

ارتباط تاب آوری، استرس و خود کارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین

دکتر عباس ابوالقاسمی*

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین ارتباط تاب آوری، استرس و خود کارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین انجام شد و یک مطالعه همبستگی بود. آزمودنی‌های پژوهش ۱۲۰ نفر بودند که از میان دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین دبیرستان‌های دخترانه به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از مقیاس‌های تاب آوری، استرس، خودکارآمدی و رضایت از زندگی استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که تاب آوری، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به طور معناداری بیشتر و استرس آنها کمتر است. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که متغیرهای تاب آوری و استرس مثبت در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و تاب آوری در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا به عنوان قوی ترین پیش بینی کننده رضایت از زندگی بودند. این یافته‌ها تلویحات ضمنی مهمی درباره آموزش و خدمات مشاوره‌ای برای دانش‌آموزان دارد.

کلید واژه‌ها:

تاب آوری، استرس، رضایت از زندگی، خود کارآمدی، پیشرفت تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

مسئله موفقیت یا فقدان موفقیت در امر تحصیل از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. اطلاعات موجود در سال‌های اخیر نشان دهنده حضور بیشتر دختران در صحنه آموزش و پیشرفت تحصیلی آنها است و هر ساله، به درصد دانش‌آموزان دختر در پایه‌های بالاتر دوره متوسطه و پیش دانشگاهی افزوده می‌شود. به طور مثال در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه ۴۶ درصد و پسران ۵۴ درصد و دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه ۴۹ درصد و پسران ۵۱ درصد بوده‌اند. دانش‌آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی ۶۱/۷۱ درصد و پسران ۲۹/۳۸ درصد بود. براساس همین آمار درصد قبولی پسران در مقطع راهنمایی ۸۶/۴ و قبولی دختران ۹۵/۲۲ درصد بوده است (مرادی مقدم، ۱۳۸۳).

رضایت از زندگی^۱ یکی از عواملی است که تحت تأثیر موفقیت و شکست تحصیلی این دانش‌آموزان قرار می‌گیرد؛ که به این مسأله در میان دانش‌آموزان، در مقایسه با متغیرهای دیگر، به مراتب کمتر توجه شده است. رضایت از زندگی یکی از واکنش‌های انسانی در زندگی فردی و اجتماعی و به عنوان ارزیابی کلی فرد از زندگی است. دینر^۲ و همکاران، (۱۹۸۵) رضایت از زندگی را به عنوان قضاوت شخصی از سعادت و بهروزی و کیفیت زندگی مبتنی بر معیارهای انتخابی هر فرد تعریف کرده‌اند. مفهوم رضایت به عنوان یک تجربه درونی است که حضور مثبت هیجان‌ها و نبود احساسات منفی را در برمی‌گیرد (رود،^۳ ۲۰۰۵). رضایت درونی انسان‌ها، از رشد فردی، اجتماعی و منابع سازشی نشأت می‌گیرد (فانک^۴ و همکاران، ۲۰۰۶). آرینگتون-ساندرز^۵ و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داده‌اند که کیفیت زندگی در دختران نسبت به

-
1. life satisfaction
 2. Diener
 3. Rode
 4. Funk
 5. Arrington-Sanders

پسران پایین تر است. همچنین بیسایر^۱ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر نشان دادند که رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دختر در مقایسه با پسران کمتر است. تاب‌آوری^۲ می‌تواند سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط استرس زا تعدیل کند و افزایش رضایت از زندگی را باعث شود. تاب‌آوری روانشناختی به فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می‌شود (بنارد^۳، ۱۹۹۵). وانگ^۴ و همکاران، (۱۹۹۷) تاب‌آوری را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند. در محیط آموزشی دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند (کابرا و پادیا^۵، ۲۰۰۴). مارتین و مارش^۶ (۲۰۰۶) با بررسی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان دادند که میزان تاب‌آوری در کاهش یا افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. مارتین (۲۰۰۲) با مطالعه دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد که عامل‌های خودکارآمدی، کنترل، برنامه ریزی، اضطراب پایین و پشتکار و تلاش به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین لذت از مدرسه، مشارکت در کلاس و عزت‌نفس به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بودند. سامانی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی بر روی دانشجویان نقش واسطه‌ای هیجانات منفی را در رابطه بین تاب‌آوری و رضایتمندی از زندگی نشان دادند. رحیمیان بوگر و اصغر نژاد فرید (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند که تاب‌آوری و سرسختی توان پیش‌بینی معنادار سلامت روان را دارند. آنگ^۷ و همکاران، (۲۰۰۶) نشان دادند که تاب‌آوری واریانس معناداری از بهزیستی روانی و هیجانی را تبیین می‌کند. سطوح بالاتر تاب‌آوری، هیجان‌های مثبت و منفی را پیش‌بینی می‌کند. تجربه هیجان‌های مثبت به افراد دارای تاب‌آوری کمک می‌کند که بتوانند با

-
1. Besier
 2. resilience
 3. Benard
 4. Vang
 5. Cabrera & Padilla
 6. Martin & Marsh
 7. Ong

