌تواند دامنه‌ای برای بهزیستی روان‌شناختی فراهم کند.

تروی و ماوس^۱ (۲۰۱۱) در پژوهش خود بیان داشتند که ارزیابی مجدد شناختی یک راهبرد انطباقی فرض می‌شود و بیان داشتند از آنجایی که تاثیر مستقیمی بر ارزیابی‌ها می‌گذارد، افراد می‌توانند با بهره‌گیری از آن، واکنش هیجانی خود را به رویدادهای استرس‌زا جهت بهبود عملکرد نیز تغییر دهند.

کارلسون و همکاران^۲ (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان دادند افرادی که عادت به استفاده از راهبرد ارزیابی مجدد برای تنظیم هیجان‌اتشان در زندگی روزمره خود دارند، تاب‌آوری بیشتری در برابر استرس، از خود نشان می‌دهند.

اورد و همکاران^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی برای کودکان کمبود توجه-بیش‌فعالی و فرزند پروری ذهن‌آگاهانه در بهبود تعامل مادر کودک به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن‌آگاهی دارای اثربخشی بالایی بوده است: بدین معنی که تعاملات مادر-کودک را بهبود و افزایش می‌دهد.

آدن و همکاران^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان برنامه درمانی تاب‌آوری سازنده و اختلال در نظم احساسات در جوانان با عملکرد بالا در اختلال اوتیسم اظهار داشتند که پس از ۱۲ هفته گروه درمانی، بهبود در مهارت‌های اجتماعی، خلق و خو و تنظیم احساسات مشاهده شد.

۲. روش تحقیق

پژوهش حاضر، با توجه به هدف کلی تحقیق (تحلیل محتوای کتاب درسی) کاربردی است، زیرا بدین‌وسیله معلمان و دانش‌آموزان از میزان تاب‌آوری و مؤلفه‌های تاب‌آوری در کتاب درسی آگاهی می‌یابند و برای رشد و پیشرفت و افزایش دانش خود در این زمینه تلاش می‌کنند. همچنین برنامه ریزان و مؤلفان و دست‌اندرکاران تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌توانند جهت تهیه محتوای کتاب‌های جدید و یا تهیه متون مرتبط با کتاب‌های درسی آن را مورد مطالعه قرار دهند. پژوهش حاضر از لحاظ میزان آگاهی در مورد متغیر مورد مطالعه توصیفی است. از لحاظ توالی زمانی برای جمع‌آوری داده‌ها گذشته‌نگر است، از لحاظ انواع داده‌های جمع‌آوری‌شده، کیفی است و از لحاظ معیار طرح تحقیق غیرتجربی و توصیفی است. با توجه به ماهیت این تحقیق، کتاب درسی فارسی خواندن و نوشتن پایه دوم دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ مورد بررسی و تحلیل واقع گردید. بر این اساس، جامعه آماری تحقیق شامل کتاب فارسی دوم دوره‌ی ابتدایی می‌باشد که هر کتاب مشتمل بر خواندن و نوشتن است. در پژوهش حاضر هر یک از بخش‌ها مانند عنوان درس، متن درس،

^۱ . Troy & Mauss

^۲ . Carlson & et al

^۳ . Oord & et al

^۴ .Aden & et al

شکل‌ها، نقشه‌ها، فعالیت در کلاس، پرسش و گفت‌وگو در کلاس، به‌عنوان نمونه‌های تحقیق در نظر گرفته‌شده است همچنین، به علت محدودیت جامعه آماری به‌جای نمونه‌برداری از سرشماری استفاده شد و نمونه و جامعه یکسان در نظر گرفته‌شده است.

۲-۱. سؤال‌های تحقیق

- ۱: میزان توجه به عاطفه‌ی مثبت (مهار و معنویت) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
- ۲: میزان توجه به رضایت از زندگی (اعتماد به‌غرایز شخصی) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
- ۳: میزان توجه به شناسایی و ادراک هیجانات (استحکام شخصی) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
- ۴: میزان توجه به کاربرد هیجانات (شایستگی) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
- ۵: میزان توجه به درک هیجانات (تحمل عواطف منفی) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
- ۶: میزان توجه به مدیریت هیجانات ((پذیرش مثبت عواطف) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
- ۷: میزان توجه به مدیریت هیجانات ((روابط ایمن) در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟

۳. یافته‌ها

سؤال پژوهشی ۱: میزان توجه به مهار و معنویت در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
جدول (۱). میزان توجه به مؤلفه‌ی مهار و معنویت در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
مهار و معنویت	۳۷۶	۶۶/۲

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۳۷۶ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی مهار و معنویت توجه شده است که در مجموع معادل با ۶۶/۲ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

سؤال پژوهشی ۲: میزان توجه به اعتماد به‌غرایز شخصی در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟

جدول (۲). میزان توجه به مؤلفه‌ی اعتماد به‌غرایز شخصی در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
اعتماد به‌غرایز شخصی	۱۹۲	۳۳/۸

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۱۹۲ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی اعتماد به غرایز شخصی توجه شده است که در مجموع معادل با ۳۳/۸ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

