

## Relationship between self-regulation and self-efficacy with students' academic buoyancy: Mediating of academic resiliency

Mohammad Reza Tamannaefar<sup>1</sup>  | Fatemeh Arbabi Ghohroodi<sup>2</sup> 

1. **Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Psychology, University of Kashan, Kashan, Iran. **E-mail:** [tamannai@kashanu.ac.ir](mailto:tamannai@kashanu.ac.ir)
2. M.A. of Educational Psychology, Department of Psychology, University of Kashan, Kashan, Iran. **E-mail:** [arbabi426@gmail.com](mailto:arbabi426@gmail.com)

---

### Article Info

**Article Type:**  
Research Article

**Received Date:**  
20 May 2022

**Received in Revised From:**  
26 September 2022

**Accepted Date:**  
24 December 2022

**Published Online:**  
01 March 2023

**Keywords:**

Academic Buoyancy, Self-Regulation,  
Self-Efficacy, Academic Resilience

---

### Abstract

Academic buoyancy as one of the fundamental concepts in positive psychology is important in the successful and effective learning of learners. Academic buoyancy refers to a student's personal capacity to positively cope with academic challenges and common setbacks in daily school life. The aim of this study was to investigate the relationship between Academic buoyancy with self-regulation, self-efficacy and academic resilience. The research method was descriptive-correlational. The statistical population of the study included all high school students (12000) in Kashan city in the academic year of 2020-2021. 375 people students (178 males and 197 females) were selected by cluster random sampling. Using Dehghanizade & Hosseinchari Academic Buoyancy Questionnaire (2000), Dawson & McInerney Cognitive and Metacognitive Strategies Questionnaire (2004), Scherer Self-efficacy Questionnaire (1982) and Martin & Marsh Academic Resilience Questionnaire (2009) data were collected. The results showed that self-regulation, self-efficacy and resilience have a significant positive relationship with academic buoyancy. The results also showed that academic resilience has a mediating role in the relationship between self-regulation and self-efficacy with academic buoyancy ( $p < 0.01$ ). Also, findings indicated that academic resilience mediated the relationship between self-regulation and self-efficacy and academic buoyancy. The findings of the present study have practical implications for educational-counseling interventions aimed at promoting students' academic buoyancy based on strengthening self-regulation, self-efficacy and academic resilience so that students can respond to academic challenges in an efficient and adaptive style.

---

**Cite this article:** Tamannaefar, M.R., & Arbabi Ghohroodi, F. (2023). Relationship between self-regulation and self-efficacy with students' academic buoyancy: Mediating of academic resiliency. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 39-61.

**DOI:** 10.22111/JEPS.2022.7168



© The Author(s).

**Publisher:** University of Sistan and Baluchestan

---

## رابطه‌ی خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی

محمد رضا تمنایی فر<sup>۱</sup> | فاطمه اربابی قهرودی<sup>۲</sup>

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: [tamannai@kashanu.ac.ir](mailto:tamannai@kashanu.ac.ir)

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: [arbabi426@gmail.com](mailto:arbabi426@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۰۲/۳۰</p> <p><b>تاریخ ویرایش:</b> ۱۴۰۱/۰۷/۰۴</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۱۰/۰۳</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۱۲/۱۰</p> <p><b>واژگان کلیدی:</b> سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی، خودکارآمدی، تاب‌آوری تحصیلی</p>	<p>سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مفاهیم بنیادی در روانشناسی مثبت در یادگیری موفقیت‌آمیز و اثربخش فراگیران حائز اهمیت است. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی انجام شد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ را شامل می‌شد که ۱۲۰۰۰ نفر بودند. ۳۷۵ دانش‌آموز (۱۷۸ پسر و ۱۹۷ دختر) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. با استفاده از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱)، پرسشنامه خودتنظیمی داوسون و مک اینرنی (۲۰۰۴)، پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۹) اطلاعات جمع‌آوری گردید. ارزیابی الگوی پیشنهادی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری و با روش بوت‌استرپ انجام گرفت. نتایج نشان داد که خودتنظیمی، خودکارآمدی و تاب‌آوری با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارند (<math>p &lt; 0/01</math>). همچنین نتایج حاکی از آن بود که تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط میان خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی نقش میانجی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر دارای تلویحات کاربردی برای مداخله‌های آموزشی-مشاوره‌ای با هدف ارتقای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس تقویت خودتنظیمی، خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی است تا دانش‌آموزان بتوانند به هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی به شیوه کارآمد و سازگارانه پاسخ دهند.</p>

**استناد به این مقاله:** تمنایی فر، محمد رضا و اربابی قهرودی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه‌ی خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی

دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۳۹-۶۱.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7168

## مقدمه

امروزه مهم‌ترین عامل رشد و بالندگی هر جامعه توجه هرچه بیشتر به نظام تعلیم و تربیت است. مدارس به عنوان اصلی‌ترین محل یادگیری، رشد و شکوفایی استعداد و افزایش آگاهی دانش‌آموزان تلقی می‌شود. یکی از اساسی‌ترین اهداف نظام آموزشی تربیت افرادی است که بتوانند بر دشواری‌های زندگی فائق آیند؛ بنابراین، فراهم نمودن بستری مناسب برای یادگیری که منجر به حصول بهترین نتایج شود، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (مومنی، عباسی، پیرانی، بگیان کوله مرز، ۱۳۹۶). در واقع، دوران تحصیل در مدرسه فرصتی مناسب جهت رشد و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان به حساب می‌آید (کولی و مارتین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). در گذشته، روانشناسی بر ناهنجاری‌ها و آسیب‌های روانی بیش از سلامت روان افراد تأکید داشته است اما با پیدایش رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا<sup>۲</sup>، تمرکز روانشناسی از آسیب‌شناسی روانی به موضوعاتی چون خلاقیت<sup>۳</sup>، بهزیستی روانی<sup>۴</sup>، اشتیاق<sup>۵</sup>، شادکامی<sup>۶</sup> و امیدواری<sup>۷</sup> معطوف شده است. هدف اساسی این جنبش، کشف مفاهیم و روش‌های به وجود آورنده بهزیستی و شادکامی در انسان و راه‌های ارتقای آن است. سرزندگی به عنوان احساسی درونی با شاخصه‌های سرزنده و پرانرژی بودن و شوق نسبت به زندگی تعریف می‌شود. مفهوم سرزندگی به حالتی از احساس سرزنده بودن که باعث بهره‌مندی فرد از سطح انرژی مطلوب می‌شود، اطلاق می‌گردد (رایان و دسی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱). احساس سرزندگی نوعی حالتی روان‌شناختی است که به واسطه آن فرد در خود احساس شور و روحیه می‌کند؛ همچنین سرزندگی برخاسته از درون فرد است و از منابع درونی سرچشمه می‌گیرد (رایان و فردریک<sup>۹</sup>، ۱۹۹۷) به نقل از ریاحی، زارعی، اسماعیلی و نیک‌آیین، ۱۴۰۰). از جمله عواملی که موجب سازگاری دانش‌آموزان در برابر تهدیدها و چالش‌های تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی<sup>۱۰</sup> است (سلطانی بناوندی، خضری مقدم و بنی اسدی، ۱۳۹۶).

سرزندگی تحصیلی، به ظرفیت شخصی دانش‌آموز برای مقابله مثبت با چالش‌های تحصیلی و عقب‌ماندگی‌های معمول برای زندگی روزمره در مدرسه اشاره دارد (آف یورسین، جاروینن و پیهلجا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱). سرزندگی تحصیلی، توانمندی فراگیر در مدیریت چالش‌ها و سازگاری با مشکلات عدیده‌ای که در دوران تحصیل با آن مواجه است، تعریف می‌شود (پوتواین، کانرز، سیمز و داگلاس-اوسبورن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳). سرزندگی تحصیلی از جمله عواملی است که دانش‌آموزان را به هنگام رویارویی با مشکلات محافظت می‌نماید (گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸). بر اساس نظر مارتین و مارش<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۸)

1. Colli, & Martin
2. Positive Psychology
3. Creativity
4. Well-being
5. Enthusiastic
6. Happiness
7. Hope
8. Deci, & Ryan
9. Fredric
10. Academic Buoyancy
11. Af Ursin, Järvinen, & Pihlaja
12. Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn
13. Martin, & Marsh

پیشابندهای سرزندگی تحصیلی را می‌توان به سه دسته عوامل روان‌شناختی، عوامل مربوط به فضای یادگیری و عوامل مربوط به خانواده و همسالان تفکیک نمود. عوامل روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، کنترل، هدف‌گذاری و انگیزش و عوامل مربوط به مدرسه شامل اهداف آموزشی، لذت بردن از مدرسه، تعامل با آموزگاران، بازخوردهای سازنده معلمان، حضور و غیاب، ارزش‌های موجود در مدرسه، فعالیت‌های فوق‌برنامه و برنامه درسی چالش‌برانگیز است. همچنین پشتیبانی خانواده، تعامل با افراد مختلف، گروه‌های غیررسمی دوستان، مسئولیت همسالان در برابر نظام آموزشی، والدین مقتدر و حامی و عضویت در تشکل‌های مردمی به عنوان برخی از عوامل مربوط به خانواده و همسالان هستند (وایمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). برخی تحقیقات نیز به بررسی پیش‌بین‌های روان‌شناختی سرزندگی تحصیلی پرداخته‌اند. مطالعات طولی پیشین نشان داده‌اند که خودکارآمدی، مشغولیت و کنترل به طور مثبت سرزندگی تحصیلی بعدی را پیش‌بینی می‌کنند (مارتین و مارش ۲۰۰۸؛ مارتین ۲۰۰۹). برعکس، عواملی که به عنوان اجتناب از شکست، اضطراب، کنترل نامطمئن، بی‌ثباتی هیجانی، روان رنجورخویی و اضطراب امتحان شناسایی می‌شوند، با سرزندگی تحصیلی کمتر مرتبط هستند (کولی، گینز، مارتین و پاپ‌ورث<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ مارتین و مارش ۲۰۰۸).

از جمله عوامل روان‌شناختی مؤثر بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی<sup>۳</sup> است. تلاش‌های ذهنی فرد جهت مدیریت حالات درونی، فرآیندها و فعالیت‌هایی است که برای نیل به مقاصد بالاتر به کار گرفته می‌شود (کولی، لوگان و والکر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). یادگیری خودتنظیمی، شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. راهبردهای یادگیری شناختی، مجموعه فعالیت‌هایی است که یادگیرنده با کمک آن می‌تواند آموخته‌های جدید خود را به آموخته‌های قبلی پیوند دهد. این راهبرد، شامل سه بخش تکرار، گسترش معنایی و سازمان‌دهی می‌شود (سنوبر و همکاران، ۱۳۹۷). راهبردهای فراشناختی عبارت است از آگاهی فرد از فرآیند فکری خود و توانایی او در کنترل این فرآیند (علیفیانی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). خودتنظیمی تحصیلی عبارت است از مهارت‌های فراگیران در یادگیری خود به گونه‌ای که بدانند چگونه به صورت شناختی فرایندهای یادگیری خود را در طول دوره آموزشی یادگیری به شکل صحیح مورد ارزیابی قرار دهند و از زمان خود با برنامه‌ریزی، تعیین هدف و گزینش راهبردهای مطلوب به طور سودمند در یادگیری استفاده نمایند (زیممن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). خودتنظیمی تحصیلی شکلی از یادگیری است که در آن یادگیرنده برای دستیابی دانش و مهارت لازم صرفاً بر تلاش‌های خود تکیه می‌نماید (کریمی، عباسی و مرشدی، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با سرزندگی تحصیلی است (کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجازی و اسدزاده، ۱۳۹۸؛ کیانی و کریمیان پور، ۱۳۹۸؛ سنوبر، کثیر، تقوی نسب و رئیسی، ۱۳۹۷؛ ابراهیمی بخت، یاراحمدی، اسدزاده و احمدیان، ۱۳۹۷؛ بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ صادقی و خلیلی گشینگانی (۱۳۹۵)؛ ابوالقاسمی، برزگر، رستم اوغلی، ۱۳۹۳).

1. wayman
2. Collie, Ginns, Martin, & Papworth
3. Self-regulation
4. Cole, Logan, & Walker
5. Alifiani
6. Zimmerman

یکی دیگر از عوامل روان‌شناختی مرتبط با سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). خودکارآمدی دارای سه حیطه تحصیلی، اجتماعی و هیجانی است؛ خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط با احساس توانایی فرد در اداره فعالیت‌های یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و برآورده کردن اهداف تحصیلی است. خودکارآمدی اجتماعی به معنای ظرفیت‌های فرد هنگام رویارویی با چالش‌های اجتماعی، احساس توانمندی در تعامل با همسالان و توانایی کنترل ناسازگاری‌های میان فردی است. خودکارآمدی هیجانی به معنای توانایی ادراک شده تسلط بر هیجانات نامطلوب توسط فرد است (بندورا، پاسترلی، باربارانلی و کاپرارا، ۲۰۰۱). بر اساس نظریه بندورا دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی توانایی‌های خود را سازمان‌دهی می‌کنند تا نتیجه موفقیت‌آمیزی در رویارویی با چالش‌های تحصیلی داشته باشند (فتسکو و مک کلار، ۲۰۰۵). آن‌ها در مواجهه با تجربیات مربوط به مدرسه و مقابله با مشکلات تحصیلی و کنار گذاشتن آن‌ها احساس شایستگی می‌کنند. افراد برخوردار از خودکارآمدی بالا به دلیل کوشش فراوان و پافشاری در برطرف نمودن موانع، از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری بهره‌مند هستند (موریس، ۲۰۰۱). مطالعات نشان می‌دهد چالش‌های تحصیلی زمینه‌هایی است که دانش‌آموزان با آن مواجه هستند و در صورت رویارویی موفقیت‌آمیز سرزندگی تحصیلی بالاتری پیدا می‌کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش‌های بسیاری حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت داشته و بر آن تأثیر مستقیم می‌گذارد (فخاریان، یعقوبی، زرغام حاجبی و محقق، ۱۳۹۹؛ زاهد بابلان و کریمیان پور، ۱۳۹۹؛ حسین چاری، قزل بیگلو و جوکار، ۱۳۹۸؛ صدوقی، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان خودکارآمد به یادگیری خود اهمیت داده و تلاش می‌کنند تا بر موانع تحصیلی فائق آیند؛ بنابراین خودکارآمدی عاملی است که می‌تواند با ارتقاء موفقیت‌های تحصیلی فراگیران در مواجهه با فشارهای تحصیلی باعث سرزندگی تحصیلی هرچه بیشتر آنان شود (ویس کرمی، میردريکوند، قره ویسی و سلیمانی، ۱۳۹۸). خودکارآمدی بالا در فراگیران منجر می‌شود تا آنان دیدگاه مثبتی پیرامون چالش‌ها داشته باشند و سرزندگی تحصیلی بالاتری را تجربه کنند (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱).

خودتنظیمی به عنوان یکی از عوامل روان‌شناختی مؤثر در سرزندگی تحصیلی، باعث تقویت برنامه‌ریزی (هماهنگی) و پایداری (تعهد) دانش‌آموزان می‌شود که عامل مهمی برای تاب‌آوری تحصیلی آنان است (مارتین، کولمار، دیوی و مارش، ۲۰۱۰). با توجه به هدف‌گذاری، تشویق دانش‌آموزان به تعیین اهداف مؤثر و نشان دادن نحوه کار در جهت این اهداف وسیله مهمی برای حفظ پشتکار است (لاک و لاتمن، ۲۰۰۲) و توسعه مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان است (زیمرن، ۲۰۱۵) همچنین می‌تواند ابزاری برای افزایش ظرفیت آن‌ها برای برنامه‌ریزی و تداوم در مواجهه با چالش‌های تحصیلی باشد. این امر می‌تواند شامل استفاده مؤثرتر از زمان، اولویت‌بندی، شفاف بودن انتظارات یا نیازهای دانش‌آموز

1. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara
2. Fetsco, & McClure
3. Muris
4. Martin, Colmar, Davey, & Marsh
5. Locke, & Latham

