

تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری

The effect of students social-emotional competence on academic resilience mediated by academic self-efficacy and hope

Narges Pourtaleb, PhD

Rahim Badri-Gargari, PhD ✉

نرگس پورطالب^۱

رحیم بدری‌گرگری^۲

Abstract

The current research was correlational research and the aim of this study was to determine the relationship between social-emotional competence and academic resilience, considering the mediating role of academic self-efficacy and hope in a sample of Iranian students. In this study, 283 humanities science students were selected by cluster random sampling. The variables were measured using the questionnaires of social-emotional competence (Zoe and E, 2012), Cassidy academic resilience (2016), academic self-efficacy (Jamali et al., 2013) and Schneider hope (2000). Statistical analysis of data was performed using AMOS software and path analysis method. The results of path analysis showed that the theoretical model has a good fit with the data. In addition, there is a significant positive relationship between social-emotional competence with resilience ($r = 0.36$), academic self-efficacy ($r = 0.53$) and hope ($r = 0.47$) with academic resilience. The mediating role of academic self-efficacy and hope in the relationship between these two variables was also confirmed. The perspective of this study is to create a basis for experimental research in line with research variables to examine the effectiveness of interventions based on social-emotional competence on academic resilience by considering the moderating variables.

Keywords: Academic Resilience, Academic Self Efficacy, Hope, Social Emotional Competence

چکیده

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود که با هدف تعیین رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری تحصیلی در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی اجرا شد. در این پژوهش ۲۸۳ نفر دانش‌آموز رشته علوم انسانی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. متغیرها با استفاده از پرسشنامه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (زو و ای، ۲۰۱۲)، تاب‌آوری تحصیلی کاسیدی (۲۰۱۶) مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (جمالی و همکاران، ۲۰۱۳) و پرسشنامه امیدواری اشنايدر (۲۰۰۰) اندازه‌گیری شدند. تحلیل آماری داده‌ها به کمک نرم‌افزار AMOS و با روش تحلیل مسیر انجام شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد مدل نظری با داده‌ها برازش مطلوب دارد. به علاوه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی ($r=0/36$)، خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/53$) و امیدواری تحصیلی ($r=0/47$) با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری نیز در رابطه بین این دو متغیر تأیید شد. چشم‌انداز این پژوهش ایجاد زمینه برای انجام تحقیقات آزمایشی در راستای متغیرهای پژوهش است تا اثربخشی مداخلات مبتنی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی با در نظر گرفتن متغیرهای تعدیل‌کننده مورد بررسی قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: امیدواری، تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، شایستگی اجتماعی-هیجانی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۷ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۳/۱۲

۱. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه رشديه تبریز، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

● مقدمه

در طی سال‌های اخیر، پژوهش‌ها رویکرد خود را از سنجش و تبیین فرایندهای روانشناختی منفی به شناسایی راه‌کارهای مثبت و سازگاران تغییر داده‌اند. از جمله مؤلفه‌های مثبت روانشناختی تاب‌آوری (resilience) است (پورطالب و واحدی، ۱۴۰۰). تاب‌آوری به‌عنوان یک توانایی، یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده تعریف می‌شود و نوعی سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار (والر، ۲۰۰۱) و یکی از ویژگی‌های شخصیتی تعدیل‌کننده در شرایط تنیدگی‌زا (استرس‌زا) (وانگ و الوسانیا، ۲۰۱۷) است؛ که تحت تأثیر جنسیت قرار می‌گیرد و دختران میزان تاب‌آوری بالاتری را گزارش می‌کنند (مورالز، ۲۰۰۸). در مفهوم تاب‌آوری، دو عامل اصلی مورد تأکید قرار گرفته است. اولین مورد خلاص شدن از شر وقایع تنیدگی‌زای زندگی و توