

### The role of Academic Buoyancy, Locus of Control and Academic Excitement in predicting Academic Resilience

M. Yousefvand<sup>1\*</sup>, E. Ghadampour<sup>2</sup>, M. Sadeghi<sup>3</sup>, S.Gholamrezaie<sup>4</sup>

1. Ph.D. student in educational psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. 2. Associate Professor of educational psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. 3. Assistant Professor of psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. 4. Assistant Professor of psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

### نقش پایداری آموزشی، مکان کنترل و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی

مهدی یوسفوند<sup>۱\*</sup>، عزت‌اله قدم‌پور<sup>۲</sup>، مسعود صادقی<sup>۳</sup>، سیمین غلام‌رضایی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ۳. استادیار روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ۴. استادیار روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

#### Abstract

**Aim:** The aim of this study was to investigate academic Buoyancy, locus of and Academic Excitement in predicting academic resilience in Lorestan University students in the academic year of 2017-18.

**Method:** The research method was descriptive and correlational. The population of this study was all students of Lorestan University in the academic year of 2017-18. The sample consisted of 400 students from undergraduate students selected by simple random sampling method. To collect data, academic Buoyancy questionnaire, locus of Control, academic excitement and academic Resilience were used. The data were analyzed by descriptive and inferential statistics.

**Finding:** The findings showed that there was a positive significant relationship between academic Buoyancy, internal locus of control, and academic Excitement with academic resilience, and between the external locus of control and the academic resilience of one there is a positive and non-meaningful relationship. In general, the results indicated the importance of the variables of academic Buoyancy, locus of control, and academic Excitement in predicting academic resilience. Therefore, if the amount of predictor variables can be increased, the level of academic resilience change can be significantly increased.

**Keywords:** academic resilience, academic Buoyancy, academic Excitement, locus of control

#### چکیده

**هدف:** هدف از این پژوهش نقش پایداری تحصیلی، مکان کنترل و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود.

**روش:** روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند. نمونه مورد مطالعه ۴۰۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های پایداری تحصیلی، مکان کنترل، هیجانات تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که بین پایداری تحصیلی، مکان کنترل درونی و هیجانات تحصیلی هیجانات مربوط به یادگیری و هیجانات مربوط به کلاس درس با تاب‌آوری تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار و بین مکان کنترل بیرونی با تاب‌آوری تحصیلی یک رابطه مثبت و غیر معنی‌داری، وجود دارد. به‌طور کلی نتایج حاکی از اهمیت نقش متغیرهای پایداری تحصیلی، مکان کنترل و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بود.

**کلید واژه‌ها:** تاب‌آوری تحصیلی، پایداری تحصیلی، هیجانات تحصیلی، مکان کنترل

Accepted Date: 2018/07/24

Received Date: 2017/12/08

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۱۷

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۰۲

ghadampour.e@lu.ac.ir Email:

\* نویسنده مسئول:

مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری می‌باشد.

## مقدمه و بیان مسئله

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (Prince-Embury and Saklofske, 2016) به طوری که انطباق و سازگاری با این تغییرات همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. از مهم‌ترین دوره‌های تحصیلی، دوره کارشناسی است که دانشجویان در این دوره با چالش‌هایی از جمله، نمرات ضعیف، سطوح استرس بالا، تهدید اعتماد به نفس، بدبینی تحصیلی، کاهش شرکت در فعالیت‌های کلاسی، کاهش انگیزش و تعامل با هم‌شاگردی‌ها و اساتید روبه‌رو هستند.

یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی دانشجویان در زمینه تحصیل، تاب‌آوری است (Rojas and Fernanda, 2015) که به‌عنوان توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز به‌رغم استرس‌زاد و شرایط ناگوار (Lothar, Sychty and Becker, 2000) تعریف شده است. تاب‌آوری از جمله سازه‌هایی است که توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی (تحولی، تربیتی، روان‌شناسی) به خود اختصاص داده است (Hanewald, 2011). از مهم‌ترین دلایلی که باعث شده محققان در سال‌های اخیر به موضوع تاب‌آوری توجه ویژه‌ای داشته باشند، ابهامات به وجود آمده در نتایج پژوهش‌ها و ماهیت چندبعدی این سازه است (Luthans, Youssef and Avolio, 2007). ماهیت چندبعدی بودن سازه تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که در آن افراد در معرض خطر، به‌رغم نشان دادن سازگاری در بعضی حوزه‌ها (مثلاً پیشرفت تحصیلی)، پیامدهای ناسازگارانه را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند (Resnick, 2010).

یکی از ابعاد تاب‌آوری که (Benard, 1991) آن را تعریف و توضیح داده، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۲</sup> است که به‌صورت فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف شده است (Richardson, 1990). همچنین، تاب‌آوری تحصیلی به‌صورت خودارزشیابی مثبت از موقعیت دانشگاهی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی (Gutmann and Shean, 2013)، یک توانایی سیستمی پویا که به‌واسطه آن یادگیرنده می‌تواند به‌خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد، تعریف شده است (Neal, 2017). مبنای نظری سازه تاب‌آوری تحصیلی مربوط به (Benard, 1991) است که در مطالعات خود تلاش برای کسب موفقیت، استفاده از شیوه‌های مفید و ارتباط مثبت با دیگران برای غلبه بر موانع موفقیت را به‌عنوان سه عامل تشکیل‌دهنده آن معرفی کرده است. در دو دهه اخیر پژوهشگران، در عین پرداختن به جنبه‌های متفاوتی از تاب‌آوری، به زمینه‌های ارتباطی متغیرهای دیگر با آن توجه جدی نشان داده و همین امر سبب شده است تا الگوهای متعددی برای بررسی عوامل مؤثر و همبسته‌های تاب‌آوری تحصیلی مطرح

1. resiliency

2. academic resiliency

گردد. یکی از همبسته‌های تاب‌آوری تحصیلی که رابطه تنگاتنگی هم با آن دارد، پایستگی تحصیلی است (Martin and Marsh, 2008).

موقعیت مدارس و دیگر حوزه‌های تحصیلی به‌گونه‌ای است که چالش‌ها، سختی‌ها، فشارها و استرس‌ها از واقعیات زندگی روزمره تحصیلی است و داده‌های تجربی نیز این واقعیت را تأیید می‌کنند (Martin and Marsh, 2009). ناراضایتی و عدم اشتیاق تحصیلی، پیشرفت را کاهش می‌دهد و توانایی فرد را از نظر تحصیلی محدود می‌کند (Martin, 2009). اگرچه تعداد زیادی از دانشجویان عملکرد ضعیفی در مدارس دارند، تعدادی نیز وجود دارند که با غلبه بر مشکلات و موانع تحصیلی، فرصت‌های خود را افزایش می‌دهند و لذا عملکرد تحصیلی مطلوبی دارند (Martin and Marsh, 2008). پژوهشگرانی مانند (Martin and Marsh, 2008) بیان می‌کنند که یک مؤلفه‌ی مهم در سازگاری، باعث می‌شود دانشجویان در مقابله با چالش‌های تحصیلی پایسته شوند، بدین ترتیب مفهوم پایستگی تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای که به تاب‌آوری تحصیلی در بافت روانشناسی مثبت-گرا اشاره دارد پیشنهاد دادند. پایستگی تحصیلی عبارت از توانایی یادگیرنده در غلبه بر مشکلات، موانع و چالش‌هایی است که در زندگی روزمره‌ی تحصیلی او به‌طور معمول رخ می‌دهد. در واقع جهت‌گیری مثبت سازه پایستگی تحصیلی همسو با رشد روانشناسی مثبت‌گراست که به ابعاد مثبت زندگی فرد توجه دارد و به‌جای تمرکز بر خطر آسیب‌شناسی روانی، به میزانی که دانشجو قادر است چالش‌ها و مشکلات را پشت‌سر نهد، تمرکز می‌کند. دانشجویان پایسته، علی-رغم وجود شرایط و وقایع استرس‌زا که آن‌ها را در مسیر عملکرد ضعیف در مدرسه قرار می‌دهد، سطح بالایی از انگیزه، پیشرفت و عملکرد تحصیلی را حفظ می‌کنند. البته باید دانست پایستگی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی تفاوت دارد. تاب‌آوری تحصیلی در مواجهه با اضطراب و شکست‌های مزمن مطرح است اما پایستگی تحصیلی با کاهش انگیزه و اشتیاق تحصیلی و نمرات ضعیف مرتبط است (Martin and Marsh, 2010).

پژوهش‌های مختلفی به بررسی رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و پایستگی تحصیلی پرداخته‌اند. یافته‌های برخی مطالعات نشان داده است که بین تاب‌آوری تحصیلی و پایستگی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Korhonen, 2007; Theresa, 2017; و همکاران Yazerlo and et al, 2015). حسینی، حبیب مظاهری و رحیمی نسب (Hosseini, Habibmazaheri and Rahiminasab, 2016) نیز در مطالعه خود با عنوان ارتباط بین تفکر منطقی، پایستگی و تاب‌آوری بابه‌زیستی روان‌شناختی به این نتیجه رسیدند که پایستگی یک پیش‌بینی کننده معنادار برای تاب‌آوری است. برخی دیگر از مطالعات نیز نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی به‌وسیله متغیرهایی همانند امید، انگیزش و مثبت-نگری قابل پیش‌بینی است (Neal, 2017).

یکدیگر از پیش‌بینی کننده‌های مهم برای تاب‌آوری تحصیلی مکان کنترل است (Khosroshahi, Babapourkheirpldin and Poursharifi, 2015). مفهوم منبع کنترل، در چارچوب نظریه (Rutter,

(1995 نقل از Seif, 2016) در قالب دو بُعد درونی و بیرونی ارائه شده است. گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به درون (کوشش یا توانایی شخصی) نسبت می‌دهند، افراد دارای منبع کنترل درونی و گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به بیرون (بخت و اقبال یا دشواری موقعیت‌ها) نسبت می‌دهند، افراد دارای منبع کنترل بیرونی نام گرفته‌اند. به بیان دیگر اشخاص دارای منبع کنترل درونی باور دارند که کارآمدی، تدبیر، سخت‌کوشی، احتیاط و مسؤلیت‌پذیری به پیامدهای مثبت خواهد انجامید و برعکس افرادی که منبع کنترل بیرونی دارند، رویدادهای مثبت یا منفی را پیامد رفتار خود نمی‌دانند بلکه آن را به شانس، اتفاق و رویدادهای محیطی مهار نشده نسبت می‌دهند (Rutter, 1995، نقل از Seif, 2016).

به نظر (Lazarus, 1968) افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل درونی، احساس درماندگی و ناتوانی، اضطراب و استرس بیشتری دارند، از موقعیت‌ها کناره‌گیری می‌کنند و از شادکامی و امیدواری پایین‌تری برخوردارند. همسو با نظر Lazarus, 1968 یافته‌های برخی مطالعات نیز نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و منبع کنترل رابطه معنادار و مستقیمی وجود دارد به این صورت که افراد دارای منبع کنترل درونی از میزان تاب‌آوری بالاتر و افراد دارای منبع کنترل بیرونی از میزان تاب‌آوری پایین‌تری برخوردار هستند (بالاخانی، ترخان و صفاری نیا، (Balakhani, Tarhan and Safarinia, 2011). به‌طور کلی باید گفت که افراد تاب‌آور، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نکرده و سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسؤلیت، پذیرفته‌اند (Moljord, Moksnes, Epsnes, Hjemeld and Eriksen, 2016).

از طرفی برخی پژوهشگران بر این باور هستند که افراد دارای منبع کنترل بیرونی عزت‌نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر و شادکامی کمتری دارند (Cheng and Furnham, 2007). در حالی که افراد دارای منبع کنترل درونی، احتمال بروز رفتارهای سالم و مثبت در آن‌ها بیشتر است (Steptoe and Wardle, 2001). پژوهش‌های مختلفی نیز به بررسی رابطه بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی پرداخته‌اند که نتایج تقریباً یکسان و همسویی از این مطالعات مبنی بر وجود رابطه مثبت بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی، به دست آمده است (Farahani, 1995؛ Khosroshahi, Babapourkheirpldin and Poursharifi, 2015؛ Garbowski, 2010 و Hadsell, 2010). یکدیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم برای تاب‌آوری تحصیلی، هیجانات تحصیلی است (Pekran, 2002). توجه به بحث ارتباط بین هیجان و شناخت و در نظر گرفتن این نکته که کلاس مکان تجارب هیجانی چندگانه شامل هیجانات مربوط به موفقیت یا شکست تحصیلی، پذیرش یا عدم پذیرش به‌وسیله دوستان و ... است، سبب توجه خاص محققان تربیتی به عناصر هیجانی کلاس شده است. به‌گونه‌ای که در چند سال اخیر بر تعداد دانشمندانی که بر بافت آموزشی با نگاه هیجانی تحقیق می‌کنند، افزوده شده است (Pekran and Garseia, 2012). هیجاناتی را که در بافت آموزشی

رخ می‌دهد را به سه وادی کلی هیجان‌ها مرتبط با خود و تکلیف، هیجان‌ها مرتبط با بازنگری و هیجان‌ها اجتماعی تقسیم می‌نمایید. باید گفت که اگرچه درک روابط چندگانه و متقابل بین فرایندهای انگیزشی، هیجانی و شناختی یک موضوع نوظهور در تحقیقات روانشناسی تربیتی محسوب می‌شود؛ اما برخی تلاش‌های نظری برای تعیین این روابط و تمرکز بر هیجان‌ها بر بافت آموزشی صورت گرفته است. به‌گونه‌ای که بر طبق گزارش (Linnenbrink and Pintrich, 2003) در کنفرانسی که در مؤسسه تحقیقات تربیتی آمریکا با موضوع ویژه تمرکز بر تحقیق هیجانی و یکپارچگی نظری هیجان، انگیزش و شناخت، برگزار شده بود، پنج دیدگاه نظری مختلف مطرح گردید. در این بخش مدل‌های نظری مهمی که به تحقیق در زمینه هیجان‌ها در بافت تربیتی و آموزشی متمرکز شده‌اند، مورد بررسی قرار می‌گیرد (Trina, 2002). با بیان این که آموزش یک فرایند گرانبها هیجانی برای دانش‌آموزان، معلمان و والدین است، بر ضرورت بررسی هیجان‌ها در بافت‌های آموزشی تأکید می‌کنند و به‌منظور تبیین هیجان‌ها در آموزش مؤلفه‌های زیر را مورد توجه قرار می‌دهند: هیجان‌ها به‌صورت اجتماعی ساختار یافته‌اند و به‌صورت شخصی عمل می‌کنند لذا هیجان‌ها به‌صورت «رابطه‌ای» در نظر گرفته می‌شود و تجارب هیجانی خاص شامل تبادلات فردی محیطی هستند به همین دلیل در هیجان کلاسی معلمان و دانش‌آموزان برحسب ماهیت تبادلات در موقعیت خاص ممکن است هیجان‌ها متفاوتی تجربه نمایند.

برخی از مطالعات که بررسی رابطه متغیرهای مختلف با تاب‌آوری به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم پرداخته‌اند نشان داده‌اند که بین متغیرهای زیادی از جمله هیجان‌ها تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Collie and Behzadi, 2015؛ Sepahmansoor, Barati and Gonzalez & Padilla, Luthar and Cicchetti, 2000؛ Luthar, 2003؛ Martin, 2017؛ Sharifmousavi, 2014). همچنین در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌ها تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دارد.

به‌طور کلی باید گفت که تاب‌آوری تحصیلی افراد را قادر می‌سازد تا یک شبکه اجتماعی حمایتی از خانواده و دوستان داشته باشند که در مواقع پرتنش مورد حمایت‌آنها قرار گیرند (Parsons and Thoms, 2017). تاب‌آوری فرد را قادر می‌سازد با سختی‌ها، مشکلات و چالش‌های تحصیلی سازگار شود. هرچند برخی از ویژگی‌های مرتبط با تاب‌آوری به‌صورت زیستی و ژنتیکی تعیین می‌شوند، اما متغیرهای پیش‌بینی کننده آن را می‌توان شناخت و بر اساس آنها می‌توان تاب‌آوری تحصیلی را یاد داد و تقویت کرد (Alourd, 2005؛ به نقل از Kordmirzanikoozadeh, 2009) از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که بسیاری از پژوهشگران دریافته‌اند اغلب مردم به‌ویژه قشر تحصیل کرده تاب‌آوری تحصیلی پایینی دارند، به‌طوری‌که قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت‌نفس‌آنها را تهدید کند، به‌جای قبول مسئولیت، به دنبال توجیه شکست هستند (Tarina, 2002).

چون کودکان، شناختی از دیدگاه دیگران ندارند اصولاً این تمایلات از دوره سنی مربوط به دبیرستان و دانشگاه آغاز می‌شود. در این سطح رشد، افراد متوجه دیدگاه دیگران نسبت به توانایی- هایشان می‌شوند. تلاش پایین و عملکرد بالا، به ادراک توانایی بالا و تلاش بالا و عملکرد پایین، به ادراک فقدان توانایی می‌انجامد. در واقع، تاب‌آوری تحصیلی یک تلاش خودآگاهانه برای غلبه بر موانع تحصیلی در محیط آموزشی است که بر عملکرد تحصیلی تأثیری مثبت دارد. وقتیدانشجو احساس می‌کند همه چشم‌ها متوجه اوست، این حضور خیالی یا واقعیدیگران است که وقوع تاب- آوری تحصیلی را افزایش یا کاهش می‌دهد. بنابراین مؤثرتر و مفیدتر است که ارزیابی تمایلات مربوط به تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه صورت پذیرد (Martin and Marsh, 2010). از آنجائی که تاب‌آوری تحصیلی پایین به‌عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به‌طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به‌طور کلی تأثیری پایدار بر میزان پایستگی، جابجایی مسئولیت ناشی از شکست‌های تحصیلی به منابع بیرونی و میزان درگیری دانشجویان در زمینه تحصیل و آموزش می‌گذارد و مانع رشد مثبت و باثبات در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد. لذا شناسایی متغیرهای پیش‌بینی کننده و همچنین دستیابی به رویکردهای جدید در زمینه ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی بسیار ضروری است، زیرا این سازه، یکی از مهم‌ترین سازه- هایی است که افراد در زمینه تحصیل و یادگیری چه در مدارس و چه در دانشگاه‌ها با آن روبه‌رو هستند (Antonie, 2018)؛ بنابراین وباتوجه به پیشینه مطالعاتی و ضرورت‌های بیان شده هدف از این مطالعه بررسی نقش پایستگی تحصیلی، مکان کنترل و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان است. براین اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱- بین پایستگی تحصیلی، مکان کنترل (درونی، بیرونی) و هیجانات تحصیلی (مربوط به یادگیری و کلاس درس) با تاب‌آوری تحصیلی رابطه وجود دارد.
- ۲- پایستگی تحصیلی، مکان کنترل (درونی، بیرونی) و هیجانات تحصیلی (مربوط به یادگیری و کلاس درس) تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

### روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها بر اساس آماری که از معاونت آموزشی دانشگاه مربوطه گرفته شد برابر با ۶۹۸۵ دانشجو بودند. براساس حجم جامعه، تعداد ۴۰۰ نفر (۲۵۰ نفر زن و ۱۵۰ نفر مرد) به‌عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به این صورت که؛ در مرحله اول، با مراجعه به معاونت آموزشی لیستی از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به‌صورت اینترنتی در اختیار محققان قرار گرفت. در مرحله دوم، به هر یک از افراد جامعه یک کد یا شماره اختصاص

داده شد (در این مطالعه برای هر دانشجو شماره دانشجویی اش به عنوان کد در نظر گرفته شد). در مرحله سوم، براساس لیستی که به صورت اینترنتی در پیش روی محققان بود بدون اینکه نسبت به رشته تحصیلی آن ها آگاهی داشته باشند شروع به کلیک کردن روی شماره دانشجویی افراد به صورت تصادفی می کردند. این کار تا آنجایی صورت گرفته که همه ۴۰۰ نفر نمونه انتخاب شدند. در مرحله چهارم و پس از مشخص شدن اعضای نمونه، دانشجویانی که کد دانشجویی آن ها به صورت تصادفی انتخاب شده بود مشخصاتشان به طور کامل یادداشت می شد. در مرحله پنجم و پس از مشخص شدن رشته تحصیلی، دانشکده و شماره تماس هر عضو از نمونه، با وی تماس گرفته و پس از هماهنگی لازم پرسشنامه های پژوهش (مکان کنترل، تاب آوری تحصیلی، پایداری تحصیلی و هیجانات تحصیلی) در اختیارش قرار می گرفت. پس از پر کردن پرسشنامه ها در زمان مشخص، آن ها از شرکت کننده دریافت می شدند. این کار برای همه افرادی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند انجام شد؛ و نهایتاً پس از جمع آوری داده ها و محاسبه نمرات کسب شده برای هر شرکت کننده، تجزیه و تحلیل های آماری لازم بر روی آن ها انجام و نتایج گزارش شدند.

#### ابزار پژوهش

- پرسشنامه تاب آوری تحصیلی: پرسشنامه تاب آوری تحصیلی توسط (Samoelz, 2004) ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالب، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان تاب آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. سؤالات ۷، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۹ و ۴۰ در پرسشنامه معکوس نمره گذاری می شوند. این مقیاس دارای سه مؤلفه است. این مؤلفه ها عبارتند از مهارت های ارتباطی (سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۳۰، ۳۵ و ۴۰)، جهت گیری آینده (سؤالات ۲، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۷، ۲۴، ۳۱، ۳۳، ۳۸ و ۴۱) و مسأله محور و مثبت نگر (۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۳۹). روایی بیرونی و روایی سازه این مقیاس را مارتین (Martin, 2003) تأیید کرده است. همچنین ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ توسط مارتین (۲۰۰۳) اختصاصاً در هر بار حذف آیتم ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی این مقیاس را هاشمی شیخ شبان (Hashemishsheikhshaban, 2011) با استفاده از روش آلفای کرونباخ (α=۰/۸۱) تأیید کرده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای تک تک ابعاد مهارت های ارتباطی (α=۰/۷۹)، جهت گیری آینده (α=۰/۸۲) و مسئله محور و مثبت نگر بودن (α=۰/۸۰) پایایی مطلوب به دست آمد.

- پرسش‌نامه مکان کنترل: این آزمون را (Ruther, 1966) ساخت. این پرسش‌نامه ۲۹ ماده دارد که هر ماده آن از یک جفت عبارت (الف و ب) تشکیل شده‌است که آزمودنی باید براساس اعتقاد خود، یکی را انتخاب کند و علامت بزند. ۲۳ ماده از مواد این پرسش‌نامه به روشنی انتظارات افراد درباره منبع کنترل را می‌سنجند و در ۶ ماده دیگر آن، هدف‌آزمون با لباس مبدل مطرح می‌گردد. سؤال‌های ۲۸، ۲۴، ۱۹، ۱۴، ۸، ۱ سؤالاتی هستند که ذهن‌آزمودنی را از مدار اصلی و هدف آزمون دور می‌کنند. این ماده‌های خنثی ساختار و بعداندازه‌گیر شده را برای آزمودنی مبهم می‌سازند. در ۲۳ ماده‌ای که برای نمره‌گذاری تعیین شده‌اند به‌گزینه‌های الف نمره یک داده می‌شود و به گزینه‌های ب، نمره صفر. بالاترین و پایین‌ترین نمره به ترتیب ۲۳ و ۰ است. سؤالات ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۲ و ۲۳ مربوط به مکان کنترل درونی و سؤالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۰ و ۲۱ مربوط به مکان کنترل بیرونی می‌باشند. ضریب پایایی این مقیاس که با روش دو نیمه‌کردن و کودر - ریچاردسون محاسبه شده به ۰/۷۰ نزدیک است. همچنین، ضریب پایایی این مقیاس با روش‌آزمایی در فاصله یک ماه، در همان سطح بوده‌است (Valinoori and Seif, 1995). (Anastazi, 2003) حد متوسط ضریب اعتبار این مقیاس را حدود ۰/۷۰ اعلام کرده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه مکان کنترل با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای تک‌تک ابعاد مکان کنترل درونی ( $\alpha=0/77$ ) و مکان کنترل بیرونی ( $\alpha=0/80$ ) پایایی مطلوب به دست آمد.

- پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی: پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکران (AEQ) دارای ۵۵ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی هیجان‌های تحصیلی از ابعاد مختلف (لذت از کلاس درس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، خشم در کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی مربوط به کلاس، خستگی نسبت به کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب نسبت به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی نسبت به یادگیری، خستگی از یادگیری) است. درطراحی پرسش‌نامه از طیف پنج‌گزینه‌ایلیکرت استفاده شده‌است که یک‌ساز را به‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیرنده شماره می‌رود. در پژوهش (Kadivar and et al, 2009) برای بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج پژوهش آن‌ها همسو با نتایج پژوهش (Pekran, 2002) نشان می‌دهد پرسش‌نامه، همسانی درونی قابل‌قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن مطلوب است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای ابعاد هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری ( $\alpha=0/75$ ) و هیجان‌های تحصیلی مربوط به کلاس درس ( $\alpha=0/79$ ) پایایی مطلوب به دست آمد.