استرس‌های روزمره بهتر مقابله کنند (بشارت، ۱۳۸۶). توگاد و فردریک سون^۱ (۲۰۰۴) نشان دادند که تاب آوری با هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و با هیجان‌های منفی رابطه معکوس دارد. کوهن^۲ و همکاران، (۲۰۰۹) با بررسی دانش‌آموزان نشان دادند که هیجان‌های مثبت، افزایش تاب آوری و رضایت از زندگی را پیش‌بینی می‌کند. کووک^۳ و همکاران، (۲۰۰۷) از طریق مدل معادله ساختاری نشان دادند که با کنترل وضعیت اقتصادی، متغیرهای هوش، نشانه‌های برون‌سازی^۴ و شخصیت تاب آور، پیشرفت تحصیلی آینده و حال دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. کاپلا و واین استاین (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی در پیش‌بینی تاب آوری از طریق متغیرهای روان‌شناختی، محیطی و تحصیلی تبیین می‌شود. در رابطه با تاب آوری، نتایج برخی از پژوهش‌ها به افزایش بهزیستی روانی و رضایت از زندگی منجر شده است (سیلیمن، ۱۹۹۴؛ لازاروس، ۲۰۰۴؛ سامانی و همکاران، ۱۳۸۶). در برخی از پژوهش‌ها، تاب آوری بر کاهش هیجان‌های منفی و افزایش رضایت از زندگی تأثیر داشته است (گلوریا و همکاران، ۲۰۰۵؛ انزلجیت و همکاران، ۲۰۰۶؛ کوهن و همکاران، ۲۰۰۹).

استرس^۵ و ارزیابی‌های منفی و مثبت از آن از متغیرهای دیگری است که بر رضایت از زندگی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (تنانت^۶، ۲۰۰۲). بی‌تردید تجربه استرس بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیراتی به همراه دارد. به نظر می‌رسد که استرس از طریق کمک به تجربه عواطف منفی نیز بهزیستی فرد و زندگی او را به مخاطره می‌اندازد (ترشیم و وولد^۷، ۲۰۰۱). نکته حائز اهمیت این است که احتمالاً افراد در مواجهه با رویدادها، استرس‌ها را به طور یکسانی تجربه نمی‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خوشبینی و استرس در پیش‌بینی رضایت

-
1. Tugade & Fredrickson
 2. Cohn
 3. Kwok
 4. externalizing symptoms
 5. Stress
 6. Tennant
 7. Torsheim & Wold

از زندگی نقش معناداری دارد (چنگ^۱، ۲۰۰۲؛ چنگ و سان^۲، ۲۰۰۳). همچنین نتایج پژوهش‌های شاول^۳ (۲۰۰۶) و کوپنز^۴ و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که بین استرس و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان ارتباط منفی معناداری وجود دارد. اکسترمر^۵ و همکاران، (۲۰۰۹) در پژوهشی دریافتند از میان دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از استرس را گزارش کردند، آنهایی که خلق بالاتری داشتند در رضایت از زندگی نمره‌های بالاتری کسب کردند. همچنین بین رضایت از زندگی دانش‌آموزانی دارای خلق بالا و پایین به ویژه هنگام دریافت استرس پایین تفاوت معناداری به دست نیامد.

به نظر می‌رسد که تفاوت در رضایت از زندگی در دانش‌آموزان به دلیل توانمندی و احساس خودکارآمدی است که عوامل استرس و در نتیجه رضایت از زندگی را تعدیل می‌کند. خودکارآمدی^۶ عبارت است از قضاوت‌های فرد درباره توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود برای انجام دادن تکالیف خاص (بندورا^۷، ۱۹۸۶). رایین و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی با رضایت از زندگی به واسطه مؤفقیت تحصیلی، کفایت اجتماعی و اجتناب از رفتارهای خطرناک به طور معناداری مرتبط هستند. ویک چيو^۸ و همکاران (۲۰۰۷) با بررسی نوجوانان دریافتند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی به عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت از زندگی هستند. کارول و همکاران (۲۰۰۹) با بررسی دانش‌آموزان ۱۱ الی ۱۸ ساله دریافتند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت مستقیم و غیر مستقیم دارد. لنت و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی در میان دانشجویان نشان دادند که خودکارآمدی و حمایت محیطی، سازگاری تحصیلی، پیشرفت در اهداف و رضایت زندگی بعدی را پیش‌بینی می‌کنند. اما از طرفی پژوهشگرانی مانند روزر و همکاران، (۱۹۹۶)، براون و همکاران، (۱۹۸۹) و ساندرز و همکاران (۲۰۰۴) بین پیشرفت تحصیلی و

-
1. Chang
 2. sanna
 3. Shaul
 4. Kuppens
 5. Extremera
 6. self-efficacy
 7. Bandura
 8. Vecchio

خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت ضعیفی گزارش کرده اند (کارول و همکاران، ۲۰۰۹). در مجموع، نتایج پژوهش‌ها حاکی است که بین افزایش بهزیستی روانی و رضایت از زندگی رابطه مثبت وجود دارد. در برخی از پژوهش‌ها، تاب آوری بر کاهش هیجانات منفی و افزایش رضایت از زندگی تأثیر داشته است. همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی است دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از استرس و خلق بالا داشتند، رضایت از زندگی بیشتری تجربه می‌کردند، اما در پژوهش‌های معدودی این رابطه به دست نیامده است. هر چند در پژوهش‌ها خودکارآمدی به عنوان یک پیش‌بینی کننده مهم رضایت از زندگی در دانش‌آموزان بوده است، اما در برخی پژوهش‌ها نتایج مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی متناقض بوده است.

با توجه به درصد بالای افت تحصیلی در دانش‌آموزان و صرف هزینه‌های هنگفت سالانه درباره تکرار پایه تحصیلی و آسیب‌پذیری دانش‌آموزان از نظر روانی - اجتماعی، برجسته نشدن نقش این سه متغیر در رضایت از زندگی دانش‌آموزان و گاه‌گاهی یافته‌های پژوهشی متناقض، اهمیت ملاحظه پذیر اجرای این پژوهش را نشان می‌دهد. همچنین بررسی اختلاف دو گروه در تأثیر متقابل و چندگانه متغیرها و تمرکز بر این متغیرها در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین از جنبه‌هایی است که در این پژوهش احتمالاً برای اولین بار بررسی می‌شود.

