

رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار □

The Effect of Self-Regulation on Academic Resiliency with Mediation of Autonomous Motivation □

Maryam Ataie, MSc

Bahram Saleh-Sedghpour, PhD □

Hasan Asadzade-dehraie, PhD

Aboutaleb Sadati-Shamir, PhD

مریم عطایی^۱

دکتر بهرام صالح صدق پور^۲

دکتر حسن اسدزاده دهرائی^۳

دکتر ابوطالب سعادت‌ی شامیر^۱

Abstract

چکیده

This study was conducted to investigate the relationship between self-regulation and academic resiliency with respected to mediating role of autonomous motivation. The target population of the study comprised Tehran universities under graduate students in the academic year of 1397-1398. The sample consisted of 360 students who were selected by random cluster sampling method. The instruments used in this study were: Academic motivation scale (Vallerand و colleagues, 1989), self-regulation scale (Bufard, 1995) and academic resiliency questionnaire (Martin, 2003). The research method applied to this study was casual modeling. The results revealed that self-regulation had direct effect to predict academic resiliency. Meaning that increase of self-regulation promotes resilience. In addition relationship of academic autonomous motivation is direct and negative which is the result of external motivation. This shows that non-autonomous motivation decreases academic resiliency. Furthermore, autonomous motivation mediated the relationship of self-regulation with academic resiliency.

Keywords: self-regulation, autonomous motivation, academic resiliency, cognition, metacognition

هدف از این پژوهش بررسی رابطه علی خودتنظیمی با تاب‌آوری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های دولتی تهران در سال انتخاب ۹۷-۹۸ تشکیل می‌دادند. از این جامعه ۳۶۰ نفر انتخاب شدند. شیوه نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹)، و پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین (۲۰۰۳) بودند. داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی روابط علی (تحلیل مسیر) مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که خودتنظیمی بر تاب‌آوری اثر مستقیم و معنادار دارد، به این معنی که افزایش خودتنظیمی در یادگیرندگان می‌تواند موجب ارتقاء تاب‌آوری در آنان شود. همچنین رابطه انگیزش خودمختار و تاب‌آوری مستقیم و منفی است که بدلیل انگیزش بیرونی است و نشان دهنده آن است انگیزش غیر خودمختار تاب‌آوری تحصیلی را کم می‌کند. علاوه براین چون رابطه کل متغیر خودتنظیمی کمتر از رابطه مستقیم آن با تاب‌آوری است، احتمال نقش میانجی انگیزش خودمختار منفی نمی‌باشد. بنابراین نه تنها تاب‌آوری یادگیرندگان به گونه مستقیم از طریق خودتنظیمی قابل پیش‌بینی است بلکه این رابطه از طریق انگیزش خودمختار تحصیلی نیز میانجی‌گری می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش خودمختار، خودتنظیمی، شناخت، فراشناخت، انگیزش

□ Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran
✉ Email: bahramsaleh@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۵/۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۶/۳۰

۱. دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
۲. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۳. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

● مقدمه

از رسالت‌های آموزش و پرورش و نهادهای تعلیم و تربیت پرورش انسان‌هایی توانمند می‌باشد که بتوانند در موقعیت‌های غیر قابل پیش‌بینی و تهدیدکننده کارآمد باشند. در این مسیر عوامل زیادی وجود دارد که باعث شکست و عدم موفقیت دانش‌آموزان شده و زندگی آینده آنان را با چالش روبرو می‌نماید. متولیان آموزش همواره به دنبال دستیابی به راه‌هایی برای مقابله مفید با مشکلات بوده‌اند و کوشیده‌اند تا با کمترین آسیب ممکن به حل مشکلات بپردازند. بر همین مبنا از دغدغه‌های مربیان و نهادهای آموزشی شناسایی و پرورش عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش عوامل مشکل‌آفرین و مؤثر بر ناکامی‌ها و شکست دانش‌آموزان می‌باشد. بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی هستند که با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌زا و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالایی تحصیلی را تجربه می‌کنند (خلف ۲۰۱۴، هیتون ۲۰۱۳) این فرایند تاب آوری تحصیلی نامیده می‌شود.

مطالعات درباره تاب آوری کمک به تغییر در پارادایم علوم جامعه‌شناسی و سلامت کرده است. بجای تمرکز روی ریسک فاکتورها الان توجه بیشتر روی توانمندی‌های شخصی می‌باشد، به همین دلیل تاب آوری بطور نزدیک با هدف تحقیقات و روانشناسی مثبت ارتباط پیدا کرده است (مک کاولیند و رائی، ۲۰۱۲).

کانر دیویدسون (۲۰۰۳)، تاب آوری را قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی، روانی-معنوی در شرایط مخاطره آمیز بیان نموده است. بنابراین افرادی که از مهارت تاب آوری بالاتری برخوردار هستند، توانایی سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده را دارند و بهتر می‌توانند دشواری‌ها را تحمل کرده و از آن عبور کنند. (اکسوز، گون، ۲۰۱۴ نقل از بیرانوند، ۱۳۹۶). در نتیجه علی‌رغم شرایط سخت و دشوار در انجام درست کارها کمترین تعلق را از خود نشان می‌دهند و انعطاف‌پذیری لازم را برای مواجهه با انواع شرایط را دارا می‌باشند و می‌توانند به خوبی از مشکلات به وجود آمده عبور کنند و رخدادهای منفی زندگی مانع از رسیدن آن‌ها به اهدافشان نمی‌شود (بیرانوند، ۱۳۹۶).

هارت و گاگنون (۲۰۱۴)، تاب آوری را غلبه بر ناملايمات، توانایی دستکاری تغییر شکل دادن آنها بیان می‌کنند. در تحقیقات اولیه تاب آوری به عنوان یک سازه تک بعدی در

نظر گرفته می شد، اما در سال های اخیر به علت پیچیدگی سازه تاب آوری، آن را با ابعاد مختلف مورد توجه قرار داده اند. تاب آوری با ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی است (جوکار، کجور کهولت و حیات، ۲۰۱۴). تاب آوری در حیطه تحصیلی به عنوان توانایی دانش آموز یا دانشجو برای رویارویی با افت تحصیلی، استرس ها و فشار درسی تعریف شده است (سامچیت، ۲۰۰۴). مارتین و مارش (۲۰۰۹) تاب آوری تحصیلی را به عنوان ظرفیت دانش آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که به عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می آیند، تعریف می کنند و آن را در دانش آموزانی که با چالش روبه رو هستند، به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی شان می دانند. تاریخ پژوهش ها نشان می دهد که یک عامل خاص نمی تواند تعیین کننده تاب آوری باشد بلکه چندین عامل است که نهایتاً تعیین خواهد کرد که فرد در مواجهه با شرایط سخت و دشوار تاب آور خواهد بود یا نه (مک درمید، ۲۰۰۸ نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب آوری تحصیلی آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته و افراد تاب آور را غیر آسیب پذیر و با ویژگی های منحصر به فرد می پنداشتند؛ اما نتایج تحقیقات در سال های اخیر نشان داده که تاب آوری تحصیلی یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دستیابی است و زمانی حاصل می شود که عوامل حفاظتی مناسب علیرغم وجود عوامل خطر زا در زندگی افراد تاب آور حضور داشته باشند (مارتین، ۲۰۰۶). بنابراین تمرکز اصلی پژوهش ها در حوزه تاب آوری تحصیلی شناسایی عوامل مؤثر در رشد تاب آوری می باشد، این عوامل به عنوان عوامل حفاظتی و یا ارتقاء دهنده یا ترغیب و تسهیل کننده تاب آوری مفهوم سازی شده اند.

مارتین (۲۰۰۶) مدل چرخه یاد گیرنده را طراحی کرده و به این وسیله افکار و احساسات و رفتارهای زیر بنایی مربوط به انگیزش تحصیلی را توضیح می دهد. او بیان می کند که با افزایش عوامل تقویت کننده انگیزش و کاهش عوامل تضعیف کننده انگیزش می توان تاب آوری در حوزه تحصیلی را پرورش داد. مارتین فرایند پرورش تاب آوری در یادگیرندگان را معرفی کرده است. بر اساس نظر او نخستین مؤلفه ایجاد و افزایش خود باوری در یادگیرندگان است. فراهم آوردن فرصت های موفقیت و تجربه در یادگیرنده باعث رشد خودباوری در یادگیرندگان می شود و بتدریج یادگیرندگان می توانند برای دستیابی به موفقیت برنامه ریزی کنند و به این باور می رسند که کلید پیشرفت در گرو تلاش و استفاده از

راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خود آنان است. به بیان دیگر، بر وضعیت تحصیلی خود کنترل خواهند داشت. احساس تسلط بر شرایط و باور خود در دستیابی به موفقیت باعث تلاش بیشتر می شود، بطوریکه به آسانی دست از تلاش بر نمی دارند. بنابراین، برای تسلط بر محتوای یادگیری تعهد بیشتر دارند و کم تر تحت تأثیر ترس از شکست قرار می گیرند. به این ترتیب مارتین تاب آوری تحصیلی را متشکل از خودباوری (اعتماد به نفس)، احساس کنترل، اضطراب کم (خویشتن داری) و پافشاری (تعهد) معرفی می کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۳).

تاب آوری تحصیلی تحت تأثیر عامل هایی چند گانه است. در بعضی تعاریف تاب آوری را ویژگی شخصی و در بعضی دیگر آن را فرایند تعاملی معرفی کرده اند (هرمن و همکاران، ۲۰۱۱). پژوهش های مختلف از نقش عوامل فردی بر تاب آوری تحصیلی حمایت می کند (نولتیمر، ۲۰۱۳). یک شایستگی شخصی که بنظر می رسد اختصاصاً با میزان تاب آوری افراد ارتباط دارد میزان خودتنظیمی آنهاست. (دیشن و همکاران، ۲۰۰۶ و گاردنر و همکاران، ۲۰۰۸). در سال های اخیر نقش عوامل آموزشی از جمله تأثیر راهبردهای خودتنظیمی یادگیری بر تاب آوری نیز مطرح شده است (نقل از برازجانی، ۱۳۸۹). اگرچه معانی مختلفی از خودتنظیمی در ادبیات وجود دارد بیشتر آنها بنظر می رسد که در این عقیده مشترکند که خودتنظیمی توانایی است که ظرفیت نگهداری تلاش ها و جهت گیری به سمت اهداف مورد نظر را دارد، در حالیکه وسوسه های آنی ایجاد شده را کنترل می کند (مارتین و مککلند، ۲۰۰۸ و نیل و گری، ۲۰۰۵). انطباق موفقیت آمیز نسبت به چالش ها بستگی به این دارد که اشخاص چگونه احساسات، و افکار خود را مدیریت کنند و اینکه چطور افکار سازنده داشته باشند و رفتارشان را هدایت کنند و هوس هایشان را بطور اتوماتیک کنترل کنند و روی محیط طوری عمل کنند که منبع استرس را کاهش دهند (کامپس، کانرسمیت، هاردینگ، تامسون و ودزورث، ۲۰۰۱، نقل از گاردی، ۲۰۱۷). بنابراین، مطالعه خودتنظیمی اختصاصاً با درک میزان تاب آوری افراد ارتباط دارد اگر ما لزوم مدیریت این چالش ها را برای ساخت یک روش زندگی سازگار به حساب آوریم (بوکنر و همکاران، ۲۰۰۹، جستویر و لرنه، ۲۰۰۸ و لنگو، ۲۰۰۲).

خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری و آموزشی دارد زیرا خودتنظیمی

شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامون خود است، از راه پرورش خودباوری ساختاربندی دوباره یادگیری است که بتوانند بیشترین موفقیت را بدست آورند و موفقیت بیشتر دانش آموزان باعث افزایش خودباوری است (مارتین و مارش، ۲۰۰۳).

خودتنظیمی به استفاده از راهبردها و فرایندهایی اشاره دارد که موجب فعال شدن و حفظ تداوم تفکر، آموخته‌ها، رفتارها و عواطف به منظور دستیابی به اهداف می‌شود (شانک، ۱۹۹۷، نقل از سیف، ۱۳۹۳). صاحب نظران معتقدند که بدون مهارت‌های خود تنظیمی دانش آموزان به دلیل اینکه مشکلات خود را به فقدان توانایی هایشان نسبت می‌دهند، در معرض خطر بزرگ افت تحصیلی یا شکست هستند (به نقل از زیبا زاده، ۱۳۸۷).