- پرسش نامه پایستگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط مارتین و مارش (Martin and Marsh, 2008) ساخته شد و دارای ۶ سؤال است که در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف مطرح شده است. کاملاً موافقم نمره ۵ تا حدی موافقم نمره ۴، بی‌نظر نمره ۳ تا حدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهند. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل نمره ۶ است. هر چقدر نمره بیشتر باشد میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه در تحقیقات مارتین و مارش از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه پایستگی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد.

### روش تجزیه و تحلیل

در پژوهش حاضر از روش‌های آمار توصیفی مانند، میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی مانند، ضریب همبستگی ساده (برای ترسیم همبستگی ساده بین متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی، پایستگی تحصیلی، هیجانان تحصیلی و مکان کنترل) و رگرسیون چندگانه (برای پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی از روی متغیرهای پایستگی تحصیلی، مکان کنترل و هیجانان تحصیلی به‌طور همزمان)، استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

اطلاعات مربوط به انحراف استاندارد، میانگین، حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول (۱): میانگین، انحراف معیار، واریانس و حجم نمونه متغیرهای پژوهش

متغیرها/شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	حجم نمونه
پایستگی	۲۴/۱۷	۳/۱۱	۹/۶۷	۴۰۰
مکان	۸/۲۱	۲/۱۷	۴/۷۰	۴۰۰
کنترل	۹/۱۱	۲/۳۱	۵/۳۳	۴۰۰
مربوط به	۶۸/۲۲	۷/۰۴	۴۹/۵۶	۴۰۰
هیجانان				
یادگیری				
تحصیلی	۷۰/۱۴	۷/۸۵	۶۱/۶۲	۴۰۰
مربوط به کلاس				
درس				
تاب‌آوری تحصیلی (متغیر ملاک)	۱۵۴/۵۲	۱۳/۶۱	۱۵۸/۲۳	۴۰۰

جدول ۱ بیان‌کننده است که دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه حاضر از بین خرده‌مقیاس‌های مکان کنترل (درونی و بیرونی) در متغیر مکان کنترل بیرونی بالاترین نمره و در متغیر مکان کنترل بیرونی نمره پایین‌تری را کسب کرده‌اند. همچنین در بین خرده‌مقیاس‌های هیجانانگیز تحصیلی در متغیر هیجانانگیز تحصیلی مربوط به یادگیری پایین‌ترین نمره را نشان می‌دهند. علاوه بر این در جدول ۱ نمرات مربوط به میزان پایداری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان گزارش شده است.

جدول (۲): ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. تاب‌آوری تحصیلی	-					
۲. پایداری تحصیلی	۰/۴۶**	-				
۳. مکان کنترل درونی	۰/۲۳**	۰/۲۲*	-			
۴. مکان کنترل بیرونی	۰/۲۷**	۰/۱۷*	-۰/۱۳	-		
۵. هیجانانگیز تحصیلی یادگیری	۰/۳۹**	۰/۴۲*	۰/۴۷*	۰/۱۳	-	
۶. هیجانانگیز تحصیلی کلاس درس	۰/۱۹**	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۱۸*	۰/۰۸	-

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین پایداری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح  $p < 0.01$  وجود دارد؛ یعنی با افزایش پایداری تحصیلی دانشجویان میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کند. نتایج همچنین نشان می‌دهد که بین خرده‌مقیاس‌های مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، هیجانانگیز تحصیلی یادگیری و هیجانانگیز تحصیلی مربوط به کلاس درس با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح  $p < 0.01$  وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، هیجانانگیز تحصیلی یادگیری و هیجانانگیز تحصیلی مربوط به کلاس درس، تاب‌آوری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

در مرحله بعد برای بررسی نقش پایداری تحصیلی، مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، هیجانانگیز تحصیلی یادگیری و هیجانانگیز تحصیلی مربوط به کلاس درس در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که نتایج در قالب جدول ۳ گزارش شده است. برای استفاده از مدل رگرسیون مفروضه‌های آن مورد آزمون قرار گرفتند. نتایج آزمون دوربین و واتسن برای بررسی استقلال خطاها، هم‌خطی بودن متغیرهای پیش‌بین با دو شاخص تحمل و عامل تورم خطا (VIF) بررسی شد. برای متغیرهای پایداری تحصیلی، مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، هیجانانگیز تحصیلی یادگیری و هیجانانگیز تحصیلی مربوط به کلاس درس مقادیر

عددی آزمون دوربین واتسن (۰/۸۰) بیان کننده استقلال خطاها بود. شاخص‌های هم خطی نیز حاکی از آن بود که بین متغیرهای پیش‌بین هم خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکا است.

جدول (۳): رگرسیون چندگانه همزمان بین متغیرهای پیش‌بین و تاب‌آوری تحصیلی

متغیر پیش‌بین	B	SE	Beta	t	P	R	R <sup>2</sup>
پایستگی تحصیلی	۰/۲۸۵	۰/۱۰۹	۰/۵۵۸	۴/۴۹	۰/۰۰۱		
مکان کنترل درونی	۰/۲۲۷	۰/۱۶۲	۰/۵۱۴	۴/۱۳	۰/۰۰۱		
مکان کنترل بیرونی	۰/۲۳۹	۰/۱۵۹	۰/۵۱۹	۴/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۶۵۱	۰/۴۲۳
هیجانان تحصیلی	۰/۲۹۸	۰/۱۶۳	۰/۳۰۹	۵/۰۱	۰/۰۰۱		
یادگیری هیجانان تحصیلی کلاس درس	۰/۲۴۷	۰/۱۴۸	۰/۴۱۸	۵/۱۹	۰/۰۰۱		

به‌منظور بررسی اینکه پایستگی تحصیلی، مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، هیجانان تحصیلی یادگیری و هیجانان تحصیلی مربوط به کلاس درس پیش‌بینی کننده میزان تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان هستند و به‌منظور تعیین سهم هر یک از این متغیرهای پیش‌بینی در میزان تاب‌آوری تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۳ گزارش شده است. براساس جدول شماره ۳ مقدار ضریب  $R^2$  برابر با ۰/۴۲۳ است که به این معناست، پایستگی تحصیلی، مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، هیجانان تحصیلی یادگیری و هیجانان تحصیلی مربوط به کلاس درس ۴۲/۳ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین بر اساس جدول ۳ هر پنج متغیر پیش‌بین سهم معناداری در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دارند، به‌گونه‌ای که پایستگی تحصیلی ( $p=۰/۰۰۱$ ،  $\beta=۰/۵۵۸$ )، مکان کنترل درونی ( $p=۰/۰۰۱$ ،  $\beta=۰/۵۱۴$ )، مکان کنترل بیرونی ( $p=۰/۰۰۱$ ،  $\beta=۰/۵۱۹$ )، هیجانان تحصیلی یادگیری ( $p=۰/۰۰۱$ ،  $\beta=۰/۳۰۹$ ) و هیجانان تحصیلی مربوط به کلاس درس ( $p=۰/۰۰۱$ ،  $\beta=۰/۴۱۸$ ) به‌صورت مثبت، تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی کرده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش پایستگی تحصیلی، مکان کنترل و هیجان‌ات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان انجام شد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و براساس سؤال‌ات مطرح‌شده یافته‌های ارزشمندی از این مطالعه حاصل شد.

