



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»  
سال دوازدهم - شماره ۴۷ - پاییز ۱۳۹۸  
ص. ۳۷-۱۳

## ارائه مدل علی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس منبع کنترل (با واسطه‌گری درگیری تحصیلی): کاربرد تحلیل مسیر<sup>۱</sup>

مهدی یوسف‌وند<sup>۲</sup>، عزت‌اله قدم‌پور<sup>۳\*</sup>،  
مسعود صادقی<sup>۴</sup>، سیمین غلامرضایی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۱۴  
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۶

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین رابطه علی بین درگیری تحصیلی، منبع کنترل و تاب‌آوری تحصیلی صورت گرفت. شرکت‌کنندگان شامل ۴۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از پرسشنامه‌های تاب‌آوری تحصیلی، منبع کنترل و درگیری تحصیلی استفاده شد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی از نرم‌افزار آموس و روش تحلیل مسیر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که، با توجه به مقادیر شاخص‌های بدست آمده، داده‌ها با مدل تحقیق برازش دارد؛ منبع کنترل بیرونی، متغیرهای درگیری تحصیلی، مسأله محور و مثبت‌نگر بودن، مهارت‌های ارتباطی و جهت‌گیری آینده را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند؛ متغیر درگیری تحصیلی قادر است مسأله محور و مثبت‌نگر بودن، مهارت‌های ارتباطی و جهت‌گیری آینده را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کند؛ منبع کنترل بیرونی از طریق درگیری تحصیلی، تمامی ابعاد تاب‌آوری تحصیلی را به صورت معناداری پیش‌بینی کند. بنابراین و با توجه به نتایج بدست آمده بدیهی است که افزایش گرایش به منبع کنترل بیرونی و به تبع آن افزایش میزان درگیری تحصیلی باعث ارتقای سطح مسأله محور و مثبت‌نگر بودن، مهارت‌های ارتباطی و جهت‌گیری آینده در دانشجویان می‌شود.

### واژگان کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، منبع کنترل بیرونی، درگیری تحصیلی

- ۱- این مقاله مستخرج از رساله دکترای تخصصی نویسنده اول این مقاله می‌باشد.
- ۲- دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
- ۳- دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
- \* نویسنده مسئول Ghadampour.e@Lu.ac.ir
- ۴- استادیار مشاوره خانواده، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
- ۵- استادیار روانشناسی کودکان استثنایی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

**The Presenting Causal Predictive Model of Academic Resilience Based on the External Locus of Control (with an Intermediate Academic Conflict): Application of Path Analysis**

Mahdi Yousefvand, Ezzatollah Ghadampour,  
Masoud Sadeghi & Simin golam Rezaei

Data of receipt: 2018.02.03  
Data of acceptance: 2019.01.06

**Abstract**

The present study was aimed to explain the causal relationship between academic conflict, external locus of control and academic resilience. Participants included 400 students from Lorestan University in the academic year of 2017-18, selected by simple random sampling method. In order to measure the variables of the research academic resilience, external locus of control and academic conflict questionnaires were used. To evaluate the proposed model, AMOS software and path analysis method were used. The findings showed that, according to the values of the indices, the data are fitted with the research model; the external locus of control, academic conflict, problem-oriented and positivist, skill of communication and future orientation Variable are positively predictive; academic conflict variable can positively affect the problem-orientation, communication skills and future orientation; Significant predictive value; external locus of control through academic conflict significantly predicts all aspects of academic resilience. Therefore, according to the results, it is obvious that increasing the tendency towards the external locus of control and consequently increasing the level of academic conflict will increase the problem-oriented and positivist level, communication skills and future orientation in the students.

**Keywords:** academic resilience, external locus of control, academic conflict

## مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (پرینس - امبوری و ساقلوسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳)، به طوری که انطباق و سازگاری با این تغییرات همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. از مهمترین دوره‌های تحصیلی، دوره کارشناسی است که دانشجویان در این دوره با چالش‌هایی از جمله، نمرات ضعیف، سطوح استرس بالا، تهدید اعتماد به نفس، بدبینی تحصیلی، کاهش شرکت در فعالیت‌های کلاسی، کاهش انگیزش و تعامل با هم‌شاگردی‌ها و اساتید روبه‌رو هستند.

یکی از مهمترین چالش‌های پیش‌روی دانشجویان در زمینه تحصیل، تاب‌آوری<sup>۲</sup> است (روچاس و فرناندا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)، که به عنوان توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز به رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار (لوتار، سیچیتی، و بیکر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰) تعریف شده است. تاب‌آوری از جمله سازه‌هایی است که توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی (تحوالی، تربیتی، روان‌شناسی) به خود اختصاص داده است (هانوالد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). از مهمترین دلایلی که باعث شده محققان در سال‌های اخیر به موضوع تاب‌آوری توجه ویژه‌ای داشته باشند، ابهامات به وجود آمده در نتایج پژوهش‌ها و ماهیت چند بعدی این سازه است (لوتانز، یوسف و اولیو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). ماهیت چند بُعدی بودن سازه تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که در آن افراد در معرض خطر، به رغم نشان دادن سازگاری در بعضی حوزه‌ها (مثلاً پیشرفت تحصیلی)، پیامدهای ناسازگارانه را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند (رنیخ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰).

یکی از ابعاد تاب‌آوری که بنارد<sup>۸</sup> (۱۹۹۱) آن را تعریف و توضیح داده، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۹</sup> است، که به صورت فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف شده است (ریچاردسون<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۰). همچنین، تاب‌آوری تحصیلی به صورت خودارزشیابی مثبت از موقعیت دانشگاهی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی (گاتمن و شین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳)، یک توانایی سیستمی پویا که بواسطه آن یادگیرنده می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد، تعریف شده است (نیل<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۷). مبنای نظری سازه تاب‌آوری تحصیلی مربوط به بنارد

1. Prince-Embury & Saklofske
2. Resiliency
3. Rojas
4. Lothar, Sychty & Becker
5. Hanewald
6. Luthans, Youssef & Avolio
7. Resnick
8. Benard
9. Academic resiliency
10. Richardson
11. Gutmann & Shean
12. Neal

(۱۹۹۱) است، که در مطالعات خود تلاش برای کسب موفقیت، استفاده از شیوه‌های مفید و ارتباط مثبت با دیگران برای غلبه بر موانع موفقیت را به عنوان سه عامل تشکیل‌دهنده آن معرفی کرده است. در دو دهه اخیر پژوهشگران، در عین پرداختن به جنبه‌های متفاوتی از تاب‌آوری، به زمینه‌های ارتباطی متغیرهای دیگر با آن توجه جدی نشان داده و همین امر سبب شده است تا الگوهای متعددی برای بررسی عوامل مؤثر و همبسته‌های تاب‌آوری تحصیلی مطرح گردد. یکی از همبسته‌های تاب‌آوری تحصیلی که رابطه تنگاتنگی هم با آن دارد، درگیری تحصیلی است (کورهونن، ۲۰۰۸).

درگیری تحصیلی یک ساختار نوظهور است که برای اولین بار توسط هوی، تارتو و وولفولک<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) شناسایی و مطرح شد. تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. در الگوی فین (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است (رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری). با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازهای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستسون، ۲۰۰۶). در این راستا، لینن برینک و پینتریج<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) یک چهارچوب کلی برای درگیری تحصیلی متشکل از سه بعد درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناخت)، انگیزشی (علاقه، ارزش و عاطفه) و رفتاری (تلاش، پایداری و کمک‌طلبی) بیان کرده‌اند. در مطالعه‌ای که توسط فالون<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) با عنوان فاکتورهایی که در مدرسه باعث ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی می‌شوند، انجام شد، برای تاب‌آوری تحصیلی مدلی مطرح شد که در آن خوش‌بینی تحصیلی به صورت علی و غیرمستقیم از طریق درگیری تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در مطالعه‌ای که توسط سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) با عنوان مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم - شاگرد انجام شد این نتیجه بدست آمده است که تأثیر کل شایستگی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی و رابطه معلم - شاگرد در سطح ۰/۰۱ و تأثیر کل رابطه معلم - شاگرد بر تاب‌آوری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار شد. از نتایج دیگر مطالعه آن‌ها این بوده است که شایستگی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی ضمن در نظر گرفتن نقش تعامل شاگرد - معلم یک ارتباط مثبت و غیر مستقیم دارند.

پژوهش‌های مختلفی به بررسی رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. یافته‌های برخی مطالعات نشان داده است که بین تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد (کورهونن، ۲۰۰۷؛ تریزا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷ و یازرلو، رشیدنژاد، سعادت‌مند و کلاتری، ۱۳۹۴). حسینی، حبیب‌مظاهری و رحیمی نسب<sup>۲</sup> (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود با عنوان ارتباط بین تفکر منطقی، خوش‌بینی و تاب‌آوری با بهزیستی روانشناختی به این نتیجه رسیدند که درگیری یک پیش‌بینی‌کننده معنادار برای

1. Korhonen  
2. Hoesi, Tartre & Volfolk,  
3. Theresa

تاب‌آوری است. برخی دیگر از مطالعات نیز نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی به وسیله متغیرهایی همانند امید، انگیزش و مثبت‌نگری قابل پیش‌بینی است (نیل، ۲۰۱۷).

یکی دیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم برای تاب‌آوری تحصیلی منبع کنترل است (خسروشاهی، باباپور خیرالدین و پور شریفی، ۱۳۹۴). مفهوم منبع کنترل، در چارچوب نظریه راتر (۱۹۹۵)، نقل از سیف، (۱۳۹۵) در قالب دو بُعد بیرونی و بیرونی ارائه شده است. گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به درون (کوشش یا توانایی شخصی) نسبت می‌دهند، افراد دارای منبع کنترل درونی و گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به بیرون (بخت و اقبال یا دشواری موقعیت‌ها) نسبت می‌دهند، افراد دارای منبع کنترل بیرونی نام گرفته‌اند (راتر، ۱۹۹۵؛ نقل از سیف، ۱۳۹۵). به بیان دیگر اشخاص دارای منبع کنترل درونی باور دارند که کارآمدی، تدبیر، سخت‌کوشی، احتیاط و مسئولیت‌پذیری به پیامدهای مثبت خواهد انجامید و برعکس افرادی که منبع کنترل بیرونی دارند، رویدادهای مثبت یا منفی را پیامد رفتار خود نمی‌دانند بلکه آن را به شانس، اتفاق و رویدادهای محیطی مهار نشده نسبت می‌دهند.

به نظر لازاروس (۱۹۶۸) افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل بیرونی، احساس درماندگی و ناتوانی، اضطراب و استرس بیشتری دارند، از موقعیت‌ها کناره‌گیری می‌کنند و از شادکامی و امیدواری پایین‌تری برخوردارند. همسو با نظر لازاروس (۱۹۶۸) یافته‌های برخی مطالعات نیز نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و منبع کنترل رابطه معنادار و مستقیمی وجود دارد به این صورت که افراد دارای منبع کنترل بیرونی از میزان تاب‌آوری بالاتر و افراد دارای منبع کنترل بیرونی از میزان تاب‌آوری پایین‌تری برخوردار هستند (بالاخانی، ترخان و صفاری نیا، ۱۳۹۰). به طور کلی باید گفت که افراد تاب‌آور، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نکرده و سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت، پذیرفته‌اند (مالجورد، موکسن، ایپسن، هجملد و اریکسن، ۲۰۱۶).

از طرفی برخی پژوهشگران بر این باور هستند که افراد دارای منبع کنترل بیرونی عزت نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر، و شادکامی کمتری دارند (چنگ و فورنهایم، ۲۰۰۷)، در حالی که افراد دارای منبع کنترل بیرونی، احتمال بروز رفتارهای سالم و مثبت در آنها بیشتر است (استپتو و واردل، ۲۰۰۱). پژوهش‌های مختلفی نیز به بررسی رابطه بین منبع کنترل و تاب‌آوری تحصیلی پرداخته‌اند که نتایج تقریباً یکسان و همسویی از این مطالعات مبنی بر وجود رابطه مثبت بین منبع کنترل و تاب‌آوری تحصیلی، بدست آمده است (فراهانی، ۱۳۷۴؛ خسروشاهی، باباپور خیرالدین و پور شریفی، ۱۳۹۴؛ گاربویسکی، ۲۰۱۰ و هدسل، ۲۰۱۰). یکی دیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم برای تاب‌آوری تحصیلی،

1. Rutter
2. Moljord, Moksnes, Epsnes, Hjemeld & Eriksen
3. Cheng & Furnham
4. Steptoe & Wardle
5. Garbowski

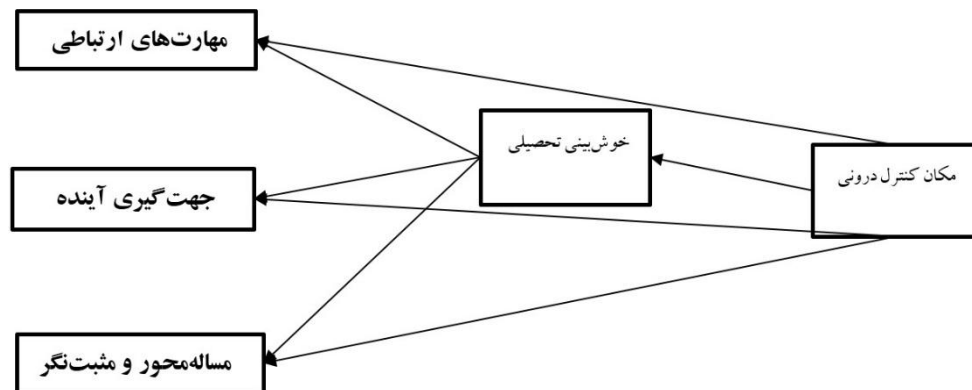
درگیری تحصیلی است (شریف موسوی، ۱۳۹۴)، که توسط لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) ارائه شده است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار جهت تبیین افت تحصیلی مطرح و به عنوان مبنایی برای انجام اصلاحات لازم در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فردریکس، بلومفیلد و پاریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). در الگوی فین<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است. با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بُعدی و متشکل از مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستنسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). در این راستا، لینن برینک و پنتریچ (۲۰۰۳) یک چهارچوب کلی برای درگیری تحصیلی متشکل از سه بعد درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناخت)، انگیزشی (علاقه، ارزش و عاطفه) و رفتاری (تلاش، پایداری و کمک طلبی) بیان کرده‌اند. برخی از مطالعات که بررسی رابطه متغیرهای مختلف با تاب‌آوری به صورت مستقیم و غیر مستقیم پرداخته‌اند نشان داده‌اند که بین متغیرهای زیادی از جمله درگیری تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (سپاه منصور، براتی و بهزادی، ۱۳۹۵؛ کولی و مارتین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷؛ لاتار<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ لاتار و کیچتی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰ و گونزالز و پادیلا<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷). همچنین شریف موسوی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دارد.

به طور کلی باید گفت که تاب‌آوری تحصیلی افراد را قادر می‌سازد تا یک شبکه اجتماعی حمایتی از خانواده و دوستان داشته باشند که در مواقع پرتنش مورد حمایت آن‌ها قرار گیرند (پارسون و توماس<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). تاب‌آوری فرد را قادر می‌سازد با سختی‌ها، مشکلات و چالش‌های تحصیلی سازگار شود. هرچند برخی از ویژگی‌های مرتبط با تاب‌آوری به صورت زیستی و ژنتیکی تعیین می‌شوند، اما متغیرهای پیش‌بینی کننده آن را می‌توان شناخت و بر اساس آن‌ها می‌توان تاب‌آوری تحصیلی را یاد داد و تقویت کرد (آلورد<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از کرد میزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸). از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که بسیاری از پژوهشگران دریافته‌اند اغلب مردم به ویژه قشر تحصیل کرده تاب‌آوری تحصیلی پایینی دارند، به طوری که قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت نفس آن‌ها را تهدید کند، به جای قبول مسئولیت، به دنبال توجیه شکست هستند (ترینا، ۲۰۰۲). چون کودکان، شناختی از دیدگاه دیگران ندارند اصولاً این تمایلات از دوره سنی مربوط به دبیرستان و دانشگاه آغاز می‌شود. در این سطح رشد،

1. Hadsell
2. Fredericks, Blumenfeld & Paris
3. Finn
4. Reschly & Christenson
5. Collie & Martin
6. Luthar
7. Luthar & Cicchetti
8. Gonzalez & Padilla
9. Parsons & Thoms
10. Alourd

افراد متوجه دیدگاه دیگران نسبت به توانایی‌هایشان می‌شوند. تلاش پایین و عملکرد بالا، به ادراک توانایی بالا و تلاش بالا و عملکرد پایین، به ادراک فقدان توانایی می‌انجامد. در واقع، تاب‌آوری تحصیلی یک تلاش خودآگاهانه برای غلبه بر موانع تحصیلی در محیط آموزشی است که بر عملکرد تحصیلی تأثیری مثبت دارد. وقتی دانشجو احساس می‌کند همه چشم‌ها متوجه اوست، این حضور خیالی یا واقعی دیگران است که وقوع تاب‌آوری تحصیلی را افزایش یا کاهش می‌دهد. بنابراین مؤثرتر و مفیدتر است که ارزیابی تمایلات مربوط به تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه صورت پذیرد (مارتین و مارش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). از آن جایی که تاب‌آوری تحصیلی پایین به عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیری پایدار بر میزان درگیری، جابجایی مسئولیت ناشی از شکست‌های تحصیلی به منابع بیرونی و میزان درگیری دانشجویان در زمینه تحصیل و آموزش می‌گذارد و مانع رشد مثبت و باثبات در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد. لذا شناسایی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده و همچنین دستیابی به رویکردهای جدید در زمینه ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی بسیار ضروری است، زیرا این سازه، یکی از مهمترین سازه‌هایی است که افراد در زمینه تحصیل و یادگیری چه در مدارس و چه در دانشگاه‌ها با آن روبه‌رو هستند (آنتونی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). بر این اساس فرضیه‌های پژوهش بدین صورت مطرح می‌شود:

۱. مدل تدوین شده پیشنهادی در پژوهش حاضر با داده‌ها برازش دارد.
۲. متغیر منبع کنترل بیرونی به صورت علی و مستقیم بر ابعاد تاب‌آوری تحصیلی اثر می‌گذارد.
۳. متغیر درگیری تحصیلی به صورت علی و مستقیم بر ابعاد تاب‌آوری تحصیلی اثر می‌گذارد.
۴. متغیر منبع کنترل بیرونی به طور علی و غیرمستقیم از طریق درگیری تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی اثر می‌گذارد.



شکل ۱. مدل اولیه پژوهش  
Primary research model

1. Martin & Marsh  
2. Antonie

## روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است که می‌توان در قالب یک مدل تحلیل مسیر، روابط پیش‌بینی کننده میان متغیرها را مورد بررسی قرار داد. متغیرهای این مطالعه عبارتند از: منبع کنترل به عنوان متغیر برون‌زا، درگیری تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی به عنوان متغیرهای درون‌زا. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها بر اساس آماري که از معاونت آموزشی دانشگاه مربوطه گرفته شد برابر با ۶۹۸۵ دانشجو بودند. بر اساس حجم جامعه، تعداد ۴۰۰ نفر (۲۵۰ نفر زن و ۱۵۰ نفر مرد) به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به این صورت که؛ در مرحله اول، با مراجعه به معاونت آموزشی لیستی از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به صورت اینترنتی در اختیار محققان قرار گرفت. در مرحله دوم، به هر یک از افراد جامعه یک کد یا شماره اختصاص داده شد (در این مطالعه برای هر دانشجو شماره دانشجویی‌اش به عنوان کد در نظر گرفته شد). در مرحله سوم، بر اساس لیستی که به صورت اینترنتی در پیش‌روی محققان بود بدون اینکه نسبت به رشته تحصیلی آن‌ها آگاهی داشته باشند شروع به کلیک کردن روی شماره دانشجویی افراد به صورت تصادفی می‌کردند. این کار تا آنجایی صورت گرفته که همه ۴۰۰ نفر نمونه انتخاب شدند. در مرحله چهارم و پس از مشخص شدن اعضای نمونه، دانشجویانی که کد دانشجویی آن‌ها به صورت تصادفی انتخاب شده بود مشخصاتشان به طور کامل یادداشت می‌شد. در مرحله پنجم و پس از مشخص شدن رشته تحصیلی، دانشکده و شماره تماس هر عضو از نمونه، با وی تماس گرفته و پس از هماهنگی لازم پرسشنامه‌های پژوهش (منبع کنترل، تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی) در اختیارش قرار می‌گرفت. پس از پر کردن پرسشنامه‌ها در زمان مشخص، آن‌ها از شرکت کننده دریافت می‌شدند. این کار برای همه افرادی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند انجام شد. و نهایتاً پس از جمع‌آوری داده‌ها و محاسبه نمرات کسب شده برای هر شرکت‌کننده، تجزیه و تحلیل‌های آماری لازم بر روی آن‌ها انجام و نتایج گزارش شدند.

## ابزار پژوهش

- پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی: پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی توسط ساموئلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالب، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسش‌نامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. سوالات ۷، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۹ و ۴۰ در پرسش‌نامه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای سه مؤلفه می‌باشد. این مؤلفه‌ها عبارتند از مهارت‌های ارتباطی (سوالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۶



۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۳۰، ۳۵ و ۴۰)، جهت‌گیری آینده (سوالات ۲، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۷، ۲۴، ۳۱، ۳۳، ۳۸ و ۴۱) و مسأله‌محور و مثبت‌نگر (۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۳۹). روایی بیرونی و روایی سازه این مقیاس را مارتین (۲۰۰۳) تأیید کرده است. همچنین ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ توسط مارتین (۲۰۰۳) اختصاصاً در هر بار حذف آیتم‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی این مقیاس را هاشمی شیخ شبان (۱۳۹۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ( $\alpha=0/81$ ) تأیید کرده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای تک تک ابعاد مهارت‌های ارتباطی ( $\alpha=0/79$ )، جهت‌گیری آینده ( $\alpha=0/82$ ) و مسأله‌محور و مثبت‌نگر بودن ( $\alpha=0/80$ ) پایایی مطلوب بدست آمد.

- پرسش‌نامه درگیری تحصیلی: این مقیاس توسط شافلی، لی‌تر، ماسلاچ و جکسون در سال ۱۹۹۶ ساخته شد که میزان درگیری دانشجویان را در فعالیت‌های تحصیلی می‌سنجد. این مقیاس دارای ۳۰ ماده بود که سه زیر مقیاس را شامل می‌شود: قدرت (۶ سؤال، وقتی که در حال مطالعه هستم، از نظر ذهنی احساس قدرت می‌کنم)، فداکاری (۵ سؤال، دریافته‌ام که تحصیلم پر از معنی و هدف است) و جذب (۶ سؤال، در هنگام مطالعه، زمان برایم خیلی سریع می‌گذرد). در مطالعه اسپوفیلی و همکاران (۱۹۹۶) برای مؤلفه قدرت ضریب اعتبار ۰/۸۰، برای مؤلفه فداکاری ۰/۹۱ و برای مؤلفه جذب ۰/۷۵ بدست آمد (پولسون، ۱۹۹۴). سؤال‌ها با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (از صفر تا شش) درجه بندی شدند. همچنین، همبستگی بین درگیری تحصیلی با فرسودگی منفی بود و شاخص‌های برازش، روایی مناسی را برای این مقیاس نشان دادند (پولسون، ۱۹۹۴). در این پژوهش، ضریب اعتبار درگیری تحصیلی با روش آلفا ۰/۹۱ بود.

- پرسش‌نامه منبع کنترل: این آزمون را راتر در سال (۱۹۶۶) ساخت. این پرسشنامه ۲۹ ماده دارد که هر ماده آن از یک جفت عبارت (الف و ب) تشکیل شده است که آزمودنی باید براساس اعتقاد خود، یکی را انتخاب کند و علامت بزند. ۲۳ ماده از مواد این پرسشنامه به روشی انتظارات افراد درباره منبع کنترل را می‌سنجند و در ۶ ماده دیگر آن، هدف آزمون با لباس میدل مطرح می‌گردد. سؤال‌های ۲۸، ۲۴، ۱۹، ۱۴، ۸، ۱ سؤالاتی هستند که ذهن آزمودنی را از مدار اصلی و هدف آزمون دور می‌کنند. این ماده‌های خنثی ساختار و بعد اندازه‌گیری شده را برای آزمودنی مبهم می‌سازند. در ۲۳ ماده‌ای که برای نمره‌گذاری تعیین شده‌اند به گزینه‌های الف نمره یک داده می‌شود و به گزینه‌های ب، نمره صفر. بالاترین و پایین‌ترین نمره به ترتیب ۲۳ و ۰ می‌باشد. سوالات ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۲ و ۲۳ مربوط به منبع کنترل بیرونی و سوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۰ و ۲۱ مربوط به منبع کنترل بیرونی می‌باشند. ضریب پایایی این مقیاس که با روش دو نیمه کردن و کودر - ریچاردسون محاسبه شده به ۰/۷۰ نزدیک است. همچنین، ضریب پایایی این مقیاس با

روش بازآزمایی در فاصله یک ماه، در همان سطح بوده است (ولی نوری و سیف، ۱۳۷۴). آناستازی (۱۳۸۲) حد متوسط ضریب اعتبار این مقیاس را حدود ۰/۷۰ اعلام کرده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه منبع کنترل با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای تک تک ابعاد منبع کنترل بیرونی ( $\alpha=0/77$ ) و منبع کنترل بیرونی ( $\alpha=0/80$ ) پایایی مطلوب بدست آمد.

### روش تجزیه تحلیل

به منظور تجزیه و تحلیل آماری در این پژوهش، ابتدا با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات مشخص شد. سپس به منظور آزمودن فرضیه‌های پژوهش و بررسی چگونگی ارتباط بین متغیرهای موجود در مدل مورد نظر و میزان قدرت پیش‌بینی متغیرهای برون‌زاد (منبع کنترل) و متغیر واسطه‌ای (متغیر درگیری تحصیلی) در پیش‌بینی متغیر درون‌زاد (تاب‌آوری تحصیلی) از روش تحلیل مسیر استفاده شد. برای انجام تحلیل‌های آماری از نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-22 استفاده شد.

### یافته‌ها

در جدول ۱ یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش ارائه شده است. جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها variable	مؤلفه‌ها component	میانگین average	انحراف معیار SD	حداقل نمره Minimum score	حداکثر نمره Maximum score
منبع کنترل بیرونی External locus of control	نمره کل Total source	8	2	0	12
	مهارت‌های ارتباطی Communication skills	23.59	36.8	14	70
تاب‌آوری تحصیلی academic resilience	جهت‌گیری آینده Future orientation	54.62	89.9	14	70
	مسأله‌محور و مثبت‌نگر Problem-centered and positive	24.50	02.6	13	65
درگیری تحصیلی academic conflict	نمره کل Total source	110.15	15.68	0	180

## ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

به عنوان پیش‌نیاز انجام تحلیل مسیر و همچنین به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از ارتباط میان متغیرهای پژوهش، همبستگی آن‌ها محاسبه شد. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 2.

Correlation matrix of research variables

ردیف Row	مؤلفه component	منبع کنترل بیرونی External locus of control	درگیری تحصیلی Academic conflict	مهارت‌های ارتباطی Communication skills	جهت‌گیری آینده Future orientation	مسئله- محور و مثبت‌نگر Problem- centered and positive
1	منبع کنترل بیرونی External locus of control	1				
2	درگیری تحصیلی Academic conflict	0.19*	1			
3	مهارت‌های ارتباطی Communication skills	0.21*	0.39*	1		
4	جهت‌گیری آینده Future orientation	0.22*	0.40*	0.67*	1	
5	مسئله‌محور و مثبت‌نگر Problem-centered and positive	0.18*	0.25*	0.52*	0.61*	1

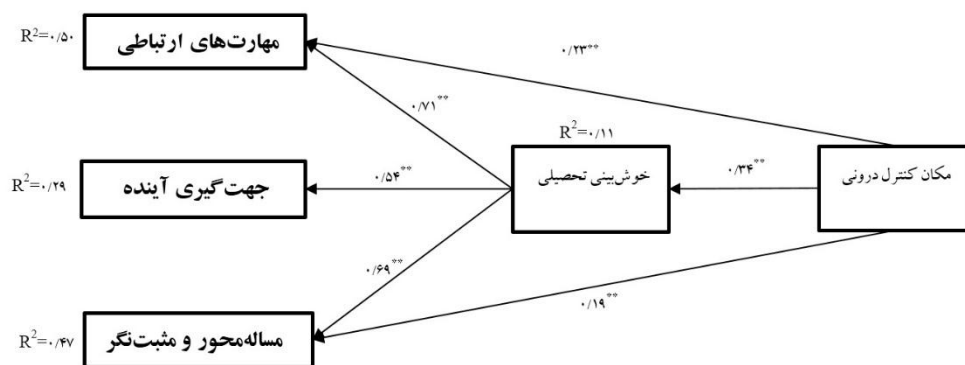
\* ضرایب معنی‌دار هستند.

با توجه به جدول ۲، متغیر منبع کنترل بیرونی با متغیرهای درگیری تحصیلی ( $r=0/19$ ,  $P<0/001$ )، مهارت‌های ارتباطی ( $r=0/21$ ,  $P<0/001$ )، جهت‌گیری آینده ( $r=0/22$ ,  $P<0/001$ )، مسئله‌محور و مثبت‌نگر ( $r=0/18$ ,  $P<0/001$ ) دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است. علاوه بر این متغیر درگیری تحصیلی با متغیرهای مهارت‌های ارتباطی ( $r=0/39$ ,  $P<0/001$ )، جهت‌گیری آینده ( $r=0/40$ ,  $P<0/001$ )، مسئله‌محور و مثبت‌نگر ( $r=0/25$ ,  $P<0/001$ ) دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است. همچنین مهارت‌های ارتباطی با متغیرهای جهت‌گیری آینده ( $r=0/67$ ,  $P<0/001$ )، مسئله‌محور و مثبت‌نگر ( $r=0/52$ ,  $P<0/001$ ) و متغیر جهت‌گیری نسبت به آینده با متغیر مسئله‌محور و مثبت‌نگر ( $r=0/61$ ,  $P<0/001$ ) دارای رابطه مثبت و معنی‌دار هستند.

یافته‌های مربوط به مدل پیشنهادی و فرضیه‌های پژوهش: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش منبع کنترل بیرونی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی بود. قبل از ارزیابی مدل، پیش‌فرض‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور، برای بررسی نرمال

بودن توزیع مانده‌ها از نمودار p-p استفاده شد که با توجه به قرار گرفتن تمام نقاط روی نیمساز ربع اول، مشخص شد که داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند.

مدل نهایی و اصلاح شده پژوهش: پس از کسب اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌های لازم، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر در محیط نرم‌افزار AMOS-22 استفاده شد و به منظور افزایش برازش مدل، مسیرهایی که ضریب آن‌ها به لحاظ آماری غیرمعنی‌دار بود حذف شد. در شکل ۲ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده آورده شده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل روابط منبع کنترل بیرونی و مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی با واسطه‌گری درگیری تحصیلی

Figure 2.

The standard coefficients of the external control relationship model and the components of educational vibration with the mediating of the educational conflict

با توجه به مدل، به ترتیب ضرایب مسیر استاندارد بین منبع کنترل بیرونی و درگیری تحصیلی ( $\beta=0/35, P<0/009$ )، منبع کنترل بیرونی و مهارت‌های ارتباطی ( $\beta=0/27, P<0/008$ )، منبع کنترل بیرونی و مسأله‌محور و مثبت‌نگر ( $\beta=0/21, P<0/009$ ) معنی‌دار می‌باشند و ضرایب استاندارد بین درگیری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی ( $\beta=0/62, P<0/006$ )، درگیری تحصیلی و جهت‌گیری آینده ( $\beta=0/48, P<0/009$ )، بین درگیری تحصیلی و مسأله‌محور و مثبت‌نگر ( $\beta=0/59, P<0/007$ ) معنی‌دار است.

### فرضیه‌های مربوط به روابط غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش

برای تعیین معنی‌داری اثرات غیر مستقیم از روش نمونه‌گیری‌های مکرر "خودراه‌انداز" (شراوت و بولگر، ۲۰۰۲) با فاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه‌گیری اثرات استفاده شد. با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون معنی‌داری اثرات غیر مستقیم نشان داد که سهم واسطه‌گری متغیر درگیری تحصیلی در راستای رابطه بین منبع کنترل بیرونی با مهارت‌های ارتباطی ( $p=0/004$ )، جهت‌گیری آینده ( $p=0/007$ )، و مسأله-محور و مثبت‌نگر ( $p=0/006$ ) معنی‌دار است؛ به این صورت که متغیر درگیری تحصیلی در رابطه بین منبع کنترل بیرونی با تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. همچنین بررسی

اثرات غیر مستقیم متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که متغیر منبع کنترل بیرونی بر مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و مسأله‌محور و مثبت‌نگر، اثر غیر مستقیم مثبت دارد. شاخص‌های برازندگی مدل و بررسی فرضیه‌های پژوهش: با ورود داده‌ها به برنامه AMOS-22، برازش مدل با استفاده از شاخص‌های برازندگی، شامل شاخص هنجار شده مجذور کای (نسبت مجذور کای بر درجات آزادی)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت که بر اساس نتایج مندرج در جدول ۳ همه شاخص‌ها بیانگر برازش مطلوب مدل می‌باشند.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و مدل نهایی اصلاح شده

Table 3.

## Primary Model Enhancement Indices and Modified Final Model

شاخص index	دامنه مورد قبول Domain accepted	مقدار شاخص مدل اولیه Initial model index value	مقدار شاخص مدل اصلاح شده Modified index value
CMIN/DF	$\chi^2/DF <$	13.08	0.50
CFI	$CFI > 0.9$	0.85	0.99
AGFI	$AGFI > 0.9$	0.79	0.99
RMSEA	$RMSEA > 0.9$	0.14	0.01
IFI	$IFI > 0.9$	0.80	0.99
CFI	$CFI > 0.9$	0.80	0.99

### بررسی فرضیه‌های مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهشی

در ادامه با در نظر گرفتن ضرایب مسیرهای بدست آمده در مدل که در جدول ۴ قابل مشاهده است، به بررسی فرضیه‌های مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهشی پرداخته شده است. با توجه به نتایج بدست آمده، متغیر منبع کنترل بیرونی می‌تواند مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری نسبت به آینده و مسأله محور - مثبت‌نگر بودن را هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم پیش‌بینی کند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم و اثرات کل مدل نهایی

Table 4.

Standard coefficients of direct effects, indirect effects and total effects of the final model

متغیر وابسته dependent variable				متغیر مستقل independent variable	اثر effect
مسأله‌محور و مثبت‌نگر Problem-centered and positive	جهت‌گیری آینده Future orientation	مهارت‌های ارتباطی Communication skills	درگیری تحصیلی Academic conflict		
0.21	-----	0.27	0.35	منبع کنترل بیرونی External locus of control	مستقیم direct
0.59	0.48	0.62	-----	درگیری تحصیلی Academic conflict	غیر مستقیم indirect
0.25	0.09	0.36	-----	منبع کنترل بیرونی از طریق درگیری تحصیلی External control source through educational conflict	غیر مستقیم indirect
0.25	0.09	0.36	0.35	منبع کنترل بیرونی External locus of control	کل total
0.59	0.48	0.62	-----	درگیری تحصیلی Academic conflict	کل total
0.50	0.30	0.60	0.13	ضریب تعیین coefficient of determination	

نتایج مندرج در جدول ۴ حاکی از این است که، (۱) ضریب مسیر استاندارد بین منبع کنترل بیرونی و درگیری تحصیلی برابر ۰/۳۵ است که در سطح ۰/۰۰۸ معنی‌دار است؛ در نتیجه، منبع کنترل بیرونی در افزایش درگیری مؤثر بوده است؛ (۲) ضریب مسیر استاندارد بین منبع کنترل بیرونی و مهارت‌های ارتباطی برابر با ۰/۲۷ است که در سطح ۰/۰۰۶ معنی‌دار است؛ بنابراین منبع کنترل بیرونی موجب افزایش مهارت‌های ارتباطی شده است؛ (۳) ضریب مسیر استاندارد بین منبع کنترل بیرونی و مسأله‌محور و مثبت‌نگر برابر با ۰/۲۱ است که در سطح ۰/۰۰۷ معنی‌دار است؛ بنابراین منبع کنترل بیرونی موجب افزایش میزان مسأله‌محور و مثبت‌نگر شده است.

### فرضیه‌های مربوط به روابط غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش

برای تعیین معنی‌داری اثرات غیر مستقیم از روش نمونه‌گیری‌های مکرر "خودراه‌انداز" (شراوت و بولگر، ۲۰۰۲) با فاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه‌گیری اثرات استفاده شد. با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون معنی‌داری اثرات غیر مستقیم نشان داد که سهم واسطه‌گری متغیر درگیری تحصیلی در راستای رابطه بین منبع کنترل بیرونی با مهارت‌های ارتباطی ( $p=0/004$ )، جهت‌گیری آینده ( $p=0/007$ )، و مسأله-

محور و مثبت‌نگر ( $p=0/006$ ) معنی‌دار است؛ به این صورت که متغیر درگیری تحصیلی در رابطه بین منبع کنترل بیرونی با تمام مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. همچنین بررسی اثرات غیر مستقیم متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که متغیر منبع کنترل بیرونی بر مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و مسأله‌محور و مثبت‌نگر، اثر غیر مستقیم مثبت دارد.

### بررسی اثرات کل متغیرهای مستقل و واسطه‌ای بر متغیرهای وابسته

محاسبه میزان تاثیر متغیرهای مستقل بر وابسته، حاکی از آن است که ۱۳ درصد از تغییرات درگیری تحصیلی، ۶۰ درصد از تغییرات مهارت‌های ارتباطی، ۳۰ درصد از تغییرات جهت‌گیری آینده، و ۵۰ درصد از تغییرات مسأله‌محور و مثبت‌نگر توسط مدل تبیین می‌شود.

### بحث

این پژوهش با هدف بررسی تبیین رابطه علی بین درگیری تحصیلی، منبع کنترل بیرونی و تاب‌آوری تحصیلی صورت گرفت. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و بر اساس فرضیه‌های مطرح شده یافته‌های ارزشمندی از این مطالعه حاصل شد. اولین یافته مطالعه حاضر این بود که بین درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات کورهونن (۲۰۰۸)، تریزا (۲۰۱۰)، حسینی، حبیب‌مظاهری و رحیمی نسب (۱۳۹۵)، یازرلو، رشیدنژاد، سعادت‌مند و کلانتری (۱۳۹۴) و نیل (۲۰۱۷) همسو است. یکی از تبیین‌ها منطقی برای اولین یافته این مطالعه این است که باید گفت خوش‌بینی تحصیلی در برگزیده شناخت‌های مثبت است (کارور و شبیر، زگراشتوم، ۲۰۱۰)، که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند (شبیر و کارور، ۲۰۰۱). بنابراین می‌توان گفت چنانچه شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد که همین باور و درگیری باعث می‌شود فرد توانایی‌های خود را دست کم نگیرد و در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست یابد.

در تبیین دیگری برای این یافته می‌توان گفت که افراد خوش‌بین تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست کم نمی‌گیرند (سلیگمن، ۱۹۹۸). بنابراین افرادی که مشکلات پیش آمده را چه از بعد تحصیلی و چه از سایر ابعاد به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و بر این عقیده هستند که توانایی‌های بالایی برای عبور از مشکلات و رسیدن به عملکرد خوب دارند، به موفقیت‌های زیادی دست پیدا کرده و همین عاملی می‌-

شود تا صبر و تحمل برای غلبه بر موانع و مشکلات تحصیلی و نهایتاً تاب‌آوری تحصیلی خود را ارتقا دهند.

در تبیین منطقی دیگر برای این یافته نیز می‌توان گفت که درگیری نگرانی‌ها، شک و تردید افراد را در یک موقعیت مشکل تسلی می‌دهد و آن‌ها را دلگرم می‌کند که تلاش خود را در جهت رسیدن به اهداف ادامه دهند (بای لیس و چیپرفیلد، ۲۰۱۲). بنابراین افرادی که درگیری تحصیلی بالایی دارند، به تحصیل و موفقیت تحصیلی عمدتاً دیدی مثبت و امیدوارانه دارند و همین عاملی می‌شود برای اینکه به هنگام اولین شکست تحصیلی انگیزه و امید خود را از دست ندهند و به صورت تدریجی میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها افزایش یابد. همچنین می‌توان گفت افرادی که سطح درگیری تحصیلی آن‌ها بالا است در یک موقعیت استرس‌زا دچار ترس و تشویش و دلهره و نهایتاً کناره‌گیری از موقعیت تحصیلی، نمی‌شوند و لذا همین مقاومت در برابر مشکلات تحصیلی و همچنین دوری کردن از تشویش و دلهره، عاملی برای ارتقای میزان تاب‌آوری تحصیلی می‌شود.

یکی از یافته مطالعه حاضر این بود که بین منبع کنترل با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات خسروشاهی، باباپور خیرالدین و پور شریفی (۱۳۹۴)، بالاخانی، ترخان و صفاری نیا (۱۳۹۰)، لازاروس (۱۹۶۸)، چنگ و فورنهایم (۲۰۰۷)، استپتو و واردل (۲۰۰۱)، هدسل (۲۰۱۰) و مالجورد و همکاران (۲۰۱۶) همسو است.

در تبیینی منطقی برای این یافته باید گفت که برخی دانشجویان موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به درون (کوشش یا توانایی شخصی) و برخی دیگر موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به بیرون (بخت و اقبال یا دشواری موقعیت‌ها) نسبت می‌دهند (راتر، ۱۹۹۵؛ نقل از سیف، ۱۳۹۵). گروهی که دارای منبع کنترل درونی هستند، باور دارند که کارآمدی، تدبیر، سخت‌کوشی، احتیاط و مسؤلیت‌پذیری به پیامدهای مثبت خواهد انجامید و برعکس افرادی که منبع کنترل بیرونی دارند، رویدادهای مثبت یا منفی را پیامد رفتار خود نمی‌دانند بلکه آن را به شانس، اتفاق و رویدادهای محیطی مهار نشده نسبت می‌دهند. بنابراین باید گفت که منبع کنترل بیرونی باعث می‌شود که افراد موفقیت‌های خود را به تلاش و توانایی و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند و لذا همین اسناد عاملی می‌شود برای اینکه اعتماد به نفسشان ارتقا پیدا کند و همین اعتماد به نفس بالا باعث تلاش برای رسیدن به موفقیت‌ها و غلبه بر شکست‌های تحصیلی می‌شود که به صورت تدریجی هم میزان تاب‌آوری تحصیلی در فرد افزایش پیدا کند.

در تبیین منطقی دیگری برای این یافته باید گفت، افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل بیرونی، احساس درماندگی و ناتوانی، اضطراب و استرس بیشتری دارند، از موقعیت‌ها کناره‌گیری می‌کنند و از شادکامی و امیدواری پایین‌تری برخوردارند (لازاروس، ۱۹۶۸). بنابراین افرادی که بیشتر متکی به عوامل بیرونی هستند و کمتر به خود و توانایی‌هایشان اهمیت می‌دهند و به عبارتی خود را دست کم می‌گیرند، در موقعیت‌هایی که دچار شکست تحصیلی می‌شوند به



راحتی از موقعیت کناره‌گیری می‌کنند. لذا همین فرار و کناره‌گیری از موقعیت‌های اضطراب‌آور باعث می‌شود که فرد هیچگونه تلاشی برای بهبود عملکرد خود و نهایتاً افزایش میزان صبر و تحمل خود جهت مقاومت و پایداری برای غلبه بر مشکل از خود نشان ندهد.

در تبیین منطقی دیگری برای این یافته می‌توان گفت که افراد دارای منبع کنترل بیرونی، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نکرده و سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت، پذیرفته‌اند (مالجورد، موکسن، ایپسن، هجملد و اریکسن، ۲۰۱۶) و همین قبول مسئولیت عاملی می‌شود تا به تدریج صبر فرد برای غلبه بر مشکل و نهایتاً میزان تاب‌آوری تحصیلی او، افزایش یابد.

از دیگر تبیین‌ها منطقی برای این یافته این است که افراد دارای منبع کنترل بیرونی عزت نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر، و شادکامی کمتری دارند (چنگ و فورنهایم، ۲۰۰۷). بنابراین وجود رابطه بین منبع کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان اینگونه تبیین کرد که افراد منبع کنترل خود را به صورت یک صفت اکتسابی ناشی از شیوه فرزندپروری والدین به ارث می‌برند و بر همین اساس هم موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را اسناد دهی می‌کنند. پس باید گفت اسناد بیرونی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی و اسناد بیرونی باعث کاهش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود.

یکی دیگر از تبیین‌های منطقی برای وجود رابطه بین منبع کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را این است که بالاتر بودن افراد در منبع کنترل بیرونی، با افزایش احتمال بروز رفتارهای سالم در آنها ارتباط مثبت دارد. افرادی که دارای منبع کنترل بیرونی هستند، خود را دارای کنترل بیشتری بر زندگی می‌دانند و در جهت دادن به زندگی خود، احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند (آشبی، کوتمن، و دارپر، ۲۰۰۲). بنابراین باید گفت که مثبت‌نگری و مسئولیت‌پذیری دو ویژگی مهم و اساسی هستند که چنانچه میزان آن‌ها در فرد بالاتر باشد، به همان اندازه میزان انگیزه و امید برای عبور از موانع و شکست‌های تحصیلی ارتقا می‌یابد که نتیجه آن افزایش آستانه تحمل جهت غلبه بر سختی‌ها و نهایتاً ارتقای میزان تاب‌آوری در بُعد آموزشی و تحصیلی است.

از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر این بود که بین درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج حاصل از این یافته با مطالعات شریف موسوی (۱۳۹۴)، فالون (۲۰۱۰) و سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) همسو است.

در تبیین منطقی برای این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی دارای دو بُعد عاطفی و رفتاری است (فین، ۱۹۸۹) که درگیری عاطفی و رفتاری دانشجویان در زمینه انجام تکالیف کلاسی منجر به افزایش میزان تلاش (مربوط به بعد رفتاری درگیری تحصیلی است) و انگیزه (مربوط به بعد عاطفی درگیری تحصیلی است) که دو بعد مهم و لازم برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی هستند، می‌شوند.

بنابراین باید گفت که دلیل رابطه بین دو متغیر درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی وجود دو مؤلفه مشترک تلاش و انگیزه می‌باشد، که در بین هر دو متغیر مشترک است.

در تبیین منطقی دیگر برای این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی متشکل از سه بعد درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناخت)، انگیزشی (علاقه، ارزش و عاطفه) و رفتاری (تلاش، پایداری و کمک طلبی) است (لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). بنابراین درگیری دانشجویان با تاثیر بر انگیزش آن‌ها می‌تواند منجر به درگیری تحصیلی بیشتر آنها، یعنی حضور بیشتر در کلاس و آمادگی بیشتر جهت انجام تکالیف تحصیلی، تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه بیشتر، علاقه بیشتر به یادگیری و فرایندهای یادگیری، استفاده بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری، احساس مسئولیت بیشتر برای آموزش خود، جستجوی بیشتر چالش‌های تحصیلی، تلاش و استقامت بیشتر جهت درک این چالش‌ها و ایده‌های پیچیده، واکنش‌های مثبت نسبت به معلم، هم‌کلاسی‌ها و مدرسه و در نهایتاً افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی می‌شود (فالون، ۲۰۱۰).

یکی دیگر از تبیین‌های منطقی برای این یافته این است که درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی دانشجویان در انجام تکالیف و بهبود عملکرد تحصیلی باعث می‌شود که دانشجویان همزمان هم تفکر خود را در زمینه انجام یک تکلیف به کار بگیرد، هم با تلاش و پشتکار زیاد سعی در انجام بهتر یک تکلیف داشته باشد و هم اینکه با علاقه و انگیزه بالا به انجام درست و کامل تکلیف اهتمام ورزد (لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). از طرفی افراد برای داشتن تاب‌آوری تحصیلی بالا هم باید تفکری مثبت داشته باشند، هم تلاش بیشتری برای غلبه بر موانع تحصیلی کنند و هم اینکه با امید و انگیزه به موفقیت‌های آینده بنگرند. پس به طور کلی باید رابطه بین درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را در اشتراک این دو متغیر، در سه مؤلفه تلاش، تفکر مثبت و امید دانست.

یکی از تبیین‌های منطقی دیگر برای سومین یافته مطالعه این است که دانشجویانی که درگیری تحصیلی بالایی دارند و به طرق شناختی، رفتاری و انگیزشی برای انجام تکالیف کلاسی و درسی تلاش می‌کنند میزان تحمل آن‌ها برای قبول شکست و یا به تعویق افتادن موفقیت تا زمان مناسب در آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (شریف موسوی، ۱۳۹۴). بنابراین درگیری رفتاری، انگیزشی و شناختی باعث ارتقای میزان تلاش و پشتکار می‌شود و همین تلاش و پشتکار افزایش یافته به عاملی جهت ارتقای میزان تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان تبدیل می‌شود.

علاوه بر یافته‌های بالا، یکی دیگر از یافته مطالعه حاضر این بود که منبع کنترل از طریق درگیری تحصیلی قادر به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد.

در تبیین منطقی برای این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی بر دو بعد منبع کنترل (درونی و بیرونی) افراد تاثیر بسزایی می‌گذارد، به این صورت که درگیری تحصیلی دانشجویان در زمینه انجام تکالیف کلاسی منجر به افزایش میزان تلاش (مربوط به بعد منبع کنترل درونی است) و انگیزه (مربوط به

منبع کنترل درونی است) که دو بعد مهم و لازم برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی هستند، می‌شوند. بنابراین باید گفت که دلیل واسطه‌گری درگیری تحصیلی در ارتباط بین منبع کنترل درونی و تاب‌آوری تحصیلی وجود دو مؤلفه مشترک تلاش و انگیزه می‌باشد، که در بین هر دو متغیر مشترک است. در تبیین منطقی دیگر برای این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی متشکل از سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است. بنابراین خوش‌بینی دانشجویان با تاثیر بر انگیزش آن‌ها می‌تواند منجر به درگیری تحصیلی بیشتر آنها، یعنی حضور بیشتر در کلاس و آمادگی بیشتر جهت انجام تکالیف تحصیلی، تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه بیشتر، علاقه بیشتر به یادگیری و فرایندهای یادگیری، استفاده بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری، احساس مسئولیت بیشتر برای آموزش خود، جستجوی بیشتر چالش‌های تحصیلی، تلاش و استقامت بیشتر جهت درک این چالش‌ها و ایده‌های پیچیده، واکنش‌های مثبت نسبت به معلم، هم‌کلاسی‌ها و مدرسه و در نهایت گرایش بیشتر به سمت منبع کنترل درونی شده که نتیجه آن افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان است.

یکی دیگر از تبیین‌های منطقی برای این یافته این است درگیری تحصیلی دانشجو در انجام تکالیف و بهبود عملکرد تحصیلی باعث می‌شود که دانشجو همزمان هم تفکر خود را در زمینه انجام یک تکلیف به کار بگیرد، هم با تلاش و پشتکار زیاد سعی در انجام بهتر یک تکلیف داشته باشد و هم اینکه با علاقه و انگیزه بالا به انجام درست و کامل تکلیف اهتمام ورزد. از طرفی افراد برای داشتن تاب‌آوری تحصیلی بالا هم باید تفکری مثبت داشته باشند، هم تلاش بیشتری برای غلبه بر موانع تحصیلی کنند و هم اینکه دارای منبع کنترل درونی باشند. پس به طور کلی باید رابطه منبع کنترل درونی و تاب‌آوری تحصیلی را در اشتراک این دو متغیر، در میزان درگیری تحصیلی دانست.

یکی از تبیین‌های منطقی دیگر برای سومین یافته مطالعه این است که دانشجویانی که درگیری تحصیلی بالاتری دارند به تبع آن دارای اعتماد به نفس بالا بوده و به راحتی بر توانایی‌های خود برای کسب موفقیت‌های بیشتر و غلبه بر شکست‌های تحصیلی تلاش می‌کنند، و لذا همین عاملی می‌شود تا درگیری تحصیلی از طریق منبع کنترل بر میزان صبر و آستانه تحمل و همچنین میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان تاثیر بسزایی بگذارد. بنابراین خوش‌بینی تحصیلی باعث ارتقای میزان تلاش و پشتکار می‌شود و همین تلاش و پشتکار افزایش یافته به عاملی جهت ارتقای میزان تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان تبدیل می‌شود.

مهمترین محدودیت مطالعه حاضر این بوده است که نمونه مورد بررسی و شرکت‌کنندگان حاضر در مطالعه تنها از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان انتخاب شده‌اند و لذا تعمیم نتایج به سایر جوامع و مقاطع باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به این که پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی براساس درگیری تحصیلی، منبع کنترل و درگیری تحصیلی متأثر از جنسیت شرکت‌کنندگان هم می‌باشد، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به بررسی موضوع مربوطه با اعمال نقش جنسیت پرداخته شود. با توجه به

این که تاب‌آوری تحصیلی یک سازه پویا و تغییرپذیر است، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده به تاثیر سایر متغیرهای آزمایشی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی به صورت شبه تجربی پرداخته شود. همچنین بر اساس یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌شود که به دانشجویانی که میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها پایین است کمک شود تا سطح درگیری تحصیلی و جهت‌گیری منبع کنترل بیرونی در آن‌ها افزایش یابد، زیرا نتایج این مطالعه نشان داد که متغیرهای مذکور برای تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی کننده‌های معناداری هستند.

بنابراین و به طور کلی مطالعه حاضر به این نتیجه رسید که متغیرهای درگیری تحصیلی (انگیزشی، رفتاری و شناختی) و منبع کنترل با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند و برای تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی کننده‌های معناداری هستند. همچنین نتیجه مطالعه حاضر نشان داد که متغیرهای پیش‌بین در این مطالعه تقریباً پنجاه درصد از پراکندگی و واریانس مربوط به متغیر تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند که میزان نسبتاً بالایی می‌باشد.

## References

## منابع

- آناستازی، آن (۱۳۸۲). *روان‌آزمایی* (ترجمه محمدتقی براهنی). تهران: دانشگاه تهران.
- بالاخانی، زیبا، ترخان، مرتض و صفاری نیا، مجید (۱۳۹۰). *بررسی رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری والدین با تاب‌آوری، منبع کنترل و پرخاشگری فرزندان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.
- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ باباپور خیرالدین، جلیل و پورشریفی، حمید (۱۳۹۴). *رابطه تاب‌آوری و منبع کنترل با شادکامی دانشجویان*. *مجله پژوهش‌های روانشناختی*، ۱۸(۲)، ۱۲۷-۱۱۴.
- حسینی، زینب السادات؛ حبیب مظاهری، نسترن و رحیمی نسب، مصیب (۱۳۹۵). *ارتباط بین تفکر منطقی، خوش‌بینی و تاب‌آوری با بهزیستی روانشناختی در پرستاران بیمارستان‌های شهر کرمانشاه*. *نشریه پژوهش پرستاری*، ۴(۱۱)، ۴۹-۵۶.
- سپاه منصور، مژگان؛ براتی، زهرا و بهزادی، ساره (۱۳۹۵). *مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد*. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳(۷)، ۴۴-۲۵.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی تربیتی نوین* (ویرایش ششم). تهران: انتشارات دوران.
- شریف موسوی، فاطمه (۱۳۹۴). *تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی در هنرستان‌های شهر قم*. *اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران*، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- فراهانی، محمدتقی (۱۳۷۴). *منبع کنترل یک بعدی است یا چند بعدی؟* *مجله پژوهش‌های روانشناختی*، ۳(۳ و ۴)، ۳۸-۲۷.

کجباف، محمدباقر؛ عربی، حمیدرضا و خدابخشی، مهدی (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی و روایی مقیاس درگیری و بررسی رابطه بین درگیری، خود - تسلط یابی و افسردگی در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. *مجله مطالعات روانشناختی الزهراء*. ۲ (۱ و ۲)، ۶۸-۵۱.

کردمیرزا نیکوزاده، عزت‌الله. (۱۳۸۸). *الگویابی زیستی- روانی- معنوی در افراد وابسته به مواد و تدوین برنامه مداخله برای ارتقاء تاب‌آوری مبتنی بر روایت‌شناسی شناختی و روانشناسی مثبت‌نگر*. رساله دکتری رشته روانشناسی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران. تهران.

گودرزی، علی (۱۳۸۱). رابطه علی بین نگرش‌های مذهبی، خوش‌بینی، سلامت روان و سلامت جسمانی در بین دانشجویان دانشگاه چمران اهواز. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران*، ۳ (۱ و ۲)، ۳۴ - ۱۹.

هاشمی‌شیخ‌شبان، علی (۱۳۹۰). *ارتباط بین پیش‌بینی‌کننده‌های مهم خودناتوان‌سازی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و تأثیر این عوامل بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز*، پایان‌نامه دانشگاه شهید چمران اهواز.

یازرلو، محمدتقی؛ رشیدنژاد، مهسا؛ سعادت‌مند، خدیجه و کلانتری، مهرداد (۱۳۹۴). *نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه هوش هیجانی و خوش‌بینی با سلامت روان دانشجویان دانشگاه اصفهان*، دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، ترکیه - استانبول، موسسه سرآمد همایش کارین.

Anastasiya, A. (2002). *Psychoanalysis* (translated by Mohammad Nadihi Brahoni). Tehran: Tehran University [In Persian].

Antonie, D. (2018). Contextual identity experiencing facilitates resilience in Native American academics. *The Social Science Journal, In Press, Corrected Proof, Available online*

Bahadori Khosroshahi, J., Babapour Khairddin, J., & Pursarifi, H. (2014). The Relation between Vibration and Control Source with Happiness of Students. *Journal of Psychological Research*, 18 (2), 127-114 [In Persian].

Bailis, D. S., & Chipperfield, J. G. (2012). Hope and optimism. In: Ramachandran VS. *Encyclopedia of Human Behavior. 2nd ed. UK: Elsevier*, 69(18): 172-188.

Balakhani, Z., Tarkhan, M., & Safarian Nia, M. (2010). *Investigating the relationship between parental parenting practices and their survival, source control, and child aggression. Master's Degree, Payame Noor University* [In Persian].

Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. National Resilience Resource Center. *Retrieved from internet: www.cce.umn.edu/nrrc*.

Carver, C.S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism clinical psychology. Coving ton, M. U. (1994). The self-worth theory of a chievement motivation: Findings and implications. *Elementary school Journal*, 85(1): 5-20.

- Cheng, H., & Furnham, A. (2007). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression: *Personality and Individual Differences*, 34(9): 921-942.
- Collie, R & Martin, A. (2017). Students' adaptability in mathematics: Examining self-reports and teachers' reports and links with engagement and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 49(8): 355-366.
- Farahani, MT. (1994). The source of control is one dimensional or multidimensional? *Journal of Psychological Research*, 3 (3 and 4), 38-27 [In Persian].
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8): 20-24.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(10): 59-69.
- Garbowski, M. A. (2010). *Transformational leadership and the dispositional effects of hope, optimism and resilience on governmental leaders*. For the Ph.D. Dissertation, Regent University, United States, Virginia, proquest, 1 22 pages: AAT 3425737.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(10): 301-317.
- Goodarzi, A. (2001). The causal relationship between religious attitudes, optimism, mental health and physical health among students of Chamran University of Ahwaz. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University, 3 (1 and 2), 34-19 [In Persian].
- Gutman, T. M. & Shean, F.T (2013). *Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.
- Hadsell, L. (2010). *Achivement goals, locus of control, and academic success and effort in introductory and intermedia microeconomics*. Department of economics, State University of New York, NY 13820.
- Hanewald, R.(2011). Reviewing the literature on "At-Risk" and resilient children and young people, *Australian Journal of Teacher Education* . 36(2):457-469.
- Hashemi Sheikh Shaban, A. (2010). *The Relationship between Important Predictors of Educational Self-Self-Educational and Academic Resilience and Their Impact on the Academic Achievement of First-year High School Students in Ahwaz*, Thesis of Ahwaz Shahid Chamran University [In Persian].
- Hoei, H., Tartre, G., & Volfolk, H. (2013). The interactive effect of optimism with goal orientation on attention bias. *Contemporary Psychology*, 7(2): 41- 50.
- Hosseini, Z. S., Habib Mazaheri, N., & Rahimi Nasab, M. (2015). The relationship between logical thinking, optimism and resilience with psychological well-being in nurses of hospitals in Kermanshah. *Journal of Nursing Research*, 4 (11), 56-49 [In Persian].

- Kajbaf, MB., Arizi, HR., & Khodabakhshi, M. (2006). Standardization, reliability and validity of the conflict scale and the relationship between conflict, self-esteem and depression in Isfahan city in the academic year of 2005-2006. *Journal of Alzahra Psychological Studies*, 2 (1 and 2), 68-51 [In Persian].
- Kivimaki, W., Rousele, T., Zheng, J., Roche, U., & Forges, E. (2005). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Journal personality and individual differences*, 42(7): 1301- 1310.
- Korhonen, M. (2007). Resilience: overcoming challenges and moving on positively. (N. Keeninak, Trans.). *Ottawa: National Aboriginal Health Organization*. (Original work published?).
- Kudmirza Nikozadeh, E. (2008). *Psychosocial-psychological imaging in drug-dependent individuals and the development of an intervention program to promote resilience based on cognitive and psychological narratives*. Ph.D. thesis of psychology. Allameh Tabatabai University of Tehran. Tehran [In Persian].
- Lazarus, R. (1968). *Emotion and adaptation: Conceptual and empirical relations*. 16(2):175-266.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(4): 119-37.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(7): 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(17): 543-562.
- Luthar, S.S. (2003) (Ed.) *Resilience and vulnerability*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(13): 267-282.
- Martin, V. C. (2003) Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review o*, 96(5): 201-220.
- Moljord, E.O., Moksnes, U.K., Epsnes, G.A., Hjemeld, O & Eriksen, L. (2016). Physical activity, resilience, and depressive symptoms in adolescence. *Mental health and physical activity*, 7(2): 79-85.
- Neal, D (2017). Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth, *Children and Youth Services Review*, 79(15): 242-248.
- O'connor, R., & Cassidy, F. (2007). [Effectiveness of group therapy based on Hope therapy approach to increase the life expectancy of women with breast cancer].

- [Dissertation]. Ferdowsi University of Mashhad: *School of Education and Psychology*, 7(9):113-131[In Persian].
- Parsons, M & Thoms, M (2017). From academic to applied: Operationalizing resilience in river systems, *Geomorphology, In Press, and Corrected Proof Available online*.
- Pintrich R, Degroot E. (1999). Classroom and individual differences in early adolescents, *motivation. J of Early*, 14(42): 139-61.
- Prince-Embury, S. & Saklofske, D. H. (2013). Resilience in children, adolescents, and adults: *Translating research into practice*. Springer: New York, NY, US.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear and K. Minke. *Children's needs: Development, prevention, and intervention* (pp.147-169). Washington DC: National Association of School Psychologist.
- Resnick, B. (2010). The relationship between resilience and motivation. In Rensick, B., Gwyther, L. P., & Roberto, K. A. (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes*. (pp. 199-215). New York: Springer.
- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non-Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(291): 859-867.\
- Rojas, F., & Fernanda, L (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study (Factores que Afectan la Resiliencia Académica end Estudiantes de Bachillerato). *GIST Education and Learning Research Journal*, 11(8): 63-78.
- Rutter, J. (1966). Creation and validation of the source control scale. *Educational Peculiarities*. 2 (17): 628-631.
- Saif, A. (2015). *New Educational Psychology* (Sixth Edition), Tehran: Doran Publication [In Persian].
- Samoelz, Y. (2004). Qualification Questionnaire resiliency. *Journal of Psychiatry*, 18(3):254-263.
- Scheier, MF. & Corver, CS. (1985). Optimism pessimism, and psychological wellbeing. In E. C. Change (Ed.), *optimism and pessimism: Implications for theory research and practice*. Washington DC: American Psychological Association, 25(4): 189-216.
- Seligman, ME. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(1): 2-5.
- Sharif Mousavi, F. (2014). *Academic resilience and educational conflict in Qom, the first national conference on modern research in the field of humanities and social studies of Iran*, Islamic Studies and Research Center of Soroush Hekmat Mortazavi[In Persian].
- SiahMansoor, M., Barati, Z., & Behzadi, S. (2015). Educational resilience model based on academic competence and student-student relationship. *Methods and psychological models*, 3 (7), 44-25[In Persian].
- Stephoe. A., & Wardle, J. (2001). Locus of control and health behavior revised: A multi-variate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*, 22(4): 659-672.



- 
- Strassle, C G., Mckee, EA. & Plant, DD. (2000). Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Personality Assessment*, 72(2):190-199.
- Theresa, C. (2017). Influencing Optimum Health for Nurses. Short communication AORN Journal, 105(2):228-231.
- Trina, R. H. (2002). Self-handicapping among Comparison of Honors and traditional college students utilization, *Retrived from www. Google. Com*.
- Yazerloo, MT., Rashtindeh, M., Sadeqmand, K., & Kalantari, M. (2014). Mediating Resilience in the Relationship between Emotional Intelligence and Optimism with Mental Health of Students of Isfahan University, 2nd International Conference on Science and Technology Research, *Turkey - Istanbul, Karin Institute of Education* [In Persian].