خودتنظیمی یک چترساختاری است که خیلی از شایستگی‌ها را باهم متحد می‌کند. (اندرمن ۲۰۱۱، نقل از، فونته، ۲۰۱۵) جهت گیری شخصی، سازگاری، خودمدیریتی، حل مسئله، تفکر انتقادی، ارتباطات و مهارت‌های اجتماعی این جریانی است که فرد را در راه رسیدن به مقصد خود (که لازمه اش مهارت و خواست می باشد) به طور فعال، کمک می‌کند. از طریق فعال بودن، کنترل، بازداری، حفاظت و سازگاری رفتار خود، احساسات، انگیزش و استراتژی‌های شناخت و فراشناخت و منابع بیرونی شخص، در جستجوی اهداف مورد علاقه خود برمی آید (پنتریچ، ۲۰۰۴، نقل از لمون، ۲۰۰۴).

آرتوچ گاردی (۲۰۱۷) به پژوهشی در مورد ارتباط بین تاب آوری و خودتنظیمی در نوجوانان اسپانیایی در معرض خطر ریسک طرد اجتماعی پرداختند. در این تحقیق خودتنظیمی یک عامل مهم محافظ در موقعیت تهدید کننده در نظر گرفته شده بود و در برنامه‌های تاب آوری شامل شده بود. در تحقیقی که توسط برازجانی (۱۳۸۹)، گاردنر، دیشن و کانول (۲۰۰۸) انجام شد تاب آوری توسط خودتنظیمی یادگیری پیش بینی شد. باباچاهی و عابدینی (۱۳۹۶) در تحقیق خود با عنوان «رابطه اهداف پیشرفت، راهبردهای فراشناختی با تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان غیر انتفاعی و دولتی شهر اصفهان در سال ۹۴-۹۵» به این نتیجه رسیدند که راهبردهای فراشناخت با تاب آوری تحصیلی رابطه معنادار دارند. کریمی قرطمانی (۱۳۹۵)، در تحقیقی با عنوان «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان شاهد و ایثارگر مقطع متوسطه» به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر افزایش اشتیاق

و تاب آوری تحصیلی در دختران شاهد و ایثارگر حمایت می کند و تلویحات مهمی در توجه به آموزش های مبتنی بر خود تنظیمی در بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات تحصیلی دانش آموزان دارد. زارعی (۱۳۹۴) نقش تاب آوری تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی را درس ریاضی بررسی نمودند.

انگیزش تحصیلی نیز می تواند در روند آموزشی و شخصیتی فرد تأثیرگذار باشد، به طوری که بهترین برنامه های آموزشی در نبود انگیزه منجر به شکست است. مارتین و مارش (۲۰۰۶) در مدل تاب آوری بیان می کنند که زیربنای تاب آوری تحصیلی عوامل انگیزشی است. از طرف دیگر بر اساس نظر دسی و ریان افرادی که دارای انگیزش خود مختارند، انگیزش درونی بیشتری برای فعالیت های آموزشی دارند. در چنین افرادی انگیزه های درونی در انجام امور تحصیلی به انگیزه های بیرونی و بی انگیزگی غلبه دارد. یادگیرندگانی که فعالیت آموزشی را بیشتر به دلیل لذت و علاقه ای که به آن دارند انجام می دهند نه بدلیل فشار و اجبار مقررات آموزشی، واجد انگیزش خود مختار هستند (گرولینک و ریان، ۱۹۸۷). بر همین اساس چنین افرادی تلاش های متناسب با چالش انتخاب می کنند و نسبت به انجام آن تقید دارند، در حالیکه افراد متأثر از محرک های بیرونی بیشتر انگیزش غیر خود مختار دارند. میزان خود مختاری انگیزش تحصیلی در یاد گیرنده حاصل شدت تأثیر عوامل بیرونی، عوامل درونی شده و یا کاملاً درونی بر فرد است. تسلط افراد خود انگیزه در موقعیت یادگیری موجب کاهش اضطراب و ترس از شکست در آن ها می شود و این تلاش و تعهد همراه با عدم نگرانی از شکست موجب تاب آوری یادگیرنده می شود. نتایج مطالعه قاسم و حسین چاری (۱۳۹۱) حاکی از این است که انگیزش درونی (خود مختار) می تواند تاب آوری تحصیلی را پیش بینی نماید. میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که نه تنها تاب آوری یادگیرندگان به گونه مستقیم از راه ادراک شایستگی قابل پیش بینی است، بلکه این رابطه از راه انگیزش خود مختار تحصیلی نیز میانجی گری می شود. رضایی، گلستانه و موسوی (۱۳۹۲) در تحقیقی روی دانش آموزان دوره دبیرستان نتیجه گرفتند که بین تاب آوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی و ابعاد آن رابطه معناداری وجود دارد.

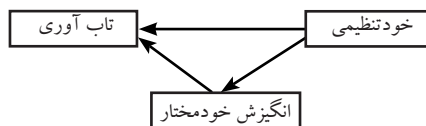
پژوهش های زیادی بر تاب آوری عمومی و روانشناختی تمرکز دارند اما پژوهش های کمی هستند که به تاب آوری تحصیلی توجه نموده اند. از آن جا که پژوهشگران تاب آوری

را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار می دانند، تاب آوری یکی از عوامل محافظت کننده است که نقش مهمی در موفقیت افراد و غلبه بر شرایط ناگوار دارد بر همین مبنا با آگاهی از عوامل مؤثر بر تاب آوری، می توان فرایند آموزشی را حتی در شرایط دشوار و چالش برانگیز تسهیل نمود و از افت و دلزدگی تحصیلی پیشگیری کرد. بر این اساس، به منظور گسترش نتایج پیشین و به منظور دستیابی به دیدگاهی جامع تر برای موفقیت تحصیلی بیشتر به مطالعات بیشتری در ارتباط با عوامل مؤثر بر تاب آوری تحصیلی نیاز داریم. به همین منظور با توجه به تعریف تاب آوری و عوامل مؤثر بر آن در این تحقیق سعی نمودیم تا با تدوین مدل علی عوامل فردی مؤثر بر تاب آوری و ارتباط آنها با یکدیگر را بررسی نماییم. بنابراین در صدد هستیم تا تعیین کنیم که آیا روابط بین خودتنظیمی و تاب آوری با میانجی گری انگیزش خودمختار به صورت یک مدل علی برقرار می باشد؟

هدف اصلی این مطالعه تبیین علی روابط میان خود تنظیمی و انگیزش خودمختار و تاب آوری تحصیلی است. بنابراین، این پژوهش بر آن است که به بررسی گزاره های زیر بپردازد:

- ۱- خودتنظیمی بر تاب آوری تحصیلی تأثیر دارد.
- ۲- انگیزش خودمختار می تواند تاب آوری تحصیلی را پیش بینی کند.
- ۳- خودتنظیمی با میانجی گری انگیزش خودمختار می تواند تاب آوری تحصیلی را پیش بینی کند.