اولین یافته مطالعه حاضر این بود که بین پایستگی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات (Korhonen, 2007؛ Terina, 202؛ Hosseini, 2016؛ Habibmazaheri and Rahiminasab, 2016؛ Yazerloo and et al, 2015؛ Neal, 2017) همسو است. یکی از تبیین‌ها منطقی برای اولین یافته این مطالعه این است که باید گفت پایستگی تحصیلی دربرگیرنده شناخت‌های مثبت است (Carver, Scheier and Segerstrom 2010) که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند (Scheier and Corver, 1985). بنابراین می‌توان گفت چنانچه شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد که همین باور و پایستگی باعث می‌شود فرد توانایی‌های خود را دست‌کم نگیرد و در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست یابد.

در تبیین دیگری برای این یافته می‌توان گفت که افراد با صبر و پایستگی زیاد تجربه-هایمنفیرابانستداندنعلت‌آن‌هابه‌عوامل بیرونی، گذرا و خاص‌تبیینمی‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست‌کم نمی‌گیرند (Seligman, 1998)؛ بنابراین افرادی که مشکلات پیش‌آمده را چه از بعد تحصیلی و چه از سایر ابعاد به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و بر این عقیده هستند که توانایی‌های بالایی برای عبور از مشکلات و رسیدن به عملکرد خوب دارند، به موفقیت‌های زیادی دست پیدا کرده و همین عاملی می‌شود تا صبر و تحمل برای غلبه بر موانع و مشکلات تحصیلی و نهایتاً تاب‌آوری تحصیلی خود را ارتقا دهند.

دومین یافته مطالعه حاضر این بود که بین مکان کنترل با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات (Khosroshahi and et al, 2015؛ Balakhani, 2011؛ Tarhan and Safarinia, 2011؛ Lazarose, 1968؛ Cheng and Furnham, 2007) و Hedsel, 2010) همسو است.

در تبیینی منطقی برای این یافته باید گفت که برخی دانشجویان موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به درون (کوشش یا توانایی شخصی) و برخی دیگر موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به بیرون (بخت و اقبال یا دشواری موقعیت‌ها) نسبت می‌دهند (Rutter, 1995؛ نقل از Seif, 2016). گروهی که دارای منبع کنترل درونی هستند، باور دارند که کارآمدی، تدبیر، سخت‌کوشی، احتیاط و مسئولیت‌پذیری به پیامدهای مثبت خواهد انجامید و برعکس افرادی که منبع کنترل بیرونی دارند، رویدادهای مثبت

یا منفی را پیامد رفتار خود نمی‌دانند بلکه آن را به شانس، اتفاق و رویدادهای محیطی مهار نشده نسبت می‌دهند؛ بنابراین باید گفت که مکان کنترل درونی باعث می‌شود که افراد موفقیت‌های خود را به تلاش و توانایی و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند و لذا همین اسناد عاملی می‌شود برای اینکه اعتماد به نفسشان ارتقا پیدا کند و همین اعتماد به نفس بالا باعث تلاش برای رسیدن به موفقیت‌ها و غلبه بر شکست‌های تحصیلی می‌شود که به صورت تدریجی هم میزان تاب-آوری تحصیلی در فرد افزایش پیدا کند.

در تبیین منطقی دیگری برای این یافته باید گفت، افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل درونی، احساس درماندگی و ناتوانی، اضطراب و استرس بیشتری دارند، از موقعیت‌ها کناره‌گیری می‌کنند و از شادکامی و امیدواری پایین‌تری برخوردارند؛ بنابراین افرادی که بیشتر متکی به عوامل بیرونی هستند و کمتر به خود و توانایی‌هایشان اهمیت می‌دهند و به عبارتی خود را دست کم می‌گیرند، در موقعیت‌هایی که دچار شکست تحصیلی می‌شوند به راحتی از موقعیت کناره‌گیری می‌کنند. لذا همین فرار و کناره‌گیری از موقعیت‌های اضطراب‌آور باعث می‌شود که فرد هیچ‌گونه تلاشی برای بهبود عملکرد خود و نهایتاً افزایش میزان صبر و تحمل خود جهت مقاومت و پایداری برای غلبه بر مشکل از خود نشان ندهد.

در تبیین منطقی دیگری برای این یافته می‌توان گفت که افراد دارای منبع کنترل درونی، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نکرده و سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت، پذیرفته‌اند و همین قبول مسئولیت عاملی می‌شود تا به تدریج صبر فرد برای غلبه بر مشکل و نهایتاً میزان تاب‌آوری تحصیلی او، افزایش یابد.

از دیگر تبیین‌ها منطقی برای این یافته این است که افراد دارای منبع کنترل بیرون‌عزت نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر و شادکامی کمتری دارند. بنابراین وجود رابطه بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که افراد منبع کنترل خود را به صورت یک صفت اکتسابی ناشی از شیوه فرزندپروری والدین به ارث می‌برند و بر همین اساس هم موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را اسناد دهی می‌کنند. پس باید گفت اسناد درونی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی و اسناد بیرونی باعث کاهش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود.

یکی دیگر از تبیین‌های منطقی برای وجود رابطه بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را این است که بالاتر بودن افراد در منبع کنترل درونی، با افزایش احتمال بروز رفتارهای سالمدر آن‌ها ارتباط مثبت دارد. افرادی که دارای منبع کنترل درونی هستند، خود را دارای کنترل بیشتری بر زندگی می‌دانند و در جهت‌دادن به زندگی خود، احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند ( Gonzalez and Padilla, 2014)؛ بنابراین باید گفت که مثبت‌نگری و مسئولیت‌پذیری دو ویژگی مهم و اساسی هستند که چنانچه میزان آن‌ها در فرد بالاتر باشد، به همان اندازه میزان انگیزه و امید برای عبور از

موانع و شکست‌های تحصیلی ارتقا می‌یابد که نتیجه آن افزایش آستانه تحمل جهت غلبه بر سختی‌ها و نهایتاً ارتقای میزان تاب‌آوری در بُعد آموزشی و تحصیلی است.

سومین یافته مطالعه حاضر این بود که بین هیجان‌ات‌های تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج حاصل از این یافته با مطالعات (Sharimousavi, 2015) و (Sepahmansoor, Barati and Behzadi, 2016) همسو است.

در تبیین منطقی برای این یافته می‌توان گفت که هیجان‌ات‌های تحصیلی مربوط به کلاس درس و یادگیری هستند (Pekran, 2002) که هیجان‌ات‌های یادگیری و کلاس درس دانشجویان منجر به افزایش میزان تلاش و انگیزه که دو بعد مهم و لازم برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی هستند، می‌شوند؛ بنابراین باید گفت که دلیل رابطه بین دو متغیر هیجان‌ات‌های تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی وجود دو مؤلفه مشترک تلاش و انگیزه است که در بین هر دو متغیر مشترک است.

در تبیین منطقی دیگر برای این یافته می‌توان گفت که هیجان‌ات‌های تحصیلی متشکل از دو بعد هیجان‌ات‌های مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات‌های مربوط به یادگیری است (Pekran, 2002)؛ بنابراین داشتن هیجان‌ات‌های تحصیلی بالا با تأثیر بر انگیزش آن‌ها می‌تواند منجر به درگیری تحصیلی بیشتر آن‌ها، یعنی حضور بیشتر در کلاس و آمادگی بیشتر جهت انجام تکالیف تحصیلی، تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه بیشتر، علاقه بیشتر به یادگیری و فرایندهای یادگیری، استفاده بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری، احساس مسئولیت بیشتر برای آموزش خود، جستجوی بیشتر چالش‌های تحصیلی، تلاش و استقامت بیشتر جهت درک این چالش‌ها و ایده‌های پیچیده، واکنش‌های مثبت نسبت به معلم، هم‌کلاسی‌ها و مدرسه و در نهایتاً افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی می‌شود.

مهم‌ترین محدودیت مطالعه حاضر این بوده است که نمونه مورد بررسی و شرکت‌کنندگان حاضر در مطالعه تنها از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان انتخاب شده‌اند و لذا تعمیم نتایج به سایر جوامع و مقاطع باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به این‌که پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس پایستگی تحصیلی، مکان کنترل و هیجان‌ات‌های تحصیلی متأثر از جنسیت شرکت‌کنندگان هم است، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به بررسی موضوع مربوطه با اعمال نقش جنسیت پرداخته شود. با توجه به این‌که تاب‌آوری تحصیلی یک سازه پویا و تغییرپذیر است، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده به تأثیر سایر متغیرهای آزمایشی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی به صورت شبه تجربی پرداخته شود. همچنین بر اساس یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌شود که به دانشجویانی که میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها پایین است کمک شود تا سطح پایستگی، هیجان‌ات‌های تحصیلی و جهت‌گیری منبع کنترل درونی در آن‌ها افزایش یابد، زیرا نتایج این مطالعه نشان داد که متغیرهای مذکور برای تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری هستند.

بنابراین و به‌طور کلی مطالعه حاضر به این نتیجه رسید که متغیرهای پایستگی تحصیلی، هیجان‌ات‌های تحصیلی (هیجان‌ات‌های مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات‌های مربوط به یادگیری) و مکان کنترل با تاب-

آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند و برای تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی کننده‌های معناداری هستند. همچنین نتیجه مطالعه حاضر نشان داد که متغیرهای پیش‌بین در این مطالعه تقریباً ۴۰ و دو درصد از پراکندگی و واریانس مربوط به متغیر تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند که میزان نسبتاً بالایی است.

## References

- Anastasi, M.(2003). *Psychoanalysis* (translated by Mohammad Nadihi Brahoni). Tehran: Tehran University.[In Persian].
- Antonie, D.(2018). Contextual identity experiencing facilitates resilience in Native American academics.*The Social Science Journal, In Press, Corrected Proof, Available online.*
- Bailis, D. S., & Chipperfield, J.G. (2012). Hope and optimism. In: Ramachandran VS. *Encyclopedia of Human Behaviour. 2nd ed. UK: Elsevier*, 69(18): 172-188.
- Balakhani, Z., Tarkhan, M & Safarinia, M.(2011). Investigating the relationship between parental parenting practices and their survival, control and child aggression. Master's Degree, Payame Noor University.[In Persian].
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. National Resilience Resource Center. *Retrived from internet: www.cce.umn.edu/nrrc.*
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism clinical psychology. *Coving ton, M. U. (1994). the self-worth theory of a chieivement motivation: Findings and implications. Elementary school Jonrnal*, 85(1): 5-20.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2007). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression: *Personalityand Individual Differences*,34(9): 921-942.
- Collie, R & Martin, A. (2017). uuduhts' ddppbb'""y nnmhhlemsssss Examinnrg seff-rpporsr nnd cccdhrrs' rppor.. ""d nnks whhlengagement and achievement outcomes.*Contemporary Educational Psychology*, 49(8): 355-366.
- Farahani, MT.(1995). Is the control source one dimensional or multidimensional? *Journal of Psychological Research*, 3 (3 and 4), 38-27.[In Persian]
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference.*Educational Leadership*, 55(8): 20-24.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Eduaaooa;;; Research*, 74(10): 59-69.
- Garbowski, M. A. (2010). *Transformational leadership and the dispositional effects of hope, optimism and resilience on governmental leaders.*For the Ph.D. Dissertation, Regent University, United States, Virginia, proquest, 1 22 pages: AAT 3425737.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (2014). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(10): 301–317.
- Goodarzi, A(2002). The causal relationship between religious attitudes, optimism, mental health and physical health among students of Chamran University of Ahwaz. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University, 3 (1 and 2), 34 - 19.[In Persian].