سؤال پژوهشی ۳: میزان توجه به استحکام شخصی در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
جدول (۳). میزان توجه به مؤلفه‌ی استحکام شخصی در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
استحکام شخصی	۲۳۲	۶۲/۷

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۲۳۲ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی استحکام شخصی توجه شده است که در مجموع معادل با ۶۲/۷ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

سؤال پژوهشی ۴: میزان توجه به شایستگی در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
جدول (۴). میزان توجه به مؤلفه‌ی شایستگی در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
شایستگی	۱۷	۴/۶

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۱۷ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی شایستگی توجه شده است که در مجموع معادل با ۴/۶ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

سؤال پژوهشی ۵: میزان توجه به تحمل عواطف منفی در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟

جدول (۵). میزان توجه به مؤلفه‌ی تحمل عواطف منفی در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
تحمل عواطف منفی	۵۵	۱۴/۹

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۵۵ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی تحمل عواطف منفی توجه شده است که در مجموع معادل با ۱۴/۹ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

سؤال پژوهشی ۶: میزان توجه به پذیرش مثبت عواطف در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟

جدول (۶). میزان توجه به مؤلفه‌ی پذیرش مثبت عواطف در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
پذیرش مثبت عواطف	۶۶	۱۷/۸

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۶۶ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی پذیرش مثبت عواطف توجه شده است که در مجموع معادل با ۱۷/۸ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

سؤال پژوهشی ۷: میزان توجه به روابط ایمن در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟
جدول (۴). میزان توجه به مؤلفه‌ی شایستگی در کتاب فارسی دوم دبستان

مؤلفه	فراوانی	درصد
روابط ایمن	۱۵	۴/۱

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، در ۱۷ مورد از واحدهای مورد تحلیل در کتاب فارسی دوم دبستان به مؤلفه‌ی شایستگی توجه شده است که در مجموع معادل با ۴/۶ درصد از کل واحدهای تحلیل‌شده در کتاب مذکور می‌باشد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اصلی پژوهش: میزان توجه به مؤلفه‌های تاب آوری در محتوای کتاب فارسی دوم دبستان تا چه حد است؟

نتایج به‌دست‌آمده نشان داده است که میزان توجه به مؤلفه‌های تاب آوری از بیشترین مقدار توجه تا کم‌ترین مقدار توجه در کتاب فارسی دوم دبستان به ترتیب عبارت‌اند از: تماشای طبیعت و چشم‌اندازهای زیبا و لذت از آن، رضایت از انجام کار، رضایت از بودن با دوستان، انجام تمرین‌های ورزشی، رابطه با خدا و دعا و نیایش، انجام مراسم و مناسک مذهبی و رضایت از زندگی با خانواده، خندان بودن و یا تبسم در برخورد با دیگران، شوخ‌طبعی و شوخی با دیگران و امید به آینده. به‌طورکلی می‌توان گفت که به مؤلفه مهار و معنویت با (۶۶/۲ درصد) بیش از اعتماد به غرایز شخصی (۳۳/۸ درصد) توجه شده است.

همچنین از میان مؤلفه‌های تاب آوری در کتاب فارسی دوم دبستان بیشترین توجه به مؤلفه‌ی مهار و معنویت آن و کم‌ترین توجه به اعتماد به غرایز شخصی بوده است. بنابراین از میان مؤلفه‌های کلی تاب آوری در کتاب فارسی دوم دبستان بیشترین توجه به مؤلفه‌ی مهار و معنویت و کم‌ترین توجه به مؤلفه‌ی اعتماد به غرایز شخصی بوده است.

بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های تاب آوری در درس ششم و کم‌ترین میزان توجه در درس دوازدهم بوده است. و بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های تاب آوری در قالب متن کتاب درسی و کم‌ترین در قالب گوش کن و بگو بوده است.

این نتایج می‌تواند برای مؤلفان، طراحان و برنامه ریزان برنامه درسی در تدوین کتاب فارسی در سال‌های آینده مورد توجه قرار گیرد تا در تدوین این کتاب و سایر کتب درسی دوره راهنمایی توجه بیشتری بنمایند.

نتایج این پژوهش در حوزه برنامه‌ریزی درسی حاوی این پیام است که در کتاب‌های درسی فارسی دوم ابتدایی بازهم توجه ناچیزی به تاب آوری شده است که ضرورت بازنگری جدی در هدف‌گذاری‌ها، محتوا و به‌طور کلی برنامه‌های درسی در زمینه مذکور کشور احساس می‌شود و این بر عهده برنامه ریزان درسی است تا با شناخت و مطالعه بیشتر در زمینه مؤلفه‌های تاب آوری در برنامه درسی ملی نسبت به ارائه آن‌ها در محتوای کتاب‌های درسی گام بردارند و دانش آموزان را با بیشتر از پیش آشنا سازند.