فرض اساسی پژوهش حاضر این بود که تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی بارضایت از زندگی در دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه دارد. فرض دیگر پژوهش این بود که بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرها اختلاف وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که به صورت گذشته نگر انجام شد. در این پژوهش تاب آوری، استرس و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و رضایت از زندگی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد و جنسیت (دختر) و رشته تحصیلی (علوم تجربی) کنترل شد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر سوم دبیرستان رشته علوم تجربی شهر اردبیل در سال ۸۸-۸۷ بودند. از میان کلیه آزمودنی‌ها ۶۰ دانش‌آموز دارای پیشرفت تحصیلی

بالا (معدل نمره‌های بالاتر از ۱۷) و ۶۰ نفر دانش‌آموز دارای پیشرفت تحصیلی پایین (معدل نمره‌های کمتر از ۱۳) به شیوه زیر انتخاب شد. از نواحی دو گانه آموزش و پرورش شهر اردبیل، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد و از آن ناحیه ۶ دبیرستان دخترانه با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و سرانجام از میان کلیه دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان (رشته علوم تجربی)، دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین بر اساس معدل کل نمره‌های مندرج در پرونده تحصیلی شناسایی و نمونه مورد نظر به صورت تصادفی ساده انتخاب شد (از هر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز دارای پیشرفت تحصیلی بالا و ۱۰ دانش‌آموز دارای پیشرفت تحصیلی پایین). علت انتخاب دانش‌آموزان دختر، میانگین نمره‌های پایین‌تر آنها در رضایت و کیفیت زندگی در پژوهش‌های مختلف بوده است (برای مثال آرینگتون-ساندرز و همکاران، ۲۰۰۶؛ بیسایر و همکاران، ۲۰۰۹). در مطالعات همبستگی حداقل ۳۰ نفر و در مطالعات مقایسه‌ای حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر در هر گروه توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۸۰)، اما در پژوهش حاضر به منظور افزایش اعتبار برای هر گروه ۶۰ آزمودنی انتخاب شد.

ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده شد:

الف) مقیاس تاب‌آوری روانشناختی: مقیاس تاب‌آوری روانشناختی^۱ را کانر و دیویدسون^۲ (۲۰۰۳) ساخته‌اند. این مقیاس ۲۵ سؤال و ۴ خرده‌مقیاس (تحمل عواطف منفی، جهت‌گیری هدف، مقابله معنوی و رهبری) دارد که به صورت پنج درجه‌ای توسط هر آزمودنی پاسخ داده می‌شود. ضریب پایایی همسانی درونی از طریق ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در دامنه‌ای از ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس ۰/۸۱ به دست آمده است. ضریب همبستگی این مقیاس با پرسشنامه مقابله‌آدامز و بلودن معنادار است ($P < 0/01$ و $r = 0/43$). محمدی (۱۳۸۴) این مقیاس را برای استفاده در ایران انطباق داده است. سامانی و همکاران (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را در دانشجویان ۰/۸۷ به دست آورده‌اند. مدانلو (۱۳۸۸) در یک پژوهش مقدماتی در میان دانشجویان ضرایب

1. Resilience Scale
2. Conner & Davidson

پایایی این مقیاس را از طریق روش‌های آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی محاسبه کرد. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۴ است. همچنین برای بررسی ضریب روایی مقیاس تاب آوری از مقیاس عواطف مثبت و منفی و مقیاس شادی و افسردگی استفاده شد. نتایج نشان داد که مقیاس عواطف مثبت ($r=0/66$) و منفی ($r=-0/41$) و مقیاس شادی ($r=0/46$) و افسردگی ($r=-0/45$) با مقیاس تاب آوری همبستگی معناداری دارند ($p<0/001$).

ب- مقیاس استرس دریافت شده: مقیاس استرس دریافت شده^۱ (میمورا و گریفیتز^۲، ۲۰۰۴) ۱۴ آیتم دارد و هر آیتم بر اساس یک مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای (هیچ، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) پاسخ داده می‌شود. مقیاس استرس دریافت شده دو خرده مقیاس منفی و مثبت را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب پایایی همسانی درونی مقیاس از طریق ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای از ۰/۸۴ تا ۰/۸۶ به دست آمده است. مدانلو (۱۳۸۸) در یک تحقیق مقدماتی در میان دانشجویان ضرایب پایایی این مقیاس را از طریق روش‌های آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی محاسبه کرد. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی برای استرس منفی دریافت شده به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و برای استرس مثبت دریافت شده به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۵ است. همچنین برای بررسی ضریب روایی مقیاس استرس دریافت شده از مقیاس عواطف مثبت و منفی و مقیاس شادی و افسردگی استفاده شد. نتایج نشان داد مقیاس عواطف مثبت با استرس دریافت شده مثبت ($r=0/73$) و منفی ($r=-0/53$)، مقیاس عواطف منفی با استرس ادراک شده مثبت ($r=-0/68$) و منفی ($r=0/68$)، مقیاس شادی با استرس دریافت شده مثبت ($r=0/68$) و منفی ($r=-0/43$) و افسردگی با استرس دریافت شده مثبت ($r=-0/57$) و منفی ($r=0/49$) همبستگی معناداری دارند ($p<0/001$).

ج) مقیاس خودکارآمدی: مقیاس خودکارآمدی^۳ را نظامی^۴ و همکاران، (۱۹۹۶) ساخته‌اند. این مقیاس ۱۰ آیتم دارد که رجبی (۱۳۸۵) آن را اعتباریابی کرده است. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۸۲ و ضریب روایی همزمان آن با مقیاس عزت نفس روزنبرگ ۰/۳۰ گزارش شده

-
1. Perceived Stress Scale
 2. Mimura & Griffiths
 3. Self-Efficacy Scale
 4. Nezami

است ($P < 0/01$). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ $0/84$ به دست آمد.

(د) مقیاس رضایت از زندگی: مقیاس رضایت از زندگی^۱ را داینر و همکاران (۱۹۸۵) ساخته‌اند. این مقیاس پنج آیتم دارد که آزمودنی بر اساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای به آن پاسخ می‌دهد. دامنه نمره‌های این مقیاس از ۵ تا ۳۵ است. داینر و همکاران (۱۹۸۵) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را $0/87$ و ضریب پایایی بازآزمایی آن را $0/82$ گزارش کردند. بیانی و همکاران، (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی این مقیاس را به ترتیب $0/83$ و $0/69$ گزارش کرده‌اند. ضریب روایی این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک ($r = -0/60$) و مقیاس شادکامی آکسفورد ($0/62$ تا $0/79$) معنادار است ($P < 0/01$).

شیوه اجرا:

در این پژوهش منظور از پیشرفت تحصیلی بالا میانگین نمره‌های بالای ۱۷ و پیشرفت تحصیلی پایین میانگین نمره‌های زیر ۱۴ بود. برای جمع‌آوری اطلاعات به مدارس مورد نظر مراجعه شد و پس از هماهنگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، بر اساس معدل کل نمره‌های مندرج در پرونده تحصیلی، شناسایی شدند و از میان این آزمودنی‌ها، دانش‌آموزان مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس هدف پژوهش برای آنها توضیح داده شد و از آنها خواسته شد که پرسشنامه‌های پژوهش را با دقت تکمیل کنند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. سرانجام داده‌های جمع‌آوری شده با روش‌های تحلیل واریانس چند متغیری، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

میانگین (و انحراف معیار) سنی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین به ترتیب $16/8(0/85)$ و $17/1(0/95)$ است. ۲۸ درصد دانش‌آموزان سابقه مردودی داشتند. ۵۴ درصد از پدران و $38/1$ درصد مادران دانش‌آموزان دارای سابقه مردودی تحصیلات دیپلم داشتند. در حالی که $50/8$ درصد از پدران و $57/1$ درصد مادران دانش‌آموزان بدون سابقه

1. The satisfaction with life scale

مردودی تحصیلات دیپلم داشتند.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری، پیش فرض همگنی واریانس با آزمون لوین بررسی شد. بر اساس نتایج جدول ۱، پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای استرس، خودکارآمدی، تاب‌آوری و رضایت از زندگی دو گروه تأیید شد. این آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنادار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلا مانع شناخته شد. همچنین برای بررسی فرض همگنی کواریانس‌ها از آزمون باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار باکس معنادار نیست و در نتیجه پیش فرض تفاوت بین کواریانس‌ها برقرار است.

جدول ۱: نتایج آزمون لوین برای تاب‌آوری، استرس، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین

آزمون لوین				
متغیرها	F	Df1	Df2	سطح معناداری
استرس منفی	۱/۰۱	۱	۱۱۱	۰/۳۲
استرس مثبت	۰/۲۶	۱	۱۱۱	۰/۶۱
تاب‌آوری	۱/۲۹	۱	۱۱۱	۰/۲۵
خودکارآمدی	۰/۸۸	۱	۱۱۱	۰/۳۶
رضایت از زندگی	۱/۲۹	۱	۱۱۱	۰/۲۰
آزمون باکس				
مقدار باکس	F	سطح معناداری		
۱۱/۹۸	۱/۶۳	۰/۱۴		

در جدول ۲ نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان می‌دهد که میان دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت ۳۷ درصد است یعنی ۳۷ درصد واریانس به اختلاف بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته مربوط است.

جدول ۲: نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چند متغیری بر میانگین نمره‌های تاب‌آوری، استرس، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین

متغیرها	نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	خطای df	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه‌ها	اثر پیلایی	۰/۳۷۰	۱۲/۵۷۸	۵	۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۰
	لامبدای ویلکز	۰/۶۳۰	۱۲/۵۷۸	۵	۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۰
	اثر هتلینگ	۰/۵۸۸	۱۲/۵۷۸	۵	۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۰
	بزرگترین ریشه خطا	۰/۵۸۸	۱۲/۵۷۸	۵	۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۰

جدول ۲ نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) را نشان می‌دهد که میان دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت ۳۷ درصد است یعنی ۳۷ درصد واریانس به اختلاف بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته مربوط است.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری بر میانگین نمره‌های متغیرهای مورد مطالعه در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین

متغیرها	پیشرفت بالا		پیشرفت پایین		df	SS	MS	F	P
	X	SD	X	SD					
استرس منفی	۲۲/۴۸	۵/۰۶	۲۴/۰۱	۵/۰۱	۱	۵۸/۰۱	۵۸/۰۱	۲/۳۱	۰/۰۵
استرس مثبت	۲۱/۶۵	۴/۶۱	۲۱/۲۵	۲۱/۲۵	۱	۹/۷۱	۹/۷۱	۰/۴۹	۰/۴۶
تاب‌آوری	۸۳/۱۹	۱۱/۵۵	۷۳/۴۰	۲۴۳۶/۶۲	۱	۲۴۳۶/۶۲	۲۴۳۶/۶۲	۱۵/۱۴	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	۲۶/۲۷	۴/۲۹	۲۰/۱۳	۱۶۱/۰۷	۱	۱۶۱/۰۷	۱۶۱/۰۷	۹/۵۱	۰/۰۰۳
رضایت از زندگی	۲۴/۴۰	۴/۲۰	۱۶/۸۴	۱۸۵۹/۰۹	۱	۱۸۵۹/۰۹	۱۸۵۹/۰۹	۵۶/۵۰	۰/۰۰۱

در جدول ۳ تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین در متغیرهای تاب‌آوری ($F=15/14$)، خودکارآمدی ($F=95/51$)، استرس منفی ($F=2/31$) و رضایت از

زندگی ($F=56/50$) میانگین نمره‌های بالاتری به دست آوردند. در صورتی که بین این دو گروه از دانش‌آموزان در استرس مثبت تفاوت معناداری به دست نیامد.