- Gutman, T. M. Shean, F.T. (2013). Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.
- Hadsell, L. (2010). *Achievement goals, locus of control, and academic success and effort in introductory and intermedical microeconomics*. Department of economics, State University of New York, NY 13820.
- nnn ewddd R. (2011). Rvveannng hle rrrrrrrure on AA-Rssk” nnd rllll eent chdddn and young people, *Australian Journal of Teacher Education* . 36(2):457-469.
- Hashemisheikhshaban, A.(2011). The Relationship between Important Predictors of Academic Self-Adjustment and Academic Resilience and the Impact of these Factors on the Academic Achievement of First-year High School Students in Ahwaz, Thesis of Ahwaz Shahid Chamran University.[In Persian].
- Hoei, H., Tartre, G., & Volfolk, H. (2013). The interactive effect of optimism with goal orientation on attention bias. *Contemporary Psychology*, 7(2): 41- 50.
- Hosseini, Z., Habibmazaheri, N & Rahiminasab, M(2016). The relationship between logical thinking, optimism and resilience with psychological well-being in nurses of hospitals in Kermanshah. *Journal of Nursing Research*, 4 (11), 56-49. [In Persian].
- Kajbaf, MB., Arizi, HR & Khodabakhshi, M.(2006). Standardization, Reliability and Validity of the Optimism Scale and the Study of the Relationship Between Optimism, Self - Domination and Depression in Isfahan City in the academic year of 2005-2006. *Journal of Alzahra Psychological Studies*. 2 (1 and 2), 68-51.[In Persian].
- Khosroshahi, J., Babapourkhairuddin, J & Pursharifi, H(2015). The Relation Between Vibration and Control Source With Happiness of Students. *Journal of Psychological Research*, 18 (2), 127-114.[In Persian].
- Kivimaki, W., Rousele, T., Zheng, J., Roche., U & Forges, E. (2005). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Journal personality and individual differences*, 42(7): 1301- 1310.
- Kordmirzanikozadeh, E.(2009). Bioscience-Spiritual Patterns in Substance-Related Persons and Developing an Intervention Program for Promoting Resilience Based on Cognitive and Psychological Poetics. Ph.D. thesis in psychology. Allameh Tabatabai University of Tehran. Tehran.
- Korhonen, M. (2007). Resilience: overcoming challenges and moving on positively. (N. Keeninak, Trans.). *Ottawa: National Aboriginal Health Organization*. (Original work published?).
- Lazarus, R. (1968). *Emotion and adaptation: Conceptual and empirical relations*.16(2):175-266.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(4): 119-37.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(7): 857–885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(17): 543-562.



- Luthar, S.S. (2003) (Ed.) Resilience and vulnerability. Cambridge University Press. Cambridge.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys?. *Journal of educational Psychology*, 100(1), 78.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the- 5 Cs hold up over time? *British journal of Educational psychology*, 80, 473-496. Doi:10. 1348/000709910x486376.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(13): 267-282.
- Martin, V. C. (2003). Goal theory, motivation, and schoolachievement: An Integrative Review. *Annual Review o*, 96(5): 201-220.
- Moljord, E.O., Moksnes, U.K., Epsnes, G.A., Hjemeld, O & Eriksen, L. (2016). Physical activity, resilience, and depressive symptoms in adolescence. *mental health and physical activity*, 7(2): 79-85.
- Neal, D. (2017). Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth, *Children and Youth Services Review*, 79(15): 242-248.
- ooooonor, R., Cassddy, .. (2007). [Effccvvnss of group hlrppy bddd on oo pe therapy approach to increase the life expectancy of women with breast cancer]. [dissertation]. Ferdowsi University of Mashhad: *School of Education and Psychology*, 7(9):113-131 [In Persian].
- Parsons, M & Thoms, M. (2017). From academic to applied: Operationalising resilience in river systems, *Geomorphology, In Press, Corrected Proof Available online*.
- Pintrich R, Degroot E. (1999). Classroom and individual differences in early adolescents, *motivation. J of Early*, 14(42): 139-61.
- Prince-Embury, S. & Saklofske, D. H. (2013). Resilience in children, adolescents, and adults: *Translating research into practice*. Springer: New York, NY, US.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear and K. nnn k.. hdddn's needs: Development, prevention, and intervention (pp.147 169). Washington DC :National Association of School Psychologist.
- Resnick, B. (2010). The relationship between resilience and motivation. In Rensick, B., Gwyther, L. P., Roberto, K. A. (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes*. (pp. 199-215). New York: Springer.
- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(291): 859-867.
- Rojas, F., & Fernanda, L. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study (Factores que Afectan la Resiliencia Académica en Estudiantes de Bachillerato). *GIST Education and Learning Research Journal*, 11(8): 63-78.
- Rutter, J. (1966). Creation and validation of the source control scale. *Educational Peculiarities*. 2 (17): 628-631.

- Samoelz, Y. (2004). Qualification Questionnaire resiliency. *Journal of Psychiatry*, 18(3):254-263.
- Scheier, MF., & Corver, CS. (1985). Optimism pessimism, and psychological wellbeing. In E. C. Change (Ed.), optimism and pessimism: Implications for theory research and practice. *Washington DC: American Psychological Association*, 25(4): 189-216.
- Seif, AA(2016). *New Educational Psychology (Sixth Edition)*, Tehran: Doran Publication.[In Persian].
- Seligman, ME. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(1): 2-5.
- SepahMansoor, M., Barati, Z & Behzadi, S. (2016). Educational resilience model based on academic competence and student-student relationship. *Methods and psychological models*, 3 (7), 44-25.[In Persian].
- Sharifmousavi, F.(2015). Academic resilience and educational conflict in Qom, the first national conference on modern research in the field of humanities and social studies, Tehran, Islamic Studies and Research Center of Soroush Hekmat Mortazavi.
- Stephoe. A., & Wardle, J. (2001 ). Locus of control and health behavior revised: A multi-variate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*, 22(4): 659-672.
- Strassle, CG., Mckee, EA., & Plant, DD. (2000). Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Personality Assessment*, 72(2):190-199.
- Theresa, C.(2017).Influencing Optimum Health for Nurses.Short communication *AORN Journal*, 105(2):228-231.
- Trina, R. H. (2002). self-handicapping Among Comparison of Honors and traditional college students utilization, *Retrived from www. Google. Com*.
- Yazerloo, MT., Rashidzhad, M., Saadatmand, Kh & Kalantari, M. (2015). Intermediate role of resilience in the relationship between emotional intelligence and optimism with mental health of students of Isfahan University, 2nd International Conference on Research in Science and Technology, Turkey - Istanbul, Karin Institute of Education.[In Persian].