

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال چهاردهم شماره ۵۵ پاییز ۱۳۹۸

نقش خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل (درونی - بیرونی) و درگیری تحصیلی (شناختی - رفتاری - انگیزشی) در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی

مهدی یوسفوند^۱، عزت‌اله قدم‌پور^{۲*}، مسعود صادقی^۳، سیمین غلام‌رضایی^۴

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲- دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۳- استادیار مشاوره خانواده، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۴- استادیار روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

تأیید نهایی: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵

وصول مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۱۰

چکیده

هدف از این پژوهش نقش خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل (درونی - بیرونی) و درگیری تحصیلی (شناختی - رفتاری - انگیزشی) در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷ - ۱۳۹۶ بود. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند ($N=6985$). نمونه مورد مطالعه ۴۰۰ نفر (۲۵۰ نفر زن و ۱۵۰ نفر مرد) از دانشجویان مقطع کارشناسی بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند (حجم نمونه با توجه به جدول مورگان برآورد شد). برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خوش‌بینی تحصیلی شیرر و کارور (۱۹۸۵)، مکان کنترل راتر (۱۹۶۶)، درگیری تحصیلی پنتریچ و دیگروث (۱۹۹۹) و تاب‌آوری تحصیلی (سامونلز، ۲۰۰۴) استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل درونی و درگیری تحصیلی شناختی، رفتاری و انگیزشی با تاب‌آوری تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. یافته‌ها همچنین نشان داد که متغیرهای پیش‌بین به طور کلی ۵۶/۲ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند. به‌طور کلی نتایج حاکی از اهمیت نقش متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بود.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی؛ خوش‌بینی تحصیلی؛ درگیری تحصیلی؛ مکان کنترل

مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (پرینس - امبوری و سافلوسکی^۱، 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^۲ است (روچاس و فرناندا^۳، ۲۰۱۵)، که به‌عنوان توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز به‌رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار (لوتار، سیچیتی، و بیکر^۴، ۲۰۰۰) تعریف شده است. تاب‌آوری از جمله سازه‌هایی است که توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی (تحولی، تربیتی، روان‌شناسی) به خود اختصاص داده است (هانوالد^۵، ۲۰۱۱). از مهم‌ترین دلایلی که باعث شده محققان در سال‌های اخیر به موضوع تاب‌آوری توجه ویژه‌ای داشته باشند، اتهامات به وجود آمده در نتایج پژوهش‌ها و ماهیت چند بعدی این سازه است (لوتانز، یوسف و آوولیو^۶، ۲۰۰۷). ماهیت چند بعدی بودن سازه تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که در آن افراد در معرض خطر، به‌رغم نشان دادن سازگاری در بعضی حوزه‌ها (مثلاً پیشرفت تحصیلی)، پیامدهای ناسازگارانه را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند (رنیک^۷، ۲۰۱۰).

یکی از ابعاد تاب‌آوری که بنارد^۸ (۱۹۹۱) آن را تعریف و توضیح داده، تاب‌آوری تحصیلی^۹ است، که به صورت فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از

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

مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف شده است (ریچاردسون^۱، 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^۲، ۲۰۱۳)، یک توانایی سیستمی پویا که به واسطه آن یادگیرنده می‌تواند به‌خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد، تعریف شده است (نیل^۳، ۲۰۱۷).

مبنای نظری سازه تاب‌آوری تحصیلی مربوط به بنارد (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 موثر و همبسته‌های تاب‌آوری تحصیلی مطرح گردد. یکی از همبسته‌های تاب‌آوری تحصیلی که رابطه تنگاتنگی هم با آن دارد، خوش‌بینی تحصیلی است (کورهونن^۴، ۲۰۰۸).

خوش‌بینی تحصیلی یک ساختار نوظهور است که برای اولین بار توسط هوی، تارتتر و وولفولک^۵ (۲۰۱۳) شناسایی و مطرح شد. خوش‌بینی تحصیلی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی و متشکل از شناخت‌های مثبت است (کارور و شیر، زگراشتوم^۶، ۲۰۱۰)، که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند (شیر و کارور^۷، ۲۰۰۱). افراد خوش‌بین تجربه‌های منفی را

1- Richardson

2- Gutmann & Shean

2- Neal

3- Korhonen

5- Hoesi, Tartre & Volfolk,

6- Carver, Scheier & Segerstrom

7- Scheier & Corver

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^۱، ۱۹۹۸). خوش‌بینی می‌تواند نگرانی‌ها، شک و تردید افراد را در یک موقعیت مشکل تسلی دهد و آن‌ها را دلگرم کند که تلاش خود را در جهت رسیدن به اهداف ادامه دهند (بای لیس و چیپرفیلد^۲، ۲۰۱۲). به بیان دیگر، خوش‌بینی به یک پیش‌آمدگی عاطفی و شناختی اشاره دارد، که مستلزم چگونگی ارزیابی و پیش‌بینی پیامدهای زندگی از سوی شخص است (استراسل، مک کی و پلنت^۳، ۲۰۰۰). پژوهش‌های مختلفی به بررسی رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی پرداخته‌اند. یافته‌های برخی مطالعات نشان داده است که بین تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (کورهونن، ۲۰۰۷؛ تریزا^۴، ۲۰۱۷ و یازرلو، رشیدنژاد، سعادت‌مند و کلانتری، ۱۳۹۴). حسینی، حبیب‌مظاهری و رحیمی نسب (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود با عنوان ارتباط بین تفکر منطقی، خوش‌بینی و تاب‌آوری با بهزیستی روانشناختی به این نتیجه رسیدند که خوش‌بینی یک پیش‌بینی‌کننده معنادار برای 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 مکان کنترل است (خسروشاهی، باباپور خیرالدین و پورشریفی، ۱۳۹۴). مفهوم منبع کنترل، در چارچوب نظریه راتر^۵ (۱۹۹۵، نقل از سیف، ۱۳۹۵) در قالب دو بُعد درونی و بیرونی ارائه شده است. گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به درون (کوشش یا توانایی شخصی) نسبت می‌دهند، افراد دارای منبع کنترل درونی و گروهی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به بیرون (بخت و اقبال یا دشواری موقعیت‌ها) نسبت می‌دهند، افراد دارای منبع کنترل بیرونی نام گرفته‌اند (راتر، ۱۹۹۵؛ نقل از سیف، ۱۳۹۵). به بیان دیگر اشخاص دارای منبع کنترل درونی باور دارند که کارآمدی، تدبیر، سخت‌کوشی، احتیاط و مسؤلیت‌پذیری به پیامدهای مثبت خواهد

1- Seligman
2- Bailis & Chipperfield
3- Strassle, Mckee & Plant
4- Theresa
5- Rutter

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 درونی، 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 درونی از میزان تاب‌آوری بالاتر و افراد دارای منبع کنترل بیرونی از میزان تاب‌آوری پایین‌تری برخوردار هستند (بالاخانی، ترخان و صفاری‌نیا، ۱۳۹۰). به‌طور کلی باید گفت که افراد تاب‌آور، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نکرده و سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت، پذیرفته‌اند (مالجورد، موکسن، اسپینز، هجملد و اریکسن^۱، ۲۰۱۶). از طرفی برخی پژوهشگران بر این باور هستند که افراد دارای منبع کنترل بیرونی عزت‌نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر، و شادکامی کمتری دارند (چنگ و فورنهایم^۲، ۲۰۰۷). در حالی که افراد دارای منبع کنترل درونی، احتمال بروز رفتارهای سالم و مثبت در آنها بیشتر است (استپتو و واردل^۳، ۲۰۰۱). پژوهش‌های مختلفی نیز به بررسی رابطه بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی پرداخته‌اند که نتایج تقریباً یکسان و همسویی از این مطالعات مبنی بر وجود رابطه مثبت بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی، به‌دست آمده است (فراهانی، ۱۳۷۴؛ خسروشاهی، باباپورخیرالدین و پورشریفی، ۱۳۹۴؛ گاربویسکی^۴، ۲۰۱۰ و هدسل^۵، ۲۰۱۰). یکی دیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم برای تاب‌آوری تحصیلی، درگیری تحصیلی است (شریف موسوی، ۱۳۹۴)، که توسط لین برینک و پنتریج (۲۰۰۳) ارائه شده است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار جهت تبیین افت تحصیلی مطرح و به‌عنوان مبنایی برای انجام اصلاحات لازم در حوزه

1- Moljord, Moksnes, Epsnes, Hjemeld & Eriksen

2- Cheng & Furnham

3- Steptoe & Wardle

4- Garbowski

5- Hadsell

تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس^۱، ۲۰۰۴). در الگوی فین^۲ (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^۳، ۲۰۰۶). در این راستا، لینن برینک و پینتریچ (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 غیرمستقیم 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^۴، ۲۰۱۷؛ لاتار^۵، ۲۰۰۳؛ لاتار و کیچتی^۶، ۲۰۰۰ و گونزالز و پادیلا^۷، 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.

به‌طور کلی باید گفت که تاب‌آوری تحصیلی افراد را قادر می‌سازد تا یک شبکه اجتماعی حمایتی از خانواده و دوستان داشته باشند که در مواقع پرتنش مورد حمایت آن‌ها قرار گیرند (پارسون و توماس^۸، 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 پیش‌بینی‌کننده آن را می‌توان شناخت و بر اساس آن‌ها می‌توان تاب‌آوری تحصیلی را یاد داد و تقویت کرد (آلورد^۹، ۲۰۰۵؛ به نقل از کرد میزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸). از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که بسیاری از

1- Fredericks, Blumenfeld & Paris

2- Finn

3- Reschly & Christenson

4- Collie & Martin

5- Luthar

6- Luthar & Cicchetti

7- Gonzalez & Padilla

8- Parsons & Thoms

9- Alourd

پژوهشگران دریافته‌اند اغلب مردم به ویژه قشر تحصیل کرده تاب‌آوری تحصیلی پایینی دارند، به طوری که قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت‌نفس 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، 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^۱، 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 خوش‌بینی، 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^۲، ۲۰۱۸). بنابراین و با توجه به پیشینه مطالعاتی و ضرورت‌های بیان شده هدف از این مطالعه بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان است. براین اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: ۱- بین خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل (درونی، بیرونی) و درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری، انگیزی) با تاب‌آوری تحصیلی رابطه وجود دارد. ۲- خوش‌بینی

1- Martin & Marsh

2- Antonie

تحصیلی، مکان کنترل (درونی، بیرونی) و درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری، انگیزشی)، تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

روش تحقیق

طرح پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی بود. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها بر اساس آماره‌ای که از معاونت آموزشی دانشگاه مربوطه گرفته شد برابر با ۶۹۸۵ دانشجوی 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 دانشجوی 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 (مکان کنترل، تاب‌آوری تحصیلی، درگیری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی) در اختیارش قرار می‌گرفت. پس از پر کردن پرسشنامه‌ها در زمان مشخص، آن‌ها از شرکت‌کننده 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

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 مولفه‌ها 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 مساله‌محور 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 آیت‌ها 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 مساله‌محور و مثبت‌نگر بودن ($\alpha=0/80$) پایایی مطلوب به دست آمد.

پرسش‌نامه خوش‌بینی تحصیلی: این آزمون را شیرر و کارور (۱۹۸۵) تهیه کرده‌اند و دارای ۱۰ گویه است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) توافق خود را اعلام می‌کند. کیوا ماکی، راسل، ژنگ، راج و فورگس (۲۰۰۵) در مطالعه خود ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ را برای مقیاس خوش‌بینی تحصیلی به دست آورده‌اند. اُکانر و کاسدی^۲ (۲۰۰۷) نیز برای این مقیاس ضریب آلفای ۰/۸۰ را گزارش

1- Kivimaki, Rousele, Zheng, Roch & Forgesh

2- O'connor & Cassidy

کرده‌اند. در ایران نسخه اولیه این آزمون در اصفهان اعتباریابی شد و پایایی کل آزمون بر اساس آلفای کرونباخ $0/74$ و روایی با استفاده از روش وابسته به ملاک محاسبه شده که بین خوش‌بینی با افسردگی، ضریب $0/65-$ و با خود تسلطیابی ضریب $0/73$ گزارش شده است (کجباف، عریضی و خدا بخشی، 1385). در مطالعه‌ای دیگر ضریب آلفای آزمون با فاصله ده روز به روش بازآزمایی $0/70$ گزارش شده است (گودرزی، 1381). در مطالعه حاضر نیز پایایی مقیاس خوش‌بینی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/79$ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد.

پرسش‌نامه مکان کنترل: این آزمون را راتر در سال (1966) 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 روشنی انتظارات افراد درباره منبع کنترل را می‌سنجند و در ۶ ماده دیگر آن، هدف آزمون با لباس مبدل 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 نمره گذاری 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 مکان کنترل درونی و سوالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۰ و ۲۱ مربوط به مکان کنترل بیرونی می‌باشند. ضریب پایایی این مقیاس که با روش دو نیمه کردن و کودر - ریچاردسون محاسبه شده به $0/70$ نزدیک است. همچنین، ضریب پایایی این مقیاس با روش بازآزمایی در فاصله یک ماه، در همان سطح بوده است (ولی نوری و سیف، 1374). آناستازی (1382) حد متوسط ضریب اعتبار این مقیاس را حدود $0/70$ اعلام کرده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه مکان کنترل با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/79$ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای تک‌تک ابعاد مکان کنترل درونی ($\alpha=0/77$) و مکان کنترل بیرونی ($\alpha=0/80$) پایایی مطلوب به دست آمد.

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی پنتریچ و دیگروث (۱۹۹۹): برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس درگیری تحصیلی پنتریچ استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است و از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استخراج گردیده است و شامل ۳ خرده مقیاس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری است؛ که درگیری شناختی شامل ۱۹ گویه، درگیری انگیزشی شامل ۱۶ گویه و درگیری رفتاری شامل ۷ گویه است. گویه‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تنظیم شده است. تهیه‌کنندگان مقیاس مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های درگیری انگیزشی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۵، و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند (پنتریچ و دیگروث، ۱۹۹۹). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار، و حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش

متغیرها / شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	حجم نمونه
خوش‌بینی	۳۸/۱۹	۵/۱۵	۲۶/۵۲	۴۰۰
مکان کنترل				
درونی	۸/۲۱	۲/۱۷	۴/۷۰	۴۰۰
بیرونی	۹/۱۱	۲/۳۱	۵/۳۳	۴۰۰
شناختی	۷۵/۵۹	۸/۵۰	۷۲/۲۵	۴۰۰
درگیری تحصیلی				
رفتاری	۲۹/۱۳	۵/۶۱	۳۱/۴۷	۴۰۰
انگیزشی	۶۸/۹۶	۷/۲۸	۵۲/۹۹	۴۰۰
تاب‌آوری تحصیلی (متغیر ملاک)	۱۵۴/۵۲	۱۳/۶۱	۱۵۸/۲۳	۴۰۰

جدول (۱) بیان‌کننده است که دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه حاضر از بین خرده مقیاس‌های مکان کنترل (درونی و بیرونی) در متغیر مکان کنترل بیرونی بالاترین نمره و در متغیر مکان کنترل بیرونی نمره پایین‌تری را کسب کرده‌اند. همچنین در بین خرده مقیاس‌های درگیری تحصیلی در متغیر درگیری تحصیلی شناختی بالاترین نمره و در متغیر درگیری تحصیلی رفتاری پایین‌ترین نمره را نشان می‌دهند.

جدول (۲) ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. تاب‌آوری تحصیلی	-						
۲. خوش‌بینی تحصیلی	۰/۳۱**	-					
۳. مکان کنترل درونی	۰/۲۳**	۰/۲۷*	-				
۴. مکان کنترل بیرونی	۰/۲۷**	۰/۳۰*	-۰/۱۳	-			
۵. درگیری تحصیلی شناختی	۰/۳۵**	۰/۲۹*	۰/۲۵*	۰/۰۸	-		
۶. درگیری تحصیلی رفتاری	۰/۳۳**	۰/۲۱*	۰/۰۵	۰/۱۸*	۰/۱۲	-	
۷. درگیری تحصیلی انگیزشی	۰/۲۷**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۱۳	۰/۲۰**	۰/۳۷**	-

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

همانطور که نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد بین خوش‌بینی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0/01$ وجود دارد؛ یعنی با افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کند. نتایج همچنین نشان می‌دهد که بین خرده‌مقیاس‌های مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، درگیری تحصیلی شناختی، درگیری تحصیلی رفتاری و درگیری تحصیلی انگیزشی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0/01$ وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، درگیری تحصیلی شناختی، درگیری تحصیلی رفتاری و درگیری تحصیلی انگیزشی، تاب‌آوری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

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

دوربین واتسن (۰/۸۷) بیان‌کننده استقلال خطاها بود. شاخص‌های هم خطی نیز حاکی از آن بود که بین متغیرهای پیش‌بین هم خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکا است.

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

متغیر پیش‌بین	B	SE	Beta	t	P	R	R ²
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۲۹۱	۰/۱۸۹	۰/۶۷۱	۵/۳۸	۰/۰۰۱		
مکان کنترل درونی	۰/۲۲۷	۰/۱۶۲	۰/۵۱۴	۴/۱۳	۰/۰۰۱		
مکان کنترل بیرونی	۰/۲۳۹	۰/۱۵۹	۰/۵۱۹	۴/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۵۶۲
درگیری تحصیلی شناختی	۰/۲۴۹	۰/۱۳۸	۰/۴۱۷	۶/۱۱	۰/۰۰۱		
درگیری تحصیلی رفتاری	۰/۲۳۶	۰/۱۵۶	۰/۴۸۹	۶/۷۱	۰/۰۰۱		
درگیری تحصیلی انگیزشی	۰/۲۴۱	۰/۱۷۴	۰/۵۰۱	۶/۳۹	۰/۰۰۱		

بر اساس جدول (۳) مقدار ضریب R^2 برابر با ۰/۵۶۲ می‌باشد که به این معناست، خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل درونی، مکان کنترل بیرونی، درگیری تحصیلی شناختی، درگیری تحصیلی رفتاری و درگیری تحصیلی انگیزشی ۵۶/۲ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند. هم‌چنین بر اساس جدول (۳) هر پنج متغیر پیش‌بین سهم معناداری در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دارند، به گونه‌ای که خوش‌بینی تحصیلی ($\beta=۰/۶۷۱, p=۰/۰۰۱$)، مکان کنترل درونی ($\beta=۰/۵۱۴, p=۰/۰۰۱$)، مکان کنترل بیرونی ($\beta=۰/۵۱۹, p=۰/۰۰۱$)، درگیری تحصیلی شناختی ($\beta=۰/۴۱۷, p=۰/۰۰۱$)، درگیری تحصیلی رفتاری ($\beta=۰/۴۸۹, p=۰/۰۰۱$) و درگیری تحصیلی انگیزشی ($\beta=۰/۵۰۱, p=۰/۰۰۱$) به صورت مثبت، تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی کرده‌اند.

بحث

این پژوهش با هدف بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، مکان کنترل و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان انجام شد.

اولین یافته مطالعه حاضر این بود که بین خوش‌بینی 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 شیبر، زگراشتوم، ۲۰۱۰)، که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند (شیبر 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 خوش‌بینی 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 می‌شود 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 خوش‌بینی 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 خوش‌بینی 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 خوش‌بینی 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.

دومین یافته مطالعه حاضر این بود که بین مکان کنترل با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات خسروشاهی، باباپور خیرالدین و پورشریفی (۱۳۹۴)، بالاخانی، ترخان و صفاری‌نیا (۱۳۹۰)، لازاروس (۱۹۶۸)، چنگ و فورنهایم (۲۰۰۷)، استپتو و واردل (۲۰۰۱)، هدسل (۲۰۱۰) 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 مسئولیت‌پذیری به پیامدهای مثبت خواهد انجامید و برعکس افرادی که منبع کنترل بیرونی دارند، رویدادهای مثبت یا منفی را پیامد رفتار خود نمی‌دانند بلکه آن را به شانس، اتفاق و رویدادهای محیطی مهار نشده نسبت می‌دهند. بنابراین باید گفت که مکان کنترل درونی باعث می‌شود که افراد موفقیت‌های خود را به تلاش و توانایی و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند و لذا همین اسناد عاملی می‌شود برای اینکه اعتماد به نفسشان ارتقا پیدا کند و همین اعتماد به نفس بالا باعث تلاش برای رسیدن به موفقیت‌ها و غلبه بر شکست‌های تحصیلی می‌شود که به صورت تدریجی هم میزان 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 درونی، 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 درونی، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکست و مسئله، منابع بیرونی را سرزنش نکرده و سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت، پذیرفته‌اند (مالجورد و همکاران، 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 عزت‌نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر، و شادکامی کمتری دارند (چنگ و فورنهایم، ۲۰۰۷). بنابراین وجود رابطه بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان اینگونه تبیین کرد که افراد منبع کنترل خود را به صورت یک صفت اکتسابی ناشی از شیوه فرزندپروری والدین به ارث می‌برند و بر همین اساس هم موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را اسناددهی می‌کنند. پس باید گفت اسناد درونی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی و اسناد بیرونی باعث کاهش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود. یکی دیگر از تبیین‌های منطقی برای وجود رابطه بین مکان کنترل و تاب‌آوری تحصیلی را این است که بالاتر بودن افراد در منبع کنترل درونی، با افزایش احتمال بروز رفتارهای سالم در آنها ارتباط مثبت دارد. افرادی که دارای منبع کنترل درونی هستند، خود را دارای کنترل بیشتری بر زندگی می‌دانند و در جهت دادن به زندگی خود، احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند (آشی، 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.

سومین یافته 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^۱، 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 مولفه 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 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 (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

1- Finn

اینکه با امید و انگیزه به موفقیت‌های آینده بنگرند. پس به‌طور کلی باید رابطه بین درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را در اشتراک این دو متغیر، در سه مولفه 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.

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 خوش‌بینی تحصیلی، مکان 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 به‌صورت شبه‌تجربی 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 خوش‌بینی، درگیری تحصیلی و جهت‌گیری منبع کنترل درونی در آن‌ها افزایش یابد، زیرا نتایج این مطالعه نشان داد که متغیرهای مذکور برای تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری هستند.

بنابراین و به‌طور کلی مطالعه حاضر به این نتیجه رسید که متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، درگیری تحصیلی (انگیزشی، رفتاری و شناختی) و مکان کنترل با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند و برای تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های 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.

تشکر: بدینوسیله از تمامی کسانی که ما را در انجام این تحقیق یاری کردند، تقدیر و تشکر می‌نماییم.

منابع

- آناستازی، آن (۱۳۸۲). روان‌آزمایی (ترجمه محمدنقی براهنی). تهران: دانشگاه تهران.
- بالاخانی، زیبا، ترخان، مرتض و صفاری‌نیا، 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)، ۱۱۴-۱۲۷.
- حسینی، زینب‌السادات؛ 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.
- کجیاف، محمدباقر؛ عریضی، حمیدرضا و خدابخشی، مهدی (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی و روایی مقیاس خوش‌بینی و بررسی رابطه بین خوش‌بینی، خود-تسلطیابی و افسردگی در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۸۵. مجله مطالعات روانشناختی الزهرا، 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. پایان‌نامه 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.

هاشمی شیخ‌شبان، 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 شهیدچمران 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.

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

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

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 chieivement motivation: Findings and implications. *Elementary school Jonrnal*, 85(1): 5-20.

Cheng, H., & Furnham, A. (2007). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression: *Personalityand Individual Differences*, 34(9): 921-942.

Collie, R & Martin, A. (2017). Students' adaptability in mathematics: Examining self-reports and teachers' reports and links with engagement and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 49(8): 355-366.

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.
- Gutman, T.M. Shean, F.T (2013). Increasing Resilience in Adolescent Nursing
Students. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee,
Knoxville.
- Hadsell, L. (201 0). *Achivement goals, locus ofcontrol, and academic success
and effort in introductory and intermedical 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.
- Hoei, H., Tartre, G., & Volfolk, H. (2013). The interactive effect of optimism
with goal orientation on attention bias. *Contemporary Psychology*, 7(2): 41-
50.
- 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?).
- 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: Operationalising resilience in river systems, *Geomorphology, In Press, Corrected Proof Available online*.
- Pintrich R, Degroot E. (1999). Classroom and individual differences in early adolescents, *motivation. J of Early*, 14(42): 139-61.
- Prince-Embury, S. & Saklofske, D. H. (2013). Resilience in children, adolescents, and adults: *Translating research into practice. Springer*: New York, NY, US.
- Reschly, A., & Christenson, S.L. (2006). School completion. In G. Bear and K. 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 en Estudiantes de Bachillerato). *GIST Education and Learning Research Journal*, 11(8): 63-78.
- Rutter, J. (1966). Creation and validation of the source control scale. *Educational Peculiarities*. 2 (17): 628-631.
- Samoelz, Y. (2004). Qualification Questionnaire resiliency. *Journal of Psychiatry*, 18(3):254-263.
- Scheier, MF., & Corver, CS. (1985). Optimism pessimism, and psychological wellbeing. In E. C. Change (Ed.), optimism and pessimism: Implications for theory research and practice. *Washington DC: American Psychological Association*, 25(4): 189-216.
- Seligman, ME. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(1): 2-5.
- Stephoe. A., & Wardle, J. (2001). Locus of control and health behavior revised: A multi-variate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*, 22(4): 659-672.
- Strassle, CG., Mckee, EA., & Plant, DD. (2000). Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Personality Assessment*, 72(2):190-199.
- Theresa, C. (2017). Influencing Optimum Health for Nurses. Short communication AORN Journal, 105(2):228-231.
- Trina, R.H. (2002). Self-handicapping Among Comparison of Honors and traditional college students utilization, *Retrived from www. Google. Com*.