برای انجام تکالیف، تکالیف منزل، برنامه‌های مطالعاتی و توسعه راهبردهایی برای بررسی تکالیف مدرسه در حین انجام آن‌ها باشد (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). تاب‌آوری تحصیلی، توانایی فراگیر در پاسخگویی سازنده به موانع اصلی تعریف می‌شود (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش‌های پیشین بیانگر آن است که میان تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (عظیمی، قدیمی، خزان و درگاهی، ۱۳۹۶؛ فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶؛ قنبری طلب و فولادچنگ، ۱۳۹۴). تاب‌آوری باعث می‌شود تا فراگیران شیوه استدلال و نگرش گوناگونی در رویارویی با مشکلات تحصیلی و دیگر موقعیت‌های زندگی انتخاب کنند. آن‌ها به جای تمرکز بر چالش و پیامدهای آن به بررسی و تحلیل خلاقانه مشکل اقدام می‌کنند. همچنین، به موقعیت‌های خطرناک به عنوان یک فرصت نگریسته و از آن بهره می‌برند (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۶). افراد تاب‌آور با اتکا بر مهارت‌هایی چون حل مسئله، شیوه تبیینی کارآمد، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی قادرند تا در موقعیت‌های سخت و هنگام تجربه هیجانات نامطلوب، با مقابله با چالش‌ها سازگاری و سلامت ذهنی خود را حفظ نمایند (قنبری طلب و فولادچنگ، ۱۳۹۴). از سوی دیگر نتایج مطالعات نشان می‌دهد که خودکارآمدی نیز می‌تواند در پیش‌بینی تاب‌آوری سهیم باشد (راخماواتی و ورز، ۲۰۲۲؛ یادا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ ولانداری و ایستیانای<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱؛ کسیدی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ کیه و پیدگون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ هامیل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). یافته‌های یادا و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند تاب‌آوری افراد را پیش‌بینی کند و افزایش خودکارآمدی در مقاومت‌سازی افراد تأثیر دارد. پژوهش راخماواتی و ورز<sup>۷</sup> (۲۰۲۲) نشان داده است که نقش خودکارآمدی در تاب‌آوری قوی‌تر از حمایت اجتماعی است. این بدان معنی است که خودکارآمدی به عنوان یکی از اصلی‌ترین عامل‌ها در شکل‌گیری تاب‌آوری است.

با توجه به آنچه گفته شد به نظر می‌رسد تاب‌آوری تحصیلی بتواند در رابطه‌ی بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی داشته باشد. از آنجا که جایگاه سرزندگی تحصیلی و پیامدهای مثبت آن به عنوان عامل مؤثر در تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی حائز اهمیت است، شناسایی عوامل مؤثر بر آن و کشف مکانیزم‌های میانجی رابطه‌ی سرزندگی تحصیلی با متغیرهای پیش‌بین آن ضروری است. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در اثرگذاری خودتنظیمی و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی انجام شده است.

## روش

روش این پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس دولتی متوسطه دوم شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ را شامل می‌شد که ۱۲۰۰۰ نفر بودند. بر اساس جدول کرجسی و

1. Rahmawati, & Wirz
2. Yada
3. Wulandari & Istiani
4. Cassidy
5. Keye, & Pidgeon,
6. Hamill
7. Rahmawati, & Wirz

مورگان (۱۹۷۰)، اندازه نمونه ۳۷۵ نفر (۱۷۸ دانش‌آموز پسر و ۱۹۷ دانش‌آموز دختر) در نظر گرفته شد؛ با پیش‌بینی احتمال ریزش و جهت افزایش اطمینان، پرسشنامه‌ها روی ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا شد. نمونه مورد مطالعه به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد؛ از بین مدارس شهرستان کاشان، یازده مدرسه دخترانه و ده مدرسه پسرانه و از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۱۰ تا ۱۵ دانش‌آموز مورد مطالعه قرار گرفتند. با ذکر هدف و محرمانه بودن پاسخ‌ها از شرکت‌کنندگان درخواست شد به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

**پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی:** پرسشنامه سرزندگی تحصیلی یک مقیاس ۹ گویه‌ای است که توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) و با الگو گرفتن از مقیاس ۴ ماده‌ای مارتین و مارش (۲۰۰۶) تدوین شده است. این مقیاس بر پایه طیف لیکرتی پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. در این مقیاس، پایین‌ترین نمره ۹ و بالاترین نمره ۴۵ می‌باشد. در بررسی‌های دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷، ضریب بازآزمایی مورد تأیید و دامنه همبستگی سؤالات با نمره کل بین ۵۱ تا ۶۸ درصد به دست آمد و با استفاده از روایی سازه، روایی این مقیاس بررسی و تأیید شد. در پژوهش بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی این پرسشنامه ۰/۷۲ محاسبه شد و با استفاده از روش همبستگی هر گویه با نمره کل، روایی این مقیاس مورد واکاوی قرار گرفت که دامنه ضرایب آن ۰/۴۴ تا ۰/۶۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمده است.

**پرسشنامه‌ی خودتنظیمی:** جهت سنجش خودتنظیمی از پرسشنامه راهبردهای شناختی و فراشناختی داوسون و مک اینرنی (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۶ گویه در دو خرده مقیاس راهبرد شناختی (۱۸ گویه) و فراشناختی (۱۸ گویه) است. خرده مقیاس راهبرد شناختی دارای سه مؤلفه (تکرار و تمرین، بسط معنایی و سازمان‌دهی) است و خرده مقیاس راهبرد فراشناختی دارای سه مخلفه‌ی (برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی) است. پاسخ‌دهی بر مبنای طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای همیشه (۵)، اغلب اوقات (۴)، گاهی اوقات (۳)، بندرت (۲) و هرگز (۱) است. بالاترین نمره کسب شده در این پرسشنامه ۱۸۰ و پایین‌ترین نمره ۳۶ است. مک‌اینرنی و داوسون (۲۰۰۴) روایی این مقیاس را به شیوه تحلیل عاملی و پایایی آن را با آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی بین ۰/۷۳ تا ۰/۷۷ و راهبردهای فراشناختی بین ۰/۷۵ تا ۰/۷۸ تعیین نمودند. در بررسی هنجاریابی بر روی نمونه دانش‌آموزان ایرانی، ضریب همبستگی سؤالات پرسشنامه با نمره کل آن بین ۰/۳۶ تا ۰/۶۲ بود. ضریب پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد (عابدی، بلوک، آقایی و شوشتری، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ نمره کل، راهبرد شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۳ و ۰/۹۱ به دست آمد.

**پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی:** پرسشنامه خودکارآمدی دارای ۱۷ گویه است که توسط شرر (۱۹۸۲) طراحی شده است. این پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای تنظیم شده است. در این مقیاس به هر گویه از ۱ تا ۵ امتیاز (کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق) تعلق می‌گیرد. بالاترین نمره کسب شده در این پرسشنامه

۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ است. شرر (۱۹۸۲) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه نموده است. رضایی، حیدری نسب، روشن و غلامی فشارکی (۱۳۹۸) در پژوهشی این مقیاس را هنجاریابی و از روایی سازه جهت بررسی روایی این مقیاس استفاده نموده‌اند. شاخص نسبت روایی محتوایی نشان داد که این مقیاس از روایی سازه مطلوبی برخوردار است. همچنین ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ محاسبه شده است.

**پرسشنامه‌ی تاب‌آوری تحصیلی:** پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی یک مقیاس ۶ گویه‌ای تک بعدی است که توسط مارتین و مارش (۲۰۰۹) تدوین شده است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرتی پنج درجه‌ای از ۱ تا ۵ (کاملاً مخالفم، مخالفم، بی‌نظر، موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. بالاترین نمره در این پرسشنامه ۶ و بالاترین نمره ۳۰ است. این پرسشنامه از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است و پایایی آن ۰/۸۹ به دست آمده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). در پژوهش بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) با استفاده از روش همبستگی هر گویه با نمره کل، روایی این پرسشنامه که دامنه ضرایب آن بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۱ بود محاسبه و مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ۰/۸۱ به دست آمده است.

### یافته‌ها

میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۶/۵۲ با انحراف معیار ۱/۳۹ بود. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد و شاخص‌های بهنجار بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خودتنظیمی	۱۴۰/۸۵	۲۲/۵۶	۱/۰۳۵	-۰/۷۰۶
راهبردهای شناختی	۶۹/۴۲	۱۲/۰۸	-۰/۵۵۸	۰/۶۰۷
راهبردهای فراشناختی	۷۱/۴۳	۱۱/۴۳	-۰/۷۹۸	۱/۱۱۸
خودکارآمدی	۶۱/۵۶	۸/۸۷	-۰/۴۹۸	۰/۰۸۵
تاب‌آوری تحصیلی	۲۲/۱۳	۴/۲۳	-۰/۴۳۴	۰/۴۴۱
سرزندگی تحصیلی	۳۱/۳۲	۶/۷۹	-۰/۲۲۲	-۰/۳۷۵

الگوی پیشنهادی پژوهش رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی به سرزندگی تحصیلی را از طریق واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد. به منظور تعیین برازندگی الگوی پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش حداکثر درست‌نمایی استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند رعایت چند مفروضه اصلی و مهم است. به همین منظور برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های اصلی تحلیل را برآورده می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شده است. این مفروضه‌ها شامل بهنجار بودن توزیع نمرات، حجم نمونه حداقل ۱۰ نفر به ازای هر پارامتر، مقیاس فاصله‌ای



متغیرهای پژوهش، رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک و عدم وجود همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین هستند. در این پژوهش به ازای هر پارامتر، بیش از ۱۰ نفر به عنوان گروه نمونه در نظر گرفته شد. کلیه متغیرها با مقیاس فاصله‌ای اندازه‌گیری شدند. مقادیر کجی و کشیدگی، بهنجار بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد (جدول ۱).

ضریب همبستگی پیرسون نیز نشان دهنده رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک است (جدول ۲). میزان شاخص تحمل هر یک از متغیرهای پیش‌بین بیشتر از ۰/۱ و عامل تورم واریانس هر یک از آن‌ها کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین، همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین وجود نداشته و مفروضه عدم هم خطی چندگانه برقرار است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱	خودتنظیمی	۱			
۲	خودکارآمدی	-۰/۵۶**	۱		
۳	تاب‌آوری تحصیلی	-۰/۵۲**	-۰/۶۱**	۱	
۴	سرزندگی تحصیلی	-۰/۳۴**	-۰/۳۷**	-۰/۶۴**	۱

\*\* $p < 0/01$ , \* $p < 0/05$ 

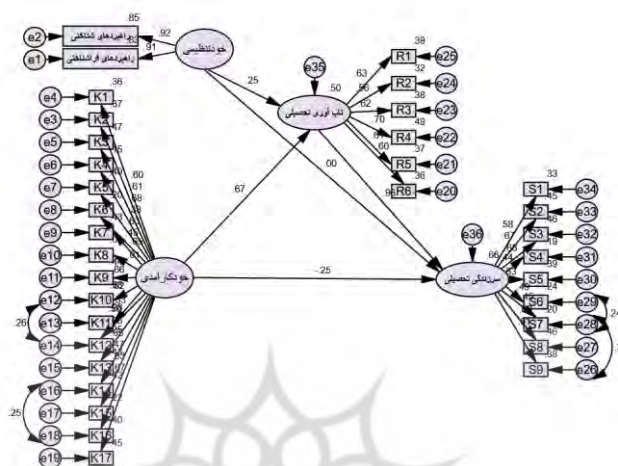
همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی ( $r = 0/34, p < 0/01$ )، بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی ( $r = 0/37, p < 0/01$ ) و بین تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی ( $r = 0/64, p < 0/01$ ) همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد. به منظور تعیین برازندگی الگوی پیشنهادی از شاخص‌های برازش این الگو به وسیله نرم‌افزار AMOS23 استفاده شد. نتایج حاصل از این شاخص‌ها در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی الگوی پژوهش

	RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	
الگوی پیشنهادی	۰/۰۶	۰/۷۶	۰/۸۴	۰/۸۳	۰/۸۴	۰/۸۰	۰/۸۳	۱۳۱۰/۷۸۹	۵۲۳	۲/۵۰۶	
الگوی اصلاح شده	۰/۰۵۲	۰/۸۲	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۸۲	۱۲۱۲/۴۸۷	۵۱۹	۲/۳۳۶	
حد قابل پذیرش	< ۰/۰۸	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۸	> ۰/۹	< ۵	-	-	

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی در ابتدا از برازش مناسبی برخوردار نبود که با همبسته کردن خطاها (خطای ۱۲ با ۱۴ و خطای ۱۶ با ۱۸ خودکارآمدی، خطای ۲۶ با ۲۸ و خطای ۲۸ با ۲۹ سرزندگی تحصیلی) تا حد مطلوبی ارتقاء یافت. مقادیر شاخص‌های برازندگی الگوی اصلاح شده شامل شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) ۲، شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۸۶، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) ۰/۸۴، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ۰/۹۰، شاخص برازندگی توکر لویس (TLI) ۰/۹۰، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۰/۹۰، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) ۰/۸۲ و مقدار شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)

۰/۰۵۲ است. بر اساس دیدگاه هو و بنتلر<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) برای اینکه یک مدل از برازش خوبی برخوردار باشد حداقل سه شاخص مورد نیاز است. از آنجا که CFI، TLI و IFI بزرگ‌تر و مساوی ۰/۹ و  $RMSEA < ۰/۰۸$  و  $p < ۰/۰۵$ ،  $\chi^2/df$  برقرار است، الگوی پیشنهادی از برازندگی خوبی برخوردار است.



شکل ۱. الگوی پژوهش و روابط مستقیم بین متغیرها

الگوی مفهومی پژوهش حاضر حاکی از وجود مسیرهای غیرمستقیم و واسطه‌ای است. جدول ۴ ارزیابی مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت استرپ بر اساس ۵۰۰۰ نمونه و با سطح اطمینان ۹۵ درصد نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج ارزیابی مسیرهای کلی، مستقیم و غیرمستقیم الگو

مسیرها	$\beta$	خطای معیار	سطح معناداری	سطح اطمینان
خودکارآمدی ← سرزندگی تحصیلی	۰/۳۸۳	۰/۰۸۶	< ۰/۰۰۱	(۰/۳۹۵) (۰/۰۵۲)
خودتنظیمی ← سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۳۳	-۰/۰۸۶	۰/۰۱	(۰/۲۱۰) (۰/۵۴۵)
خودکارآمدی ← سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۵۵	۰/۱۱۵	۰/۰۱۲	(-۰/۵۰۰) (-۰/۰۵۹)
خودتنظیمی ← سرزندگی تحصیلی	-۰/۰۰۴	۰/۰۷۸	۰/۹۵	(-۰/۱۶۹) (۰/۱۳۷)
خودکارآمدی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۶۶۶	۰/۰۶۹	< ۰/۰۰۱	(۰/۵۱۴) (۰/۷۸۵)
خودتنظیمی ← تاب‌آوری تحصیلی	-۰/۲۴۷	-۰/۰۹۴	-۰/۰۰۷	(-۰/۰۶۳) (-۰/۴۳۲)
تاب‌آوری تحصیلی ← سرزندگی تحصیلی	-۰/۹۵۷	-۰/۰۹۹	-۰/۰۰۱	(-۰/۷۸۷) (۱/۱۷)
خودکارآمدی (تاب‌آوری تحصیلی) ← سرزندگی تحصیلی	۰/۶۳۸	۰/۱۱۵	< ۰/۰۰۱	(۰/۴۴۸) (۰/۹۰۱)
خودتنظیمی (تاب‌آوری تحصیلی) ← سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۳۶	-۰/۰۹۱	-۰/۰۰۷	(-۰/۰۶۶) (-۰/۴۲۴)

1. Hu, & Bentler

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود اثر کلی خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی معنی‌دار است ( $P < 0/001$ ). همچنین اثر مستقیم خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی معنی‌دار است ( $P < 0/05$ ). هنگامی که تاب‌آوری تحصیلی به عنوان میانجی در رابطه بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی وارد می‌شود، اثر مسیر غیرمستقیم خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی برابر با  $0/638$  می‌شود. با توجه به حد بالا و پایین در سطح اطمینان ۹۵ درصد که صفر در آن قرار نمی‌گیرد، این مسیر غیرمستقیم معنی‌دار است؛ بنابراین تاب‌آوری تحصیلی رابطه بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی را میانجی می‌کند.

علاوه بر این اثر کلی خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی معنی‌دار است ( $P < 0/05$ ). در حالیکه اثر مستقیم خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی معنی‌دار نیست ( $P = 0/95$ ). هنگامی که تاب‌آوری تحصیلی به عنوان میانجی در رابطه بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی وارد می‌شود، اثر مسیر غیرمستقیم خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی برابر با  $0/236$  می‌شود. با توجه به حد بالا و پایین در سطح اطمینان ۹۵ درصد که صفر در آن قرار نمی‌گیرد، این مسیر غیرمستقیم معنی‌دار است؛ بنابراین تاب‌آوری تحصیلی رابطه بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی را میانجی می‌کند. به طور کلی ۶۶ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی در مدل توسط متغیرهای خودکارآمدی، خودتنظیمی و تاب‌آوری تحصیلی تبیین می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی انجام شد. یافته‌ها نشان داد بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸)، کیانی و کریمیان پور (۱۳۹۸)، صنوبر و همکاران (۱۳۹۷)، بهرامی و بدری (۱۳۹۶)، ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷)، صادقی و خلیلی گشینگانی (۱۳۹۵) و ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که خودتنظیمی فرآیندی است که دانش‌آموزان به طور منظم از آن برای پشتیبانی و جهت‌دهی رفتار حین انجام تفکر و برای دستیابی به اهداف تحصیلی استفاده می‌کنند (شانک<sup>۱</sup> و زیمرمن، ۲۰۰۳؛ به نقل از ساندرز، رولینز، میسون، شاو و ژولیوت<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی به فرد کمک می‌کند تا افکار و رفتار خود را کنترل نموده، برنامه‌ریزی کند، وظایف خویش را به شکل کامل انجام دهد و مشکلات را حل کند (مک کلند و کامرون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). همچنین، مهارت خودتنظیمی به فراگیران کمک می‌کند تا در کلاس با خواسته‌ها و انتظارات سازگار شوند (لنز، مک کلند، تن براک، ایدسوئه و استورکسن<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). فرآیند خودتنظیمی یکی از عواملی است که در ایجاد آرامش روانی دانش‌آموز مؤثر است. با توجه به اینکه اصلی‌ترین بخش در فرآیند خودتنظیمی، نیل به اهداف است، هنگامی که دانش‌آموز احساس کند می‌تواند به اهداف خویش دست یابد، فشار

1. Schunk
2. Sanders, Rollins, Mason, Shaw, & Jolivette
3. McClelland, & Cameron
4. Lenes, McClelland, ten Braak, Idsøe, & Størksen

روانی کمتری را تجربه نموده و احساس آرامش و سرزندگی بیشتری را تجربه خواهد کرد (ردر و ویت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). همچنین، می‌توان اظهار داشت که یادگیری خود راهبر فرایندی است که با هدف فعال نمودن و پشتیبانی از افکار، رفتار و احساسات و دستیابی به مقاصد موردنظر، توسط فراگیران مورد استفاده قرار می‌گیرد. یادگیری خود راهبر موجب می‌شود که دانش‌آموز خود را فردی شایسته، کارآمد و مستقل در نظر بگیرد؛ همچنین خود را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی مقاوم بنگرد و سرزندگی تحصیلی بیشتری را از خود نشان دهد (خالد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

همچنین، در تبیین رابطه‌ی یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی می‌توان گفت که فرد برخوردار از سطوح بالای خودراهبری، علاوه بر داشتن ابتکار عمل، مسئولیت یادگیری خویش را پذیرفته و از دشواری‌ها نه به عنوان یک مانع که با دید یک چالش می‌نگرد. افراد خود راهبر، میل بالایی به آموختن و تغییر دارند، دارای اعتمادبه‌نفس بالا هستند و می‌توانند از مهارت‌های بنیادی مطالعه و سازمان‌دهی زمان استفاده نمایند. همچنین این افراد استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را به خوبی آموخته‌اند و هنگام رویارویی با موانع و دشواری‌های تحصیلی به خوبی مقاومت می‌نمایند که این خود از شاخص‌های سرزندگی تحصیلی محسوب می‌شود (ابراهیمی بخت و همکاران، ۱۳۹۷).

طبق نظریه ایواسیو<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) دانش‌آموزانی که از قابلیت یادگیری خود راهبر برخوردارند، قابلیت شناسایی نیازهای یادگیری خود و مشخص نمودن اهداف در یادگیری را دارند و به این علت که انگیزه بالا و آگاهی در این نوع یادگیری وجود دارد، دانش‌آموزان از سرزندگی تحصیلی بالایی برخوردار بوده و در هنگام رویارویی با مشکلات و چالش‌های تحصیلی، قابلیت‌های مثبت بروز می‌دهند و در نتیجه در عملکرد تحصیلی نیز موفق‌تر خواهند بود (عینی، نریمانی و بشرپور، ۱۳۹۸).

از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این بود که بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش فخاریان و همکاران (۱۳۹۹)، زاهد بابان و کریمیان پور (۱۳۹۹)، ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۸)، حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸)، صدوقی (۱۳۹۷)، بهرامی و بدری (۱۳۹۶)، صادقی و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۵)، دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱)، شن<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، ساریکام<sup>۵</sup> (۲۰۱۵)، مرکر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد خودکارآمد فعالیت‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که حس می‌کنند برای انجام آن‌ها توانمندند، به توانمندی‌های خویش اعتماد دارند و در مقابل موانع ایستادگی می‌کنند از این‌رو، از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند. با توجه به نظریه بندورا، فراگیرانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردارند، برای دستیابی به مقاصد تحصیلی توانمندی‌های خویش را ساماندهی کرده تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی موفق شوند (فتسکو و مک کالار، ۲۰۰۵). افراد خودکارآمد به هنگام رویارویی با تجربیات مربوط به محیط

1. Redder, & Wit
2. Khaled
3. Iwasiw
4. Shen
5. Saricam
6. Mercer

آموزشی و در مواجهه با دشواری‌ها و چالش‌های تحصیلی و پشت سر نهادن آن‌ها احساس شایستگی می‌کنند. فراگیران خودکارآمدی به یادگیری خویش اهمیت داده و زمان و مکان مناسبی را برای کسب آن‌گزینه می‌نمایند تا بر مسائل تحصیلی غلبه کنند و به اهداف یادگیری دست یابند. بر همین اساس خودکارآمدی سازه‌ای است که می‌تواند با ارتقای موفقیت‌های تحصیلی ادراک شده در مواجهه با چالش‌های تحصیلی باعث سرزندگی تحصیلی بیشتر در فراگیران شود (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۸). پوتواین و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند که احساس خودکارآمدی، انگیزه فراگیران را برای درگیری با تکالیف، موقعیت نامطلوب کنونی و چالش‌های موجود تشویق می‌کند. فراگیران با خودباوری بالا پراثری بوده و باور دارند که می‌توانند دشواری‌ها و شرایط سخت را مدیریت کنند. چنین باوری به توانمندی‌های فردی در مواجهه با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه سرزندگی همراه است.

افراد با خودکارآمدی بالا به علت کوشش بیشتر در حل مسائل، از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند. بر مبنای دیدگاه بارگی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) فراگیرانی که خودکارآمدی بالایی دارند، چالش‌های تحصیلی را موقعیتی برای کسب موفقیت در نظر می‌گیرند و برای کسب مهارت‌های لازم برای برطرف نمودن هر مشکل تحصیلی که امکان دارد در مسیرشان قرار گیرد، راغب هستند. بر همین اساس اگر فراگیران این مسئله را باور داشته باشند که در حوزه تحصیلی پیروز خواهند شد، همواره برای دستیابی به مقاصد خود کوشش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی روبرو خواهند شد که همه این عوامل منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شود.

دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا اعتقاد دارند پرورش هوش و توان شناختی به واسطه کوشش فردی صورت می‌گیرد؛ همچنین باور دارند برخلاف محدودیت‌های ذاتی می‌توانند با مشکلات موجود در محیط آموزشی سازگار و عملکرد خود در تحصیل را ارتقا دهند، مسیر تحصیلی خویش را هموار و سرزندگی تحصیلی را تجربه نمایند. در حقیقت افراد برخوردار از خودکارآمدی همه‌انرژی خود را برای کسب موقعیت تحصیلی خشنود کننده به کار می‌گیرند (زاهد بابلان و کریمیان پور، ۱۳۹۹). فراگیران دارای خودپنداره بالا تلاش‌های زیاد خود را به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی مطلوب و تلاش‌های پایین خود را به عنوان پیشرفت تحصیلی پایین درک می‌کنند. در واقع پیشرفت تحصیلی بالا به خودپنداره تحصیلی بالا و داشتن تصورات مثبت از خود منتهی می‌شود و فراگیر را به این باور سوق می‌دهد که احساس مطلوب‌تری درباره خویش و قابلیت‌های خود برای رویارویی با مشکلات و چالش‌های موجود در فضای آموزشی داشته باشد و قادر است با این چالش‌ها و تهدیدها سازش نماید و سرزندگی تحصیلی بالایی را تجربه کند. این احساس اطمینان و باور به توانمندی خود در زمینه تحصیلی انگیزه فراگیر را برای عبور از چالش‌های تحصیلی ارتقا می‌دهد و به آن‌ها کمک می‌کند تا کلیه توان خود را برای کنترل چالش‌های تحصیلی به کار گیرند. این مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی همان سرزندگی تحصیلی است که فراگیران با خودپنداره تحصیلی بالا آن را بیشتر تجربه می‌کنند. بر همین اساس فراگیران با خودپنداره تحصیلی بالا می‌توانند با مشکلات موجود در محیط آموزشی سازگاری پیدا کنند و در انجام

دادن تکالیف مدرسه موفقیت‌های بیشتری را تجربه نمایند که این امر تجربه سرزندگی تحصیلی محسوب می‌شود (گراندی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

یافته دیگر پژوهش حاضر حاکی از وجود ارتباط مثبت و معنادار بین تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش فتحی و جمال‌آبادی (۱۳۹۶)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۶) و قنبری طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان تاب‌آور از یک توانایی درونی برخوردارند که منجر به پیدایش انگیزه‌ای مضاعف برای رویارویی با مشکلات تحصیلی می‌شود؛ همچنین این بهره‌مندی منجر می‌شود تا آنان خود را با موقعیت‌های چالش‌برانگیز سازگار نمایند و به این واسطه کارایی و سرزندگی تحصیلی خویش را بهبود بخشند (صابری، محمدی و شیرین‌کام، ۱۴۰۰). فراگیران با تاب‌آوری تحصیلی بالا به رغم پریشانی که در طول فرآیند یاددهی-یادگیری متحمل می‌شوند، می‌توانند به سطوح زیادی از موفقیت‌های آموزشی دست یابند (هوانگ و شین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، می‌توان گفت تاب‌آوری در برابر چالش‌های تحصیلی و تلاش در جهت رفع یا بهبود آن‌ها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی باعث می‌شود تا فراگیران سرزندگی خود را در فرآیند یاددهی-یادگیری حفظ نمایند. به عبارتی دیگر، شاخصه تاب‌آوری در دانش‌آموزان، سرزندگی آن‌ها را در موقعیت تحصیلی به همراه خواهد داشت.

از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این بود که بین خودتنظیمی و تاب‌آوری تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸)، رمضان پور و همکاران (۱۳۹۸) و بشارت و عباس پور دوظلانی (۱۳۸۹) همسو است. در تبیین این یافته، یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸) ادعان دارند که راهبردهای شناختی و فراشناختی فراگیران را قادر می‌کند تا با استفاده مؤثر از راهبردهایی مانند خلاصه نمودن، پیش مطالعه، ساماندهی و تکرار مطالب، یادگیری خود را افزایش دهند و به موفقیت آموزشی دست یابند؛ همین امر موجب خواهد شد که دانش‌آموزان هنگام مواجهه با چالش‌ها و دشواری‌های تحصیلی، آن‌ها را مدیریت کرده و بر آن غلبه نمایند؛ بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی فراگیران کمک می‌کند.

فراگیران برخوردار از سطوح بالای خودتنظیمی بر فرآیند یادگیری خویش با انگیزه بالاتری نظارت و کنترل دارند، مسائل تحصیلی خود را به شیوه‌ای اثربخش هدایت می‌نمایند، هنگام رویارویی با موانع و چالش‌های تحصیلی آن‌ها را مدیریت می‌کنند و در مواجهه با شکست قادرند سریع به حالت نخستین خود برگردند و در جهت کسب موفقیت گام بردارند (رمضان پور و همکاران، ۱۳۹۸). این توان مقابله با چالش‌ها و تلاش در جهت انطباق یا غلبه بر تهدیدها بیانگر بهره‌مندی فراگیر از تاب‌آوری است. دانش‌آموزان خودتنظیم، جهت دستیابی به مقاصد آموزشی، افکار و رفتار خویش را هدایت و کنترل می‌کنند و تلاش می‌نمایند تا با برنامه‌ریزی و گزینش راهبردی مناسب، یادگیری خود را ارتقا دهند. این امر موجب می‌شود تا فراگیر در طول فرآیند یاددهی-یادگیری موفقیت‌های متعددی را تجربه نماید. کسب این تجربه‌های

موفقیت‌آمیز، انگیزه دانش‌آموزان را برای ایستادگی در مواجهه با موانع آموزشی و دوام آوردن در برابر آن‌ها افزایش می‌دهد که این امر از نشانه‌های تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموز است (زیمرن، ۲۰۱۵).

همچنین، پژوهش حاضر نشان داد که بین خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است (راخماواتی و ورز، ۲۰۲۲؛ یادا و همکاران، ۲۰۲۱؛ ولاندری و ایستیان، ۲۰۲۱؛ کسیدی، ۲۰۱۵؛ کیه و پیدگون، ۲۰۱۳؛ هامیل، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان برخوردار از خودکارآمدی بالا دارای راهبردها و ابزارهایی برای مقابله با چالش‌های تحصیلی تا رسیدن به موفقیت تحصیلی می‌باشند (یلوردا، بیدول، فو، میلر، مرل، کشی و موریس، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهش ولاندری و ایستیان (۲۰۲۱) بیانگر آن است که خودکارآمدی نتیجه موفقیت فرد در حل مشکلات است و بیانگر این عقیده است که فرد خودکارآمد می‌تواند مشکلات را حل کند و به موفقیت دست یابد؛ بنابراین، خودکارآمدی عاملی درون فردی است که برای دستیابی به تاب‌آوری نقش اساسی دارد. هامیل (۲۰۰۳) خودکارآمدی را از جمله عوامل حفاظتی می‌داند که در رشد تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است و دانش‌آموزان مقاوم و غیرمقاوم را متمایز می‌کند.

یافته دیگر پژوهش حاضر مبنی بر نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در رابطه‌ی بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی بود. نتایج پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که بین خودتنظیمی و تاب‌آوری تحصیلی (یوسف وند و همکاران، ۱۳۹۸؛ رمضان پور و همکاران، ۱۳۹۸) و بین خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی (راخماواتی و ورز، ۲۰۲۲؛ یادا و همکاران، ۲۰۲۱؛ کسیدی، ۲۰۱۵) رابطه وجود دارد. نتایج مطالعه حاضر و پژوهش‌های پیشین نیز بیانگر رابطه‌ی خودتنظیمی، خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی است (فخاریان و همکاران، ۱۳۹۹؛ زاهد بابلان و کریمیان پور، ۱۳۹۹؛ کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۸؛ کیانی و کریمیان پور، ۱۳۹۸؛ ساریکام، ۲۰۱۵؛ شن، ۲۰۱۸؛ فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶) است. پژوهش حاضر نشان داد که ارتباط میان خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی امکان‌پذیر است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان برخوردار از مهارت خودتنظیمی برای یادگیری خویش برنامه‌ریزی نموده و بر این فرآیند نظارت می‌کنند؛ در نتیجه این فراگیران معتقدند که موفقیت تحصیلی‌شان وابسته به تلاش و استفاده آن‌ها از راهبردهایی است که تحت اختیار خودشان است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). زمانی که دانش‌آموزان، فرایند یادگیری‌شان را مدیریت می‌نمایند، بینش عمیق‌تری پیرامون چگونگی یادگیری کسب می‌کنند و این امر موجب می‌شود تا آنان وظایف خود را به نحو احسن انجام دهند. بر همین مبنا دانش‌آموزان خودتنظیم به دلیل تسلط بر شرایط و باور خود در کسب موفقیت تلاش بیشتری می‌نمایند و در مواجهه با شرایط چالش‌برانگیز ایستادگی می‌کنند و پیامد چنین مقاومتی منتهی به موفقیت روزافزون و خودباوری فراگیر که از اساسی‌ترین مؤلفه‌های تاب‌آوری است، می‌شود (عطایی، صالح صدق پور، اسدزاده و سعادت‌ی شامیر، ۱۴۰۰). از طرفی دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری تحصیلی هستند به شکل فطری برای رویارویی با مشکلات انگیزه بالاتری دارند و این

ویژگی باعث سازگاری آن‌ها با موقعیت‌های سخت شده و در نتیجه سرزندگی تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد ( بهرامی، امیری و عبدالهی، ۱۳۹۶).

مبتنی بر نظریه پینتریچ (۲۰۰۳) یادگیرندگان خودتنظیم خود را فردی لایق، خودکارآمد و مستقل دانسته و تجربیات یادگیری خویش را به گونه‌ای کارآمد و با روش‌های مختلف کنترل می‌کنند. بنابر نظر بندورا، فراگیران خودکارآمد در رویارویی با چالش‌های تحصیلی نسبت به افرادی که به توانمندی‌های خویش شک دارند، دارای تلاش و پشتکار بیشتری هستند و در فعالیت‌های آموزشی فعالانه مشارکت می‌کنند. همچنین، آگاهی دانش‌آموزان از خودکارآمدی‌شان باعث ارتقاء سطح انگیزه آنان شده و بهبود و استمرار فعالیت‌های آموزشی فراگیران را در پی خواهد داشت. خودکارآمدی بالا در فراگیران باعث می‌شود تا آنان انجام تکالیف درسی خویش را آغاز کنند و بر انجام آن‌ها در موقعیت‌های چالش‌برانگیز پافشاری نمایند (باباجانی گرجی و همکاران، ۱۳۹۸). بر همین اساس فراگیران خودتنظیم و خودکارآمد با مقاومت در برابر موانع و دشواری‌های تحصیلی و تلاش در جهت غلبه بر آن‌ها به منظور نیل به اهداف آموزشی، سرزندگی خود را در فرآیند یاددهی-یادگیری افزایش می‌دهند.

در تبیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه‌ی میان خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی می‌توان گفت که دانش‌آموزان خودکارآمد برای حل مشکلات نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین‌تر، بیشتر به دنبال یافتن راه‌حل‌های مناسب هستند. به عبارتی باور فرد به توانمند بودن خویش، شناخت، نگرش و رفتار او را در جهت استفاده از کلیه قابلیت‌ها به منظور تاب‌آوری در شرایط استرس‌زا شکل می‌دهند (شمالی و اسماعیلی‌نیا، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا به رخدادهای ناخوشایند، به عنوان فرصتی برای یادگیری نگاه می‌کنند و با احساس کنترل بیشتری که نسبت به رویدادهای زندگی دارند، می‌توانند در شرایط چالش‌برانگیز آرامش درونی خویش را حفظ نمایند و به سازگاری بهتری با موقعیت پیرامونی دست یابند (مادی و خوشابا، ۲۰۰۵؛ به نقل از صدوقی، ۱۳۹۷).

افراد برخوردار از سطوح بالای خودکارآمدی هنگام رویارویی با موضوعات درسی چالش‌انگیز به جای گریز از مشکل با آن مواجه می‌شوند و در رسیدن به مقاصد مورد نظر تعهد بالایی دارند، همچنین این افراد شکست خود را نتیجه تلاش ناکافی و نقص در توان عملکردی خود دانسته و آن را جبران‌پذیر تلقی می‌کنند. بر همین مبنا دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، با خودنگری و خودارزیایی، پس از رویارویی با شکست، سریع بهبودیافته و انگیزه و درگیری بیشتری با تکالیف پیدا می‌کنند (پاجارس، ۲۰۰۳). خودکارآمدی با افزایش تعامل، پشتکار، مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مرتبط با یادگیری، استفاده از راهبردهای مؤثر در مقابل مشکلات (ریگ، دی و آدلر، ۲۰۱۳؛ آلتونسوی، چیمین، اکیچی، آتیک و گوکمن، ۲۰۱۰) و تاب‌آوری در برابر تهدیدات و سختی‌ها منجر به سرزندگی فراگیران شده و آنان را قادر می‌سازد تا پاسخ‌های سازنده و انطباقی ارائه دهند. خودکارآمدی بالا باعث می‌شود تا

1. Maddi, & Khoshaba
2. Pajares
3. Rigg, Day, & Adler
4. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen



فراگیران نسبت به قابلیت‌های خویش اطمینان بیشتری داشته باشند و میزان استرس تجربه شده توسط این افراد نیز پایین‌تر است (والنتا و هانترا، ۲۰۱۳؛ به نقل از زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۸).

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است. استفاده از پرسشنامه خودگزارشی و عدم امکان مصاحبه کیفی، انجام پژوهش در مقطع متوسطه دوم شهرستان کاشان و عدم بررسی سایر عوامل مؤثر مانند ویژگی‌های فرهنگی-اجتماعی-تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه می‌کند. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سایر پیش‌بین‌های مرتبط با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع مختلف بررسی شوند. همچنین عواملی مانند شرایط فرهنگی-اجتماعی که تحقیقات پیشین بیانگر تأثیرگذاری آن‌ها بر سرزندگی تحصیلی بوده‌اند، مطالعه یا کنترل شوند. علاوه بر این مهارت‌های خودتنظیمی نه تنها به دانش‌آموزان بلکه در جلسات آموزش خانواده و جلسات شورای مدرسه به اولیا و معلمان آموزش داده شود تا از آن‌ها به عنوان راهبردهای مؤثر در یادگیری استفاده شوند. از سوی دیگر توجه خانواده‌ها و مدارس به تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان و ایجاد تاب‌آوری تحصیلی در آنان در قالب برنامه‌های مدون و مستمر می‌تواند به افزایش سرزندگی تحصیلی و پیامدهای مثبت ناشی از آن بینجامد.

**تقدیر و تشکر:** از مسئولین آموزش و پرورش شهرستان کاشان، مدیران، معلمان و کلیه دانش‌آموزانی که در اجرای پژوهش همکاری کرده‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

## منابع

- ابراهیمی بخت، حبیب‌اله، یاراحمدی، یحیی، اسدزاده، حسن و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۷). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خشنودی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی، جهت‌گیری انگیزشی، یادگیری خود راهبر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۶)، ۱۵۳-۱۳۵.
- احدی، الناز، انتصار فومنی، غلامحسین و کیانی، قمر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر با درماندگی آموخته شده. *زن و مطالعات خانواده*، ۱۴(۵۴)، ۵۰-۳۳.
- باباجانی گرجی، لیلا، حجازی، مسعود، ذکراه، یوسفی افراشته، مجید. (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲(۴)، ۱۵۷-۱۴۷.
- بخشی، نگین و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). رابطه‌ی جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۸۰-۵۱.
- بشارت، محمدعلی و عباس پوردوپلانی، طاهره. (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با تاب‌آوری در دانشجویان. *یافته‌های نو در روانشناسی (روانشناسی اجتماعی)*، ۱۴(۵)، ۱۲۴-۱۱۱.
- بهرامی، فاطمه و بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۹(۵)، ۲۱۲-۱۸۹.

- بهرامی، فاطمه، امیری، محمد و عبدالهی، زهرا. (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه تاب‌آوری تحصیلی. *دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۴(۴)، ۲۲۳-۲۱۷.
- حسین چاری، مسعود، قزلبیگلو، فتانه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۸۵-۴۵.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین، حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳۰-۱.
- رضایی، باقر، حیدری‌نسب، لیلا، روشن، رسول و علامی فشارکی، محمد. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر در نوجوانان پناهنده افغانستانی در ایران. *فصلنامه کاتب*، ۶(۱۲)، ۸۵-۷۴.
- رمضان‌پور، علیرضا، کورش‌نیا، مریم، مهریار، امیر هوشنگ و جاویدی، حجت‌اله. (۱۳۹۸). رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۰(۳۷)، ۲۴۶-۲۲۵.
- ریاحی، الهه، زارعی، علی، اسماعیلی، محمدرضا و نیک‌آیین، زینت. (۱۴۰۰). ارائه مدل ارتباطی اشتیاق به فعالیت بدنی، سرزندگی با لذت از اوقات فراغت ورزشی بانقش میانجی پیوستگی اجتماعی در کارمندان سازمان ورزش شهرداری تهران. *فصلنامه علوم ورزش*، ۱۳(۴۴)، ۱۷۰-۱۴۹.
- زاهد بابلان، عادل، کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۹). رابطه خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۲۲)، ۱۷۰-۱۴۰.
- زنگی‌آبادی، معصومه، صادقی، مسعود، قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۴)، ۸۷-۷۱.
- سلطانی بناوندی، الهام، خضری مقدم، نوشیروان و بنی‌اسدی، حسن. (۱۳۹۶). کنکاش در سازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر: پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس معنای زندگی. *دوماهنامه علمی و راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۲۸۷-۲۷۷.
- شمالی، محمد اسماعیل و اسمعیل‌نیا شیروانی، کامبیز. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین خودکارآمدی با تاب‌آوری و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان گرگان. اولین همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی.
- صابری، محمد، محمدی، آمینه و شیرین‌کام، محمدصادق. (۱۴۰۰). رابطه اشتیاق تحصیلی، کمک‌طلبی تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۶)، ۳۹۴-۳۸۷.
- صادقی، مسعود و خلیلی‌گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خود راهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۱۷-۹.
- صدوقی، مجید. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۱۴-۷.

صنوبر، عباس، کنیر، صادق، تقوی نسب و رئیسی، الهام. (۱۳۹۷). نقش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خوش بینی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان پرستاری. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۱۵۵-۱۴۹.

عابدی، احمد، بلوک، شهرزاد، آقایی، اصغر و شوشتری، مژگان. (۱۳۹۲). هنجاریابی پرسش‌نامه راهبردهای شناختی و فراشناختی داوسون و مک‌اینرنی بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۸۶-۱۶۹.

عطایی، مریم، صالح صدق پور، بهرام، اسدزاده، حسن و سعادت‌ی شامیر، ابوطالب. (۱۴۰۰). رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش خودمختار. *روانشناسی*، ۹۸(۲۵)، ۱۸۹-۱۷۰.

عظیمی، داریوش، قدیمی، سمیه، خزان، کاظم، درگاهی، شهریار. (۱۳۹۶). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و تعلل ورزی تصمیم‌گیری دانشجویان پرستاری. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۲(۳)، ۱۵۳-۱۴۳.

عینی، ساناز، نریمانی، محمد، بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خود راهبر دانش‌آموزان دختر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۴۵-۳۳.

فتحی، داوود و جمال‌آبادی، مونا. (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۰(۴)، ۲۶۹-۲۶۳.

فخاریان، جمیله، یعقوبی، ابوالقاسم، ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۲(۱ و ۲)، ۳۲-۲۶.

قنبری طلب، محمد، فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). رابطه بین تاب‌آوری و نشاط ذهنی با استعداد اعتیاد دانشجویان. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، ۹(۳۴)، ۲۲-۹.

کابینی مقدم، سلیمان، انتصار فومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش کمک‌خواهی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار مدارس غیرانتفاعی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴(۱)، ۴۸-۳۳.

کریمی، الناز، عباسی، مسلم و مرشدی، زهره. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودتنظیمی، فرسودگی تحصیلی و اشتیاق یادگیری با سازگاری شغلی دانشجویان پرستاری. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۵)، ۱۳۲-۱۲۲.

کیانی، احمدرضا و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۸). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۸(۱)، ۱۹۱-۱۷۳.

گلستانه، سیدموسی و بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روانشناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱۳(۲)، ۲۰۸-۱۸۷.

مؤمنی، علی، عباسی، حسین، پیرانی، ذبیح و بگیان کوله‌مرز، محمدجواد. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۷۷-۶۱.

ویسکرمی، حسنعلی، میردریکوند، فضل‌اله، قره‌ویسی، سمیرا، سلیمانی، مجید. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گرانه نیازهای روان‌شناختی پایه. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۷)، ۱۵۸-۱۴۱.

یوسفوند، مهدی، میردریکوندی، فضل‌اله، سپهوندی، محمدعلی، فرخزادیان، علی‌اصغر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فرا شناختی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۵)، ۳۰-۱۳.

## References

- Af Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 661-675.
- Alifiani, A. (2015). Mapping Mathematics Untuk Menganalisis Proses Metakognitif Siswa Dalam Memecahkan Masalah Aljabar. *Jurnal Pendidikan Matematika (JPM)*, 1(1), 22-32.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 6, 1781.
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and alcohol dependence*, 113(1), 13-20.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: an investigation of English- and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37, 947-964.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and psychological measurement*, 64(2), 290-310.
- Festco, T., & McClure, J. (2005). *Educational psychology: An integrated approach to classroom decisions*. New York: Pearson.

- Grundy, A. (2005). Parental awareness as a mediator of the relationship between marital conflict and adolescent behavior conduct. Doctoral Dissertation, University of Notre Dame.
- Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 35(1), 115-146.
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 71, 54-59.
- Iwasiw, C. L. C. (1987). "The role of the teacher in self-directed Learning". *Nurse Education Today*, 7(5), 222-227.
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4.
- Khaled, N. (2016). "The learning environment as a mediating variable between selfdirected learning readiness and academic performance of a sample of saudi nursing and medical emergency students". *Nurse Education Today*, 36, 249-254.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Makara-Studzińska, M., Załuski, M., Biegańska-Banaś, J., Tyburski, E., Jagielski, P., & Adamczyk, K. (2021). Perceived stress and burnout syndrome: A moderated mediation model of self-efficacy and psychological comfort among polish air traffic controllers. *Journal of Air Transport Management*, 96, 102-105.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: a developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 794-824.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151.

- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of school psychology, 49*(3), 323-338.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment, 23*, 145-149.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology, 95*(4), 667.
- Putwain, D.V., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2013). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Journal of Anxiety, Stress & Coping, 25*(3), 1-10.
- Rahmawati, A., & Wirza, Y. (2022). Indonesian EFL teacher's self-efficacy and online classroom management during COVID-19 pandemic. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language, 9*(1), 36-51.
- Redder, M. & Wit, A. (2012). Managing conflict in organization. *Journal of Social Psychology, 126*, 79-82.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology, 52*(1), 141-166.
- Sanders, S., Rollins, L. H., Mason, L. H., Shaw, A., & Jolivette, K. (2021). Intensification and individualization of self-regulation components within selfregulated strategy development. *Intervention in School and Clinic, 56*(3), 131-140.
- Saricam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers, 6*(1), 1-12.
- Shen, C. (2018). Does school-related Internet Information seeking improve academic self - efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior, 86*, 91-98.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports, 51*(2), 663-671.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *Journal of Educational Research, 95*, 167-178.
- Wulandari, A. P. J. (2021). The effect of self-esteem and self-efficacy on the academic resilience of undergraduate students in Jakarta. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 729* (1). IOP Publishing.
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103- 398.
- Yelorda, K., Bidwell, S., Fu, S., Miller, M. O., Merrell, S. B., Koshy, S., & Morris, A. M. (2021). Self-efficacy toward a healthcare career among minority high school students in a

surgical pipeline program: A mixed methods study. *Journal of Surgical Education*, 78(6), 1896-1904.

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(2), 541-546.