۵. پیشنهادات

۵-۱. پیشنهادات اجرایی

۱. به مسئولان، مؤلفان و طراحان برنامه درسی دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود جهت غنی‌سازی محتوای کتاب‌های درسی به مؤلفه‌های تاب آوری توجه بیشتری بنمایند.
۲. به مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که به بررسی روش‌های تدریس بر اساس تاب آوری اقدام نمایند.
۳. به مؤلفان و طراحان برنامه درسی پیشنهاد می‌گردد، تصاویر موجود در کتاب فارسی را تا حد بیشتری با مؤلفه‌های مذکور تطبیق دهند.
۴. به مسئولان مربوط پیشنهاد می‌گردد کلاس‌های ضمن خدمت جهت پر بار شدن دانش و آگاهی معلمان دوره ابتدایی در زمینه تاب آوری و شناسایی هر چه بیشتر مؤلفه‌های این مهارت به معلمان تشکیل گردد.

۵-۲. پیشنهادات پژوهشی

۱. به محققان دیگر پیشنهاد می‌گردد تحقیقات مشابهی در سایر کتاب‌های درسی دوم ابتدایی با توجه به انواع مهارت‌هایی که یادگیری آن‌ها برای دانش آموزان این دوره ضروری هستند، اقدام نمایند.
۲. به پژوهشگرانی که علاقه به کار تحلیل محتوا دارند پیشنهاد می‌گردد که سایر کتب ابتدایی را بر اساس تاب آوری مورد تحلیل و بازبینی قرار دهند.

مراجع

- بهرادپور سمانه، مطهری زهراسادات، وکیلی مریم، سهرابی فرامرز. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش تاب آوری بر افزایش بهزیستی روان شناختی زنان نابارور. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی / یلام*. ۲۳ (۵): ۱۴۲-۱۳۱.
- محبی، سمیه؛ شکری، امید؛ پورشهریار، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه آموزش تاب آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، دوره ۱۵، شماره ۵۷، صص ۸۳-۹۹.
- محمدی شمیرانی سمانه، سعدی پور اسماعیل، درتاج فریبرز، ابراهیمی قوام صغری، فلسفی نژاد محمدرضا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش تاب آوری مبتنی بر بازی بر پر خاشگری کودکان تحت سرپرستی سازمان بهزیستی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*. ۲۰ (۹۹): ۳۶۴-۳۵۳.
- محمدی شمیرانی سمانه، سعدی پور اسماعیل، درتاج فریبرز، ابراهیمی قوام صغری، فلسفی نژاد محمدرضا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش تاب آوری مبتنی بر بازی بر پر خاشگری کودکان تحت سرپرستی سازمان بهزیستی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*. ۲۰ (۹۹): ۳۶۴-۳۵۳.

سودانی منصور، مهرانی زاده هنرمند مهناز، و ضرغامیان ضرغام. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش کسب معنا بر کیفیت زندگی و حیطه های آن در مادران دارای فرزند با نیاز ویژه. همایش ملی رویکرد های نوین در حفظ و ارتقای سلامت. دانشگاه آزاد اسلامی واحد آستارا.

محمدی مسعود. (۱۳۸۴). بررسی عوامل موثر بر تاب آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.

Masten A.S.(2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3): 227-238.

[111]. Masten, A. S., Reed, M. G. J. (2004). Resilience in Development. *Handbook of positive psychology*, (pp 74-88).

[112]. Mapsea, A. J. (2006). Teachers' views providing for children with special needs in inclusive classroom. *Research Commons*.

Aduen AP., Rich BA., Sanchez L., O'Brien ., & Alvord MK.(2015). Resilience Builder Program Therapy Addresses Core Social Deficits and Emotion Dysregulation in Youth with High-Functioning Autism Spectrum Disorder.

Carlson, J.M., Dikeciligil, G.N., Greenberg, T., & Mujica-Parodi, L.R. (2012). Trait reappraisal is associated with resilience to acute psychological stress. *Journal of Research in Personality*, 46,609–613.

Oord, S. V., Bögels, S. M., Peijnenburg, D. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (1), 130-147.

Troy, A.S., & Mauss, I.B. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. In S.M, Southwick, & B.T, Litz, & D, Charney, & M.J, Friedman. (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* ((pp. 30-44). London: Cambridge University Press.

Arce, E., Simmons, A. W., Stein, M. B., Winkielman, P., Hitchcock, C., & Paulus, M. P. (2008). Association between individual differences in self – reported emotional resilience and the affective perception of neutral faces. *Journal of Affective Disorders*, 2(4), 120-131.

Collishaw S., Pichles A., Messer J., Rutter M., Shearer C., & Maughan B. (2007). Resilience to adult psychology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31(3):211-229.

Ong AD., Bergeman CS., & Wallace KA. (2006). Psychological resilience, positive emotions , and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4):730-749.

Chuang S.S., Lamb M.E., Whang C.P. (2006). Personality development from childhood to adolescence: A longitudinal study of ego-control and ego-resiliency in Sweden. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4):338-343.

Bonanno G.A. (2004). Loss, Trauma, and human resilience. *American Psychologist*, 59, 20-28.

[52]. Bonanno G.A.(2007). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive event? *Journal of American Psychologist*, 59(1): 20-28.

Waller, M. A. (2001). Resilience in exosystemic context: Evolution of the child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 290-297.