جدول ۴: ضریب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه با رضایت از زندگی

رضایت از زندگی		متغیر
پیشرفت بالا	پیشرفت پایین	
*-۰/۲۲	**۰/۳۲	استرس منفی
*۰/۴۱	***۰/۴۶	استرس مثبت
***۰/۶۳	*۰/۳۲	تاب آوری
***۰/۵۵	**۰/۳۲	خودکارآمدی

همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین تاب آوری و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا ($r=0/63$) و پایین ($r=0/32$) رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بین استرس منفی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا ($r=-0/22$) و پایین ($r=-0/32$) رابطه منفی معناداری وجود دارد. بین استرس مثبت و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا ($r=0/41$) و پایین ($r=0/46$) رابطه مثبت معناداری به دست آمد. همچنین بین شادکامی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا ($r=0/32$) و پایین ($r=0/55$) رابطه مثبت معناداری به دست آمد ($p < 0/001$).

جدول ۵: خلاصه نتایج رگرسیون چند متغیری برای پیش بینی رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین از طریق تاب آوری، استرس و خودکارآمدی

مدل	SS	df	SS	F	P
رگرسیون	۳۲۹/۷۶	۴	۸۲/۴۴		
باقیمانده	۷۰۳/۲۲	۴۹	۱۴/۳۵	۵/۷۴	۰/۰۰۱
کل	۱۰۳۲/۹۸	۵۳			

متغیرهای پیش بین	R	R2	SE	B	Beta	t	P
استرس منفی	۰/۳۴۸	۰/۱۲۱	۰/۱۰۸	-۰/۲۹۰	-۰/۳۴۸	-۲/۶۸	۰/۰۱
استرس مثبت	۰/۴۸۳	۰/۲۳۳	۰/۱۶۵	۰/۴۵۱	۰/۴۹۱	۲/۷۳	۰/۰۰۷
تاب آوری	۰/۵۶۲	۰/۳۱۶	۰/۰۴۵	۰/۱۱۱	۰/۲۹۳	۲/۴۷	۰/۰۲
خودکارآمدی	۰/۵۶۵	۰/۳۱۹	۰/۰۷۷	۰/۰۳۵	۰/۰۷۴	۰/۴۶	۰/۶۵

ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از... ۱۴۳

برای تعیین تأثیر هر یک از متغیرهای استرس‌های مثبت و منفی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بر واریانس رضایت از زندگی، از تحلیل رگرسیون به روش ورود استفاده شد. بر اساس نتایج جدول ۵، میزان F مشاهده شده معنادار است ($p < 0/001$) و حدود ۳۲ درصد از واریانس رضایت از زندگی را استرس‌های مثبت و منفی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تبیین می‌کند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود با توجه به مقدار بتا به ترتیب استرس مثبت ($B = 0/491$)، استرس منفی ($B = -0/348$) و تاب‌آوری ($B = 0/293$) می‌توانند تغییرات مربوط به رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین را پیش‌بینی کنند.

جدول ۶: خلاصه نتایج رگرسیون چند متغیری برای پیش‌بینی رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا از طریق تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی

مدل	SS	df	SS	F	P
رگرسیون	۱۳۰۴/۴۶	۴	۳۲۶/۱۲		
باقیمانده	۱۳۱۴/۹۳	۵۴	۲۴/۳۵	۱۳/۳۹	۰/۰۰۱
کل	۲۶۱۹/۳۹	۵۸			

متغیرهای پیش‌بین	R	R2	SE	B	Beta	t	P
استرس منفی	۰/۲۴۸	۰/۰۶۱	۰/۱۸۲	-۰/۳۵۲	-۰/۲۴۸	-۱/۹۳	۰/۰۵
استرس مثبت	۰/۴۴۱	۰/۱۹۵	۰/۲۰۲	۰/۶۱۴	۰/۳۷۶	۳/۴۶	۰/۰۰۳
تاب‌آوری	۰/۶۹۸	۰/۴۸۷	۰/۰۶۱	۰/۳۳۹	۰/۶۸۵	۵/۵۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	۰/۷۰۶	۰/۴۹۸	۰/۰۶۷	۰/۰۷۴	۰/۱۷۱	۱/۱۰	۰/۲۷