بر مبنای آنچه گفته شد، این پژوهش در پی آن است که با استفاده از روش مدل علی به آزمون این مدل مفهومی پرداخته و روابط بین متغیرهای خودتنظیمی انگیزش خودمختار و تاب آوری تحصیلی را در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه های دولتی شهر تهران بررسی کند. بر همین اساس مدل مفهومی پژوهش حاضر به قرار زیر می باشد. (شکل ۱)



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

پژوهش حاضر بنیادی می‌باشد و از نوع توصیفی-همبستگی با استفاده از روش مدل‌یابی روابط علی است. مدل‌یابی روابط علی تحلیلی نیرومند از خانواده رگرسیون چند متغیری است که به پژوهشگر امکان بررسی هم‌زمان مجموعه‌ای از معادله‌های رگرسیون را می‌دهد (اسچامیکر و لومکس، ۲۰۰۴).

برای جمع‌آوری ادبیات تحقیق و آشنایی با تحقیقات مربوط به کتب، مجلات، پایان‌نامه و مقالات مراجعه شد و با جستجوی اینترنتی و مراجعه حضوری به مراکز اسناد و مدارک علمی ایران و مراجعه به دانشگاه‌های مختلف نیز مطالب مورد نیاز جمع‌آوری گردید و مورد استفاده قرار گرفت.

قبل از ارائه پرسشنامه به آزمودنی‌ها، پژوهشگر از آزمودنی‌ها درخواست می‌کند که جهت قابل‌استناد بودن نتایج تحقیق و به هدر نرفتن زحمات آزمودنی‌ها و محقق، به پرسشنامه‌ها با دقت و حوصله پاسخ دهند و در صورت عدم تمایل به پاسخ می‌توانند در تحقیق مشارکت ننمایند. پرسشنامه‌ها بصورت فردی به آنها ارائه شد و برای آنها توضیح داده شد درج نام و نام خانوادگی ضرورتی ندارد و پرسشنامه‌ها صرفاً جهت تحقیق دانشگاهی مورد استفاده قرار می‌گیرد. پس از آماده شدن پرسشنامه‌ها، بازبینی، کدگذاری گزینه‌ها و استخراج داده‌ها انجام خواهد گرفت و داده‌ها بصورت رایانه‌ای ثبت می‌شوند و سپس داده‌های بدست آمده با استفاده از نرم‌افزار AMOS و SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جامعه آماری این پژوهش، عبارت است از کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران (تهران، علامه طباطبایی، الزهرا، شهید بهشتی، علم و صنعت، تربیت دبیر شهید رجایی) که در نیمسال دوم تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بوده‌اند.

برای نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. به گونه‌ای که واحد نمونه‌گیری به جای فرد کلاس‌های درس انتخاب شدند. حجم نمونه آزمودنی‌ها بر اساس روش (کلاین، ۲۰۱۱) حاصل ضرب تعداد متغیرها در ۴۰ آزمودنی یا حاصل ضرب آیت‌ها در ۵ به شرط این که نمونه زیر ۲۰۰ نباشد، محاسبه شده است. در این پژوهش سه متغیر خود تنظیمی، انگیزش تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند و بر این

اساس کم‌ترین حجم نمونه باید ۲۰۰ نفر باشد، اما به منظور برازش بهتر، نمونه‌ای به حجم ۳۷۰ نفر انتخاب شد. از آن میان ۱۰ پرسش نامه مخدوش بود؛ بنابراین، حجم نمونه نهایی ۳۶۰ نفر شد.

● ابزار

□ الف: **مقیاس انگیزش تحصیلی**: این مقیاس ابتدا در سال ۱۹۸۹ به وسیله والرند، بلیز، بریر و پلتیر در کانادا به زبان فرانسه منطبق بر نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی طراحی و رواسازی شد. در ایران نسخه دانشگاهی آن ترجمه، پایاسازی و رواسازی گردید (میرزایی، ۱۳۹۵). این مقیاس ۲۸ گویه دارد و تمامی گویه‌های مقیاس برای پاسخ‌گویی به پرسش: «چرا به دانشگاه می‌روید؟» تنظیم شده‌اند. آزمودنی‌ها بر اساس یک پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت، مقدار موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده گزارش می‌کنند. در این پیوستار عدد ۱ نشانگر مخالفت کامل و عدد ۷ نشانگر موافقت کامل و عدد ۴ نشانگر حد وسط است. روایی این مقیاس به وسیله تحلیل عامل بدست آمده که شامل ۵ عامل انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تحریک، تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده و بی‌انگیزگی می‌باشد. مقادیر آلفا برای خرده مقیاس‌ها (عامل‌ها) بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۸۹ در تغییر است. این مقدار برای کل آزمون ۰/۸۹۱ است که نشانگر همسانی درونی مناسب مقیاس است.

□ ب: **مقیاس خودتنظیمی**: این پرسشنامه حاوی ۱۴ سؤال است که توسط بوفارد و همکاران طراحی شده است و توسط کدیور (۱۳۸۰)، هنجاریابی شده است. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی نیز ۰/۶۸ گزارش شده است. در این پرسشنامه سؤالات ۳، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳ مربوط به مؤلفه فراشناختی خودتنظیمی و سؤالات ۱۴، ۱۲، ۱۱، ۸، ۷، ۵، ۴، ۲، ۱ مربوط به مؤلفه شناختی هستند. بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است و این ابزار قادر است ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تعیین نماید. روایی سازه آن در حد مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). در این آزمون برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشند که به ترتیب دارای امتیاز از ۵ تا ۱ هستند. نمره گذاری سؤالات ۵ و ۱۳ و

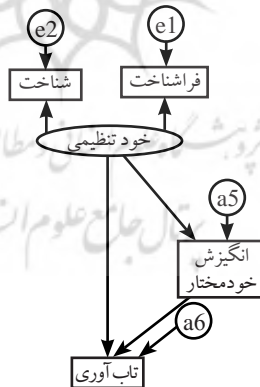
۱۴ بر عکس بقیه سؤالات است.

□ ج: مقیاس تاب آوری تحصیلی: این مقیاس به وسیله مارتین (۲۰۰۳) به منظور سنجش تاب آوری تحصیلی یادگیرندگان در برخورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی طراحی شده است. این مقیاس یک مقیاس تک بعدی بوده و شامل ۶ گویه است. هر گویه با مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) درجه بندی شده است. این پرسش‌نامه برای نخستین بار در ایران به وسیله هاشمی (۱۳۸۹) ترجمه، پایاسازی و رواسازی شده است. در این پژوهش نیز از تحلیل عاملی اکتشافی و همسانی درونی برای بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی یک عامل را شناسایی کرد. این عامل در کل ۵۶/۶۶۵ درصد از واریانس کل تاب آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین، ضریب همسانی درونی برابر ۰/۸۴۵ بدست آمد.

روش تحلیل آماری در این پژوهش تحلیل مسیر است که یک روش تحلیل چند متغیری بسیار کلی و نیرومند از خانواده رگرسیون چند متغیری است.

● یافته‌ها

توصیف مدل: ابتدا مدل بدست آمده (تجربی) به صورت شکل ۲ آمده است.



شکل ۲. مدل تجربی تاثیر خود تنظیمی بر تاب آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار

ابتدا شاخص‌های توصیفی (میانگین، میانه، انحراف معیار) برای کل نمونه بررسی و در جدول ۱ گزارش شدند. میانگین و انحراف معیار محاسبه شده نشان می‌دهد که نمره‌ها از پراکندگی خوبی برخوردارند.

جدول ۱. شاخص آمار توصیفی خودتنظیمی و انگیزش خودمختار و تاب آوری تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
انگیزش خودمختار تحصیلی	۱۵/۹۷۶-	۴/۹۳۲	۲۴/۳۳۳
شناخت	۳۱/۹۵۸	۵/۳۷۷	۲۸/۹۲۰
فراشناخت	۱۸/۸۱۳	۲/۹۳۰	۸/۸۵۶
تاب آوری تحصیلی	۲۹/۲۲۵	۷/۱۶	۵۱/۳۸۴

همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، انگیزش خودمختار تحصیلی که برآیند تفاوت انگیزش بیرونی و درونی است، به دلیل بیشتر بودن انگیزش بیرونی منفی شده است. باتوجه به داده‌های گردآوری شده، ضریب‌های همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی محاسبه و به صورت ماتریس همبستگی در جدول ۲ ارائه شدند. تمامی همبستگی‌ها بجز همبستگی انگیزش خود مختار با تاب آوری در سطح $p < 0/01$ معنا دارند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی درباره تأثیر خودتنظیمی بر تاب آوری تحصیلی

متغیرها	شناخت	فراشناخت	انگیزش خودمختار تحصیلی	تاب آوری تحصیلی
شناخت	۱			
فراشناخت	** ۰/۵۴۰	۱		
انگیزش خودمختار تحصیلی	** ۰/۲۷۹	** ۰/۲۵۷	۱	
تاب آوری تحصیلی	** ۰/۲۹۴	** ۰/۳۲۷	۰/۰۹۲	۱

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

برای پیش‌بینی تاب آوری تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از راه مدل‌یابی علی بررسی و از روش بیشترین احتمال برای برآورد الگو از شاخص مجذور کای (X)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی (CIMIN/DF)، شاخص برازندگی مقایسه ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد.

جدول ۳. مشخصه‌های برازش مدل

CFI	CIMIN/DF	p	RMSEA	AGFI	GFI
۱/۰۰۰	۰/۶۲۵	۰/۴۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۹۱	۰/۹۹۹

با توجه به نتایج جدول ۳ آماره‌های مربوط به برازش مدل مشاهده می‌شود که شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر از ۰/۰۵ است و شاخص نیکویی برازش و

شاخص تعدیل شده نیکویی برازش مقادیر نزدیک به یک دارند. این مقادیر انطباق خوب الگو را با داده‌های مشاهده شده نشان می‌دهند. بنابراین، در ادامه به بررسی مسیرهای مدل روابط علی شامل تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی می‌پردازیم.

جدول ۴. مسیرهای آزمون شده در مدل روابط علی (پارامتر برآورد شده و استاندارد شده)

مسیرها	تأثیرات مستقیم	تأثیرات غیرمستقیم	تأثیرات کل
از خودتنظیمی به تاب آوری تحصیلی	۰/۴۴۹**	-۰/۰۲۶	۰/۴۲۳**
از انگیزش خودمختار به تاب آوری تحصیلی	-۰/۰۷۱	۰/۰۰۰۱	-۰/۱۰۴
از خودتنظیمی به انگیزش خودمختار	۰/۳۶۴**	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۴**

** p < 0/05 * p < 0/01

بررسی اثر متغیرها نشان می‌دهد متغیرها به گونه مستقیم بر تاب آوری اثر دارند. همچنین خود تنظیمی بر انگیزش خودمختار اثر کلی مثبت دارد. انگیزش خودمختار بر تاب آوری اثر مستقیم دارد ولی اثر غیرمستقیم ندارد و همچنین خودتنظیمی با انگیزش خودمختار رابطه مستقیم دارد بررسی اثرهای مستقیم نشان داد که رابطه‌ای معنادار بین متغیر مستقل و میانجی با متغیر وابسته وجود دارد. در ادامه به خطای ناشی از برآورد در هر سازه می‌پردازیم که نتایج آن در جدول ۵ قرار دارد.

جدول ۵. مقدار خطای ناشی از برآورد در هر سازه

خطای ناشی از برآورد سازه‌ها	مقدار برآورد	خطای استاندارد	مقدار t	معناداری
خطای ناشی از برآورد سازه مکتون انگیزش خودمختار	۴/۷۴۶	۰/۸۰۰	۵/۹۳۳	p < ۰/۰۱
خطای ناشی از برآورد سازه تاب آوری	۴۱/۸۲۹	۳/۴۶۶	۱۲/۰۶۷	p < ۰/۰۱

مطالعه خطاهای ناشی از برآورد سازه مکتون و مشاهده شده (جدول ۵) نشان دهنده این است که مدل از طرف خودتنظیمی و انگیزش خودمختار قابل گسترش است. به این معنی که متغیرهای برونزای دیگری نیز می‌توانند بر مدل تأثیر داشته باشند.

● بحث

در بررسی فرضیه اول پژوهش و با توجه به جدول ۴ مدل علی نشان می‌دهد که خودتنظیمی بر تاب آوری اثر مستقیم و مثبت و معنادار دارد. این به معنی آن است که افزایش خودتنظیمی در یادگیرندگان می‌تواند موجب ارتقای تاب آوری در آنان شود.

خودتنظیمی نتایج با ارزشی در فرایند یادگیری و آموزشی دارد، زیرا خودتنظیمی

شرکت فعال در محیط اطراف خود است. از نظر زیمرمن و مارتین پونز (۱۹۸۶) خودتنظیمی تحصیلی فرآیندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. در واقع خودتنظیمی در تعیین فعالیت‌هایی که افراد تعقیب می‌کنند، میزان تلاشی که آن‌ها برای تعقیب فعالیت‌ها به کار می‌گیرند و سطوح متمایز مقاومت آن‌ها در مواجهه با موانع احتمالی مهم است (گور، ۲۰۰۶، به نقل از حسینی، اژه‌ای، لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶).

خودتنظیمی‌های مؤثر بطور مداوم استراتژی‌هایشان را برای بدست آوردن هدف‌هایشان هدایت می‌کنند (زیمرمن، ۲۰۰۲). چنین فراگیرانی برای یادگیری‌شان، برنامه‌ریزی و نظارت می‌کنند و به این باور خواهند رسید که کلید موفقیت و پیشرفت‌شان در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خودشان می‌باشد، به عبارتی احساس کنترل بر وضعیت تحصیلی خود خواهند داشت (مارتین و مارش، ۲۰۰۳). وقتی فراگیران یادگیری‌شان را کنترل می‌کنند بینش عمیق‌تری در مورد چگونگی یادگیری‌شان و اینکه چه چیزی برای آن‌ها بهتر کار می‌کند بدست می‌آورند و این موضوع در نهایت به آن‌ها کمک می‌کند وظایف خود را در سطح بالاتری انجام دهند. بر این اساس بدلیل احساس تسلط بر شرایط و همچنین باور خود در دستیابی به موفقیت، تلاش و پافشاری بیشتری می‌کنند و به راحتی دست از تلاش برنمی‌دارند و بنابراین ابرام در تسلط بر محتوای یادگیری باعث پیشرفت و موفقیت بیشتر شده و باعث شده زمانی که با موقعیت‌های مشکل‌رو به رو می‌شوند کنار نمی‌کشند و قادر خواهند بود و بر موقعیت کنترل پیدا کرده و شرایط سخت را با موفقیت کنترل کرده که باعث موفقیت بیشتر شده و این امر باعث خودباوری شده که از مهمترین مؤلفه‌های تاب‌آوری است، بنابراین کنترل موقعیت و خودباوری و پافشاری در نهایت به تاب‌آوری می‌انجامد.

یادگیری خودتنظیم در پژوهش محققانی مثل برازجانی (۱۳۸۹)، شیرازی (۱۳۸۹)، اسفندارمز (۱۳۹۳)، زارعی (۱۳۹۴)، باباچاهی و عابدینی (۱۳۹۶)، کریمی قرطمانی (۱۳۹۵)، گاردنر و دیشن و کانول (۲۰۰۸)، آرتوچ گاردی (۲۰۱۷)، مورد تجزیه تحلیل قرار گرفته که رابطه مستقیم و معنی‌دار میان یادگیری خودتنظیم و تاب‌آوری را تأیید می‌نماید که با

نتایج این تحقیق که خودتنظیمی با تاب آوری اثر مستقیم و معنادار دارد، همسو است. در بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر رابطه انگیزش خودمختار با تاب آوری تحصیلی نتایج روابط علی (جدول ۴) نشان می دهد رابطه انگیزش خودمختار با تاب آوری رابطه ای مستقیم و منفی است. تاب آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار می دانند. در نظریه اسناد و کنترل تاب آوری یکی از عوامل حفاظت کننده همراه با سایر عوامل محافظت کننده است که نقش مهمی در موفقیت افراد و جان به در بردن از شرایط ناگوار دارد، به طوری که برخورداری از این خصوصیت باعث می شود دانش آموزان به رفتار سازگارانه در موقعیت حل مسئله دست پیدا کرده و رویارویی با مشکلات را بر آن ها ساده تر می سازد (طالبی جویباری و پرزور، ۱۳۹۴). برخورداری از عوامل محافظتی تاب آوری، مجموعه منابع درونی و بیرونی مؤثری را برای دانش آموز فراهم می کند که با بهره گیری از آن ها می تواند در شرایط گوناگون انگیزش تحصیلی خود را حفظ کرده و متناسب با موقعیت، راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را مورد استفاده قرار دهد (فیروزبخت، لطیفیان، ۱۳۹۷). در بعضی تعاریف تاب آوری را ویژگی شخصی و در بعضی دیگر آن را فرایند تعاملی پویا معرفی کرده اند (هرمن و همکاران، ۲۰۱۱). مارتین (۲۰۰۶)، با استفاده از نظریه های نیاز به پیشرفت، نظریه انگیزشی خود ارزشمندی، نظریه خود کارآمدی، نظریه ارزش - انتظار، نظریه اسناد و کنترل و نظریه جهت گیری انگیزش، مدل چرخ یادگیرنده را طراحی کرده و به این وسیله افکار و احساسات و رفتارهای زیر بنایی مربوط به درگیری تحصیلی را توضیح می دهد، او بیان می کند که با افزایش عوامل تقویت کننده انگیزش و عوامل تضعیف کننده انگیزش می توان تاب آوری در حوزه تحصیل را پرورش داد. او بیان می کند خودباوری از مهم ترین تقویت کننده هاست که باید پرورش داده شود. یادگیرندگانی که فعالیت های آموزشی را بیشتر بدلیل علاقه و لذتی که به آن دارند، انجام می دهند نه بدلیل فشار و مقررات آموزشی، دارای انگیزش خودمختارند (گلاس و سینگر، ۱۹۷۲ نقل از پیتربچ و شانک، ۱۳۹۰). این افراد انگیزش درونی بیشتری برای فعالیت های آموزشی دارند، بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل بیشتری دارند، به همین اساس چنین افرادی تلاش هایی متناسب با چالش انتخاب کرده و به انجام آن ها تأکید می نمایند که باعث موفقیت بیشتر شده و به خودباوری آن ها کمک کرده و موجب کاهش اضطراب و ترس از شکست شده و این تلاش و تعهد و

نداشتن نگرانی از شکست باعث تاب آوری یادگیرنده می شود.

نتایج مطالعه قاسم و حسین چاری (۱۳۹۱) حاکی از این است که انگیزش درونی (خودمختار) می تواند تاب آوری تحصیلی را پیش بینی نماید. به علاوه هاشمی و جوکار (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود بیان می دارند که تنظیم شناختی- عاطفی (انگیزشی) مثبت و درگیری در فعالیت های تحصیلی می تواند یکی از پیش بینی کننده های مهم تاب آوری تحصیلی باشد؛ به طوری که کنترل هیجانانگیز در موقعیت های بغرنج، یادگیرنده را تاب آور می نماید و از سوی دیگر یادگیرندگانی که فعالیت های آموزشی را بخاطر فشارهای بیرونی (تنظیم بیرونی) و یا از روی بی انگیزگی انجام می دهند، افرادی هستند که انگیزش تحصیلی خودمختار ندارند (فورتیر، والرند و گای، ۱۹۹۵). یادگیرندگانی که یادگیری شان به واسطه تنظیم بیرونی، درون فکنی شده است بدلیل اطاعت و فشار و اجبار این یادگیری تلاش متناسب با چالش را انتخاب نمی کنند و بر موقعیت آموزشی تسلط کمتری دارند که این عدم تسلط و تلاش کمتر باعث ترس از شکست آنان شده و منجر به کاهش خود باوری و سرانجام باعث پایین آمدن تاب آوری می شود. در پژوهش حاضر رابطه انگیزش خودمختار و تاب آوری مستقیم و منفی است که بدلیل انگیزش بیرونی منفی شده است که نشان دهنده آن است که انگیزش غیر خودمختار تاب آوری تحصیلی را کم می کند.

در بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر رابطه خودتنظیمی و تاب آوری با میانجی گری انگیزش خودمختار، نتایج مدل علی جدول ۴ نشان می دهد، خود تنظیمی با تاب آوری رابطه ای مستقیم، مثبت و معنادار دارد و همچنین خودتنظیمی با انگیزش خودمختار رابطه ای مستقیم و معنادار دارد. رابطه انگیزش خودمختار با تاب آوری تحصیلی رابطه ای مستقیم و منفی است. چون رابطه کل متغیر خودتنظیمی با تاب آوری کمتر از رابطه مستقیم آن با تاب آوری است، احتمال نقش متغیر میانجی انگیزش خودمختار منتفی نمی باشد. نتایج نشان می دهد انگیزش خودمختار با تاب آوری رابطه مستقیم و منفی دارد و رابطه کل آن با رابطه مستقیم برابر است. یافته های پژوهشی متعددی حاکی از وجود روابط پیچیده و مستحکم بین عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری بوده اند (کاپلان و مایر ۲۰۰۹، ولترز ۲۰۰۳، سیف و لطیفیان ۱۳۸۳). رضایی، گلستانه و موسوی (۱۳۹۲) نیز در تحقیقی روی دانش آموزان دوره دبیرستان نتیجه گرفتند که بین تاب آوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی و ابعاد آن رابطه معناداری وجود

دارد. همچنین پیرانی (۹۷) در تحقیق خود دریافتند خودتنظیمی از طریق واسطه‌گری انگیزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی اثر دارد.

● نتیجه‌گیری

روابط نشان می‌دهد که انگیزش خودمختار بعنوان یک متغیر میانجی رابطه خودتنظیمی و تاب‌آوری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این رابطه را بازدارنده می‌کند. بر طبق نظریه خودمختاری دسی و ریان ما اشخاص پیچیده‌ای هستیم که بندرت فقط به وسیله یک نوع انگیزش انگیزخته می‌شویم. اهداف مختلف، علایق و عقاید به ما می‌گویند که ما چه می‌خواهیم و چه احتیاج داریم، بنابراین خوب است فکر کنیم انگیزش از بی‌تصمیمی تا خود تصمیمی، روی یک طیف قرار دارد. هر دو انگیزش داخلی و خارجی در تصمیمات و رفتار ما بسیار مؤثرند و هر دو ما را برمی‌انگیزانند تا سه نیاز اساسی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط) تشخیص داده شده بوسیله مدل نظریه خود تصمیمی (SDT) را ملاقات کنیم. طبق نظر (دسی و ریان، ۲۰۰۸)، تفاوت اشخاص در شخصیت نتیجه تفاوت سطح در هر یک از نیازهایی است که ارضاء شده یا ممانعت شده‌اند. یادگیرندگانی که فعالیت‌های آموزشی را بیشتر بدلیل فشار و اجبار مقررات آموزشی انجام می‌دهند واجد انگیزش تحصیلی بیرونی هستند. یعنی انگیزش بیرونی بیشتری برای فعالیت‌های آموزشی دارند و بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل کمتری دارند، به همین دلیل چنین افرادی تلاش‌های متناسب با چالش انتخاب نمی‌کنند و عدم تسلط و کنترل در موقعیت یادگیری موجب افزایش اضطراب و ترس از شکست در آن‌ها می‌شود. در خیلی از موارد دانش‌آموزانی که شکست را می‌پذیرند به طور فعال شانس خود برای موفقیت را از طریق اصلاً امتحان نکردن خراب می‌کنند (مارتین و همکاران، زیر چاپ). این دانش‌آموزان کمبود انگیزش و تاب‌آوری دارند. بنابراین کاهش تلاش و تعهد همراه با نگرانی و ترس از شکست موجب کاهش تاب‌آوری می‌شود. به همین واسطه فراگیرانی که یادگیری‌شان به علت اجبار و اطاعت است تاب‌آوری در آن‌ها کاهش می‌یابد. بنابراین با توجه به نظریه زیربنایی تاب‌آوری تحصیلی مارتین (۲۰۰۲) و انگیزش خودتعیین‌گر دسی و ریان (۲۰۰۰) عوامل انگیزشی با تاب‌آوری ارتباط دارند. بنابر نتایج بدست آمده می‌توان چنین استنباط کرد که منفی بودن رابطه انگیزش خودمختار با تاب‌آوری و همچنین کمتر بودن رابطه کل خودتنظیمی با تاب‌آوری بدلیل نقش میانجی انگیزش خودمختار ناشی از ویژگی

جامعه فراگیران درباره غالب بودن انگیزه بیرونی و احتمالاً ترس از شکست آنان بوده است. در این مطالعه به بررسی مدل علی متغیرهای خودتنظیمی و انگیزش خودمختار با تاب‌آوری تحصیلی پرداختیم. نتایج پژوهش نشان دادند که متغیر خودتنظیمی به عنوان متغیر برون زاد هم به طور مستقیم بر تاب‌آوری اثر دارد و هم از راه متغیر میانجی بر تاب‌آوری تأثیر دارد. علاوه بر این، معنی داری خطاهای برآورد (جدول ۵) نشان می‌دهد که عامل‌های برون زاد دیگری در رابطه متغیرهای این پژوهش با تاب‌آوری تحصیلی می‌توانند تأثیرگذار باشند. بنابراین پیشنهاد می‌شود عوامل دیگری مانند جهت‌گیری هدف یادگیرندگان، خودشکوفایی، عزت نفس و ادراک یادگیرندگان از جو کلاس بر مدل مورد پژوهش قرار گیرد.

● منابع

- اسفندارمز، ش. (۱۳۹۳). *رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، خودشکوفایی با تاب‌آوری دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- برازجانی، م. (۱۳۸۹). *رابطه خودتنظیمی و ابعاد آن بر تاب‌آوری در گروهی از دانشجویان*. مجموعه مقالات پنجمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، تهران: دانشگاه شاهد.
- بیرانوند، ک. (۱۳۹۶). *رابطه خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌دهی فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی، گرایش تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- پیرانی، ع.، یاراحمدی، ی.، احمدیان، ح.، و پیرانی، ذ. (۱۳۹۷). مدل ساختار درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۷)، ۱۷۲-۱۵۰.
- پینتریچ، پ.، شانک، د. (۱۳۹۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها*. (ت. م. شهرآرای، Trans). تهران: نشر علم.
- رستم اوغلی، ز.، طالبی جویباری، م.، پرزور، پ. (۱۳۹۴). مقایسه سبک‌های اسنادی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، نابینا و عادی. ۳۹-۵۵.
- رضایی، م. (۱۳۹۲). *بررسی پیشایندها و پیامدهای تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر با استفاده از معادلات ساختاری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خلیج فارس.
- زارعی، ز. (۱۳۹۴). *نقش تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد مرودشت،

دانشکده علوم ریاضی.

سیف، د.، لطیفیان، م. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم‌ده دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روانشناسی*، ۴۲۰-۴۰۴.

شیرازی، ا. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری و خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

عابدینی، ی.، باباچاهی، ع. (۱۳۹۵). *رابطه اهداف پیشرفت، مهارت‌های فراشناختی با تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان‌های غیرانتفاعی و دولتی شهر اصفهان در سال ۹۵ - ۹۴*. مقاله پذیرفته شده در پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی. سنگاپور.

فیروزبخت، س.، لطیفیان، م. (۱۳۹۷). بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده و خودتنظیمی انگیزشی. *مجله روانشناسی*، ۸۵(۱).

قاسم، م.، حسین چاری، م. (۱۳۹۱). *تاب‌آوری روانشناختی و انگیزش درونی - بیرونی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*.

کدیور، پ. (۱۳۸۰). *بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کریمی قرطمانی، م.، کریمی قرطمانی، م. (۱۳۹۵). *تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اثباتی تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مقطع متوسطه*. قم: مقاله پذیرفته شده در دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران.

میرزایی، ش.، کیامنش، ع.، حجازی، ا.، بنی‌جمالی، ش. (۱۳۹۵). *تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار*. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی. ۸۲-۶۷.

هاشمی، ز. (۱۳۸۹). *مدل تبیینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

هاشمی، ز.، جوکار، ب. (۱۳۹۳). *پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روانشناختی، خانوادگی و اجتماعی*. *مجله مطالعات روانشناختی، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی*. دانشگاه الزهراء.

دوره ۱۰ / شماره ۴.

Artuch-Grade, R., Gonzalez-Torres, M., de la Fuente, J., Fernandes-Cabezas, M., Lopez-Garcia, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*. 612.

Davidson, J., Connor, K. (2003). Development of a new resilience scale: Conner-Davidson

- resilience scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*. 18(2), 76-82.
- de la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., and Cardelle- Elawar, M. (2015). The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: a structural model. *Front. Psychol.* 6:399. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00399
- Fortier, M., Vallerand, R., Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward structural model contemporary. *Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gardner, T., Dishion, T., Connell, A. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Abnorm. Child Psychol.* 36, 273-284.
- Gestsdottir, S., Lerner, R. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self regulation. *Human Development*. 51, 202–224.
- Grolnick, W., و Ryan, R. (1987). Autonomy in children’s learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Hart, A., Gagnon, E. (2014). Uniting resilience research with a social justice approach: towards a fifth wave? Will be in proceeding from The Second World Congress on Resilience: From Person to Society. Timisoara, Romania.
- Heaton, D. (2013). Resilience and resistance in academically successful Latino students. Phd thesis, Utah State University <http://digitalcommons.usu.edu/etd/1490/>.
- Herrman, H., Stewart, D., Granados, N., Berger, E. (2011). What is resilience? In Review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., Hayat, A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Professionalism*, 2(1), 33-38.
- Kaplan, A., Maehr, M. (2009). The contributions and prospects of good orientation theory. *Educational Psychology Review*. 19, 141-184.
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale In Egyptian Context. *Us-China Education Review*, 4(3), 202-210
- Kline, R. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford.
- Lengua, L. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children’s response to multiple risk. *Child Development*. 73, 144–161.
- Martin , A., Marsh, H. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment. *Paper presented at the joint AARE/NZARE Conference*,

Auckland.

- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A., Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 43(3), 267-281.
- Martin, A., Marsh, 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, J., McLellan, A. (2008). The educational psychology of self-regulation: A conceptual and critical analysis. *Studies in Philosophy and Education*. 27, 433-448.
- MacConville, R., and Rae, T. (2012). Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents: A Positive Psychology Curriculum for Well-being. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Neal, D. J., and Carey, K. B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Psychol. Addic. Behav.* 19, 414-422. doi: 10.1037/0893-164X.19.4.414
- Noltemeyer, A. L. (2013). Resilience Across contexts: Introduction to the Collection. *School Psychology International*, 35(1)1-6.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*. 16(4), 385-407.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Ryan, R., Deci, E. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. *Handbook of personality: Theory and research*. 3, 654-678.
- Schumacker, R., Lomax, R. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. East Sussex: psychology press.
- Somchit, S. (2004). The relationship among resilience factors, perception of adversities, negative behavior, and academic achievement of 4-10 grade children in Thad-thong, Chon buri, Thailand. *Journal of pediatric nursing*, 19(4), 294-303.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. 95, 179-187.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2), 64-70.