برای تعیین تأثیر هر یک از متغیرهای استرس‌های مثبت و منفی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بر واریانس رضایت از زندگی، از تحلیل رگرسیون به روش ورود استفاده شد. بر اساس نتایج جدول ۶، میزان F مشاهده شده معنادار است ($p < 0/001$) و حدود ۵۰ درصد از واریانس رضایت از زندگی را استرس‌های مثبت و منفی، تاب‌آوری و شادکامی تبیین می‌کند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود با توجه به مقدار بتا به ترتیب تاب‌آوری ($B = 0/685$)، استرس مثبت ($B = 0/376$) و استرس منفی ($B = -0/248$) می‌توانند تغییرات مربوط به رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا را پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی رابطه مثبت وجود دارد ($p < 0/01$) و همچنین ضریب همبستگی بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر است. این نتیجه بیان می‌کند که رابطه بین این دو متغیر در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا قوی‌تر بوده و تاب‌آوری بهتر می‌تواند رضایت از زندگی را در این دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. این نتیجه با این یافته کوهن و همکاران (۲۰۰۹) همسو است که هیجان‌های مثبت و تاب‌آوری، رضایت از زندگی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه در راستای این یافته آنگ و همکاران (۲۰۰۶) است که سطوح بالاتر تاب‌آوری، هیجان‌های مثبت و منفی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه نشان می‌دهد که تجربه هیجان‌های مثبت به افراد دارای تاب‌آوری کمک می‌کند که بتوانند با استرس‌های روزمره بهتر مقابله کنند. این نتیجه نیز در راستای این یافته سامانی و همکاران (۱۳۸۶) است که تاب‌آوری به واسطه کاهش مشکلات هیجانی (و یا افزایش سطح سلامت روانی) رضایت از زندگی را افزایش می‌دهد. همچنین این نتیجه در راستای یافته‌های کوک و همکاران (۲۰۰۷)، کاپلا و واین‌استاین (۲۰۰۱)، مارتین (۲۰۰۲) و مارتین و مارش (۲۰۰۶) است. توگاد و فردریکسون (۲۰۰۴) نتیجه گرفته‌اند که تاب‌آوری با هیجان‌های مثبت رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی رابطه معکوس دارد. همچنین به اعتقاد آنها سطوح بالای تاب‌آوری به فرد کمک می‌کند تا از عواطف مثبت به منظور پشت سر نهادن تجارب‌های نامطلوب و بازگشت به وضعیت مطلوب استفاده کند (بشارت، ۱۳۸۶). به طور کلی تاب‌آوری، مقابله مطلوب و مؤثر را در فرد افزایش داده، جهت‌گیری فرد را به زندگی مثبت کرده و در نتیجه عملکرد رضایت از زندگی را افزایش می‌دهد. ولف (۱۹۹۵) در زمینه تأثیر مثبت تاب‌آوری بر سلامت روان، بر ویژگی‌های اساسی افراد تاب‌آور که سلامت روان را ارتقاء می‌بخشد، مانند توان اجتماعی، توانمندی در حل مسأله، خودگردانی و احساس هدفمندی و باور به آینده‌ای روشن تأکید دارد (رحیمیان بوگر و اصغر نژاد فرید، ۱۳۸۷). کاربرد این یافته برای مربیان و اولیاء مدارس، استفاده از روش‌هایی برای افزایش تاب‌آوری و آموزشی در دانش‌آموزان است.

نتایج پژوهش نشان داد که استرس‌های مثبت و منفی با رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای

پیشرفت تحصیلی بالا و پایین رابطه مثبت دارد ($p < 0/01$). نتایج نیز نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین استرس و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا کمتر است. این نتیجه بیان می‌کند که رابطه بین این دو متغیر در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا ضعیف‌تر بوده و استرس می‌تواند رضایت از زندگی آنها را بهتر پیش بینی کند. به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان بهتر می‌توانند استرس‌های خود را تعدیل کنند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های دیگر مانند شائول، (۲۰۰۶)؛ کوپنزو همکاران (۲۰۰۸) همسویی دارد. نتیجه این پژوهش‌ها حاکی از این است که بین استرس و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین این نتیجه با این یافته اکسترمرا و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی دارد که از میان دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از استرس را داشتند، افراد دارای خلق بالاتر، در رضایت از زندگی نمره‌های بالاتری کسب کردند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که ارزیابی‌های دانش‌آموزان از استرس‌ها و به کارگیری روش‌های مقابله‌ای مؤثر، به مثابه سپر، مقاومت فرد را در برابر مشکلات زندگی و تحصیل افزایش می‌دهد و از فرد حفاظت می‌کند. از سوی دیگر، تعدیل استرس‌ها به منزله سازش و انطباق‌پذیری مثبت، فرد را به سمت موفقیت و احساس رضایت از زندگی سوق می‌دهد. ضعف مقاومت فرد در برابر استرس‌های زندگی و تحصیلی، آسیب‌پذیری روانی را افزایش می‌دهد (بشارت، ۱۳۸۶) و موجب می‌شود فرد در زمینه تحصیل کامیاب نشود و در نتیجه نارضایتی از زندگی را احساس کند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. به این معنی که با افزایش خودکارآمدی، رضایت از زندگی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. نتایج نیز نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر است. این نتیجه بیان می‌کند که رابطه بین این دو متغیر در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا قوی‌تر بوده و خودکارآمدی بهتر می‌تواند رضایت از زندگی را در این دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. به طور کلی، خودکارآمدی تجربه مهارت‌های قابل دسترس دانش‌آموزان را افزایش و اضطراب آنها را کاهش می‌دهد. این یافته در راستای نظرات بندورا (۱۹۸۲) درباره تأثیر خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی است. خودکارآمدی توانمندی خوش‌بینی را در فرد شکل می‌دهد، خوش‌بینی به طور مؤثری جنبه‌های مختلف سلامت روانی را پیش‌بینی و در نهایت به رضایت از زندگی در

دانش‌آموز منجر می‌شود (کاردماس، ۲۰۰۶). همچنین خودکارآمدی کاهش انفعال و سازگاری فرد با مشکلات را موجب شده و شخص را به چالش با مسائل برمی‌انگیزد و مدیریت هر چه بهتر روابط میان فردی را سبب می‌شود و به این طریق رضایت از زندگی را پیش‌بینی می‌کند (ویک چيو و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین می‌توان این گونه بیان کرد که توانمندی دانش‌آموزان از جمله خودکارآمدی و رضایت از خویشتن برای تعدیل درماندگی‌ها و کاهش استرس‌ها سبب می‌شود که موفقیت تحصیلی آنها تحت تأثیر قرارگیرد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی در دانش‌آموزان با کارایی، امید و خوشبینی، رضایت از زندگی بالاتر را به همراه خواهد داشت. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالاتر خودکارآمدی و ارزیابی مثبتی نسبت به خود و تحصیل پیدا می‌کنند و بر این اساس احتمالاً رضایت از زندگی در آنها ارتقاء می‌یابد. بالعکس، دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، خودکارآمدی کمتر و ارزیابی‌های منفی بیشتری نسبت به خود پیدا کرده و در نتیجه رضایت از زندگی آنها تهدید می‌شود. کاربرد این یافته برای مربیان، استفاده از روش‌هایی برای ارتقاء خودکارآمدی دانش‌آموزان در تحصیل و زندگی است.

نتایج این پژوهش نیز نشان داد که استرس‌های مثبت و منفی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و بالا به طور معناداری رضایت از زندگی را تبیین می‌کنند، نقش این متغیرها در پیش‌بینی رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا (حدود ۵۰ درصد) در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین (حدود ۳۲ درصد) بیشتر بود ($p < 0/05$). این نتایج نشان می‌دهد که نقش سه متغیر استرس مثبت، استرس منفی و تاب‌آوری از نظر تأثیر گذاری (مثبت و منفی بودن) بر رضایت از زندگی در دو معادله مربوط به دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین یکسان بوده‌اند. تنها تفاوت در مقادیر ضرایب بتای آنها، یعنی ۰/۰۷۷ برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و ۰/۱۷۱ برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا است. به عبارت دیگر، اثر این سه متغیر بر رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا قوی‌تر از دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین است. این نتیجه نشان می‌دهد که رضایت از زندگی دانش‌آموزان این پژوهش دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر تحت تأثیر متغیرهایی نظیر استرس و تاب‌آوری است. کاربرد این یافته برای مربیان، استفاده از روش‌های مقابله با استرس و آموزش تاب‌آوری برای

ارتقاء رضایت از زندگی دانش‌آموزان است. همچنین می‌توان بیان کرد دانش‌آموزی که از مهارت‌های لازم مانند تاب‌آوری، روش‌های مقابله با استرس و شاد بودن برخوردار نیست، در برقراری ارتباط با دوستان، معلم و مدرسه توانایی زیادی کسب نمی‌کند و به دلیل نداشتن تجربه‌های کافی در این زمینه، توانایی‌ها و استعداد‌های خود را منفی ارزیابی می‌کند و این امر می‌تواند عزت‌نفس او را کاهش دهد و در نهایت از نظر تحصیلی صدمه جدی ببیند.

همچنین نتایج نشان داد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و ۳۷ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه حاصل تأثیر متقابل متغیرهای تاب‌آوری، استرس، خودکارآمدی و رضایت از زندگی است. به عبارت دیگر تاب‌آوری، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به طور معناداری بیشتر و استرس آنها کمتر است.

با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده و یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان با طراحی برنامه‌هایی زمینه‌افزایش تاب‌آوری و مقابله مناسب با استرس را فراهم کرد. استنبرگ و بری (۱۹۹۴) معتقدند که با آموزش مهارت‌های ارتباطی، مقابله و ابراز وجود، می‌توان تاب‌آوری و به دنبال آن رضایت از زندگی را افزایش داد (سامانی و همکاران، ۱۳۸۶). بررسی دانش‌آموزان دختر رشته علوم تجربی و پایه تحصیلی سوم و ملاک معدل تحصیلی در طبقه بندی دانش‌آموزان به عنوان پیشرفت تحصیلی بالا و پایین از نکاتی است که باید در تعمیم پذیری نتایج به آن توجه کرد. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده، در میان دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی در تمامی رشته‌ها انجام شود. توجه به آموزش تاب‌آوری برای مقابله با مشکلات به منظور کاهش اضطراب و تنش و استفاده از مدل معادله ساختاری از پیشنهاد‌های این پژوهش است.

منابع

- بشارت، محمد علی، (۱۳۸۶)، تاب‌آوری، آسیب‌پذیری و سلامت روانی، مجله علوم روان‌شناختی، شماره ۲۴، ۳۷۳-۳۸۳.
- بیانی، محمد؛ حمید کوچکی و حمید گودرزی، (۱۳۸۶)، پایایی و اعتبار مقیاس رضایت از زندگی، مجله روانشناسان ایرانی، ۱۱، (۳) ۲۵۹-۱۶۸.
- دلاور، علی، (۱۳۸۰)، روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، ویرایش.
- رجبی، غلامرضا، (۱۳۸۵)، بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی در دانشجویان، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۲، شماره‌های ۱ و ۲، ص ۹۹-۱۱۴.
- رحیمیان بوگر، اسحق؛ علی اصغر اصغر نژاد فرید، (۱۳۸۷)، رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودتأب‌آوری با سلامت روان در جوانان و بزرگسالان بازمانده زلزله شهرستان بم، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال چهاردهم، شماره ۱، ۷۰-۶۲.
- سامانی، سیامک، بهرام جوکار، نرگس صحراگرد، (۱۳۸۶)، تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳، (۳) ۲۹۵-۲۹۰.
- مدانلو، فاطمه، (۱۳۸۸)، بررسی ارتباط تاب‌آوری، روشهای مقابله با استرس و حمایت اجتماعی با وضعیت روانی زنان داغ‌دیده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی.
- محمدی، مسعود، (۱۳۸۴)، بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران.
- مرادی مقدم، محمود، (۱۳۸۳)، نگاهی به آمار نتایج امتحانات سال تحصیلی، پژوهشنامه آموزشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۷۳-۷۲.

- Arrington-Sanders, R, Tsevat, J, Wilmott, R, W, Mrus, J, M & Britto, M, T, (2006). Gender differences in health-related quality of life of adolescents with cystic fibrosis, *Health Quality Life Outcomes*, 4(1). 5.
- Besier, T, Tim, G, Schmitz, B & Goldbeck, L, (2009). Life satisfaction of adolescents and adults with cystic fibrosis: Impact of partnership and gender, *Journal of Cystic Fibrosis*, 8, 104-109.
- Brown, S, D, Lent, R, W & Larkin, K, C, (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude e academic. performance relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64-75.

- Bandura, A, (1986).** *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, N, J: Prentice – Hall.
- Bandura, A, (1982).** Self- efficacy mechanism in human agency, *American psychologist*, 37(1). 122- 147.
- Benard, B, (1995).** *Fostering resilience in children*, Council for Exceptional Children (ERIC No, Ed 386327).
- Cabrera, N, I & Padilla, A, M, (2004).** Entering and Succeeding in the "culture of college., *Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-175.
- Cappella, E & Weinstein, R, S, (2001).** Turning Around Reading Achievement: Predictors of High School Students' Academic Resilience, *Journal of Educational Psychology*, 93(4). 758-771.
- Carroll, a, Houghton, S, Wood, r, Unsworth, k, Hattie, j, Gordon, I & Bower, j, (2009).** Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency, *Journal of Adolescence*, 32(4). 797-817.
- Chang, E, C, (2002).** Optimism–pessimism and stress appraisal: testing a cognitive interactive model of psychological adjustment in adults, *Cognitive Therapy and Research*, 26, 675–690.
- Chang, E, C & Sanna, L, J, (2003).** Experience of life hassles and psychological adjustment among adolescents: Does it make a difference if one is optimistic or pessimistic?, *Personality and Individual Differences*, 34, 867–879.
- Cohn, M, A, Fredrickson, B, L, Brown, S, L, Mikels, J, A & Conway, A, M, (2009).** Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience, *Emotion*, 9(3). 361-368,
- Conner, K, M & Davidson, J, R, (2003).** Development of a new resilience scale, *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Diener, E, Emmons, R, Larsen, R & Griffin, S, (1985).** The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1). 71-75.
- Extremera, N, Durán, A & Rey, L, (2009).** The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction, *Personality and Individual Differences*, 47(2). 116-121,
- Funk, B, Hubner, S & Valios, R, (2006).** Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample, *Journal of Happiness Studies*, 8, 41-54.
- Gloria, A, M, Castellanos, S, J & Orozco, N, (2005).** Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses and psychological well being of Latina undergraduates, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2). 161-183.
- Inzlicht, M, Aronson, J, Good, C & McKay, L, (2006).** A particular resiliency to threatening environments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 323-336.
- Karademas, E, C, (2006).** Self-efficacy, social support and well-being, The mediating role of optimism, *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.

- Kwok, O Hughes, J, N & Luo, W, (2007).** Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement, *Journal of School Psychology*, 45(1). 61-82.
- Kuppens, P, Realo, A & Diener, E, D, (2008).** The Role of Positive and Negative Emotions in Life Satisfaction Judgment Across Nations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (1). 66-75.
- Lazarus, A, (2004).** *Relationships among indicators of child and family resilience and adjustment following the September 11, 2001 tragedy*, The Emory center for myth and ritual in American life, Available on: www.marila.emory.edu/faculty/Lazarus, htm,.
- Lent, W Taveira, M, Sheu, H & Singley, D, (2009).** Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis, *Journal of Vocational Behavior*, 74(2). 190-198.
- Martin, A, J, (2002).** The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation, *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11(1). 1-20.
- Martin, A, J & Marsh, H, (2006).** Academic resilience and its psychological and educational correlations: a construct validity approach, *Psychology in the Schools*, 43, 267-281.
- Mimura, C, M & Griffiths, P, (2004).** A Japanese version of the perceived stress scale, *International Journal of Nursing Studies*, 41(4). 379 - 85.
- Ong, D, Bergeman, C, S, Toni, L, Bisconti & Wallace, A, (2006).** Psychological Resilience, Positive Emotions, and Successful Adaptation to Stress in Later Life, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4)- 730-749.
- Rubin, K, H, Bukowski, W & Parker, J, (2006).** *Peer interactions, relationships, and groups*, In N, Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed, Social, emotional, and personality development, pp, 894–941). New York:Wiley.
- Rode, J, C, (2005).** Life satisfaction and student performance, Academy of management learning and education, *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(3)- 421-433.
- Roeser, R, W, Midgley, C & Urdan, T, C, (1996).** Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging, *Journal of Educational Psychology*, 88(3). 408-422.
- Shaul, M, S, (2006).** Exposure to threat of war and terror, political attitudes, stress, and life satisfaction among teenagers in Israel, *Journal of Adolescence*, 29(2). 165-176.
- Sillisman, B, (1994).** Resiliency research review, Conceptual and research foundations Available on: <http://www.cyfernet.org/research/resilreview.html>.
- Saunders, J, Davis, L, Williams, T & Williams, J, H, (2004).** Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: a study of African American high school students, *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1). 81e90.
- Sternberg, J, A & Bry, B, H, (1994).** Solution generation and family conflict over time in problem-solving therapy with families of adolescents: The Impact of therapist behavior, *Child and Family Behavior Therapy*, 16, 65-76.

- Tennant, C, (2002).** Life events, stress and depression, *Austral Zealand Journal of Psychiatry*, 36(2). 173-82.
- Torsheim, T & Wold, B, (2001).** School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach, *Journal Adolescence*, 24(6). 701-13.
- Tugade, M, M & Fredrickson, B, (2004).** Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2). 320-333.
- Vecchio, G, M, Maria, M, Pastorelli, C Del Bove, G & Caprara, G, V, (2007).** Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence, *Personality and Individual Differences*, 43(7). 1807-1818.
- Wang, M, C, Haertal, G, D & Waberg, H, T, (1997).** *Educational vin inner cities*, In M, C, Wang & E, W, Gordon (Eds). Educational resilience in inner – city America,.
- Wolff, S, (1995).** The concept of resilience, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29, 565-574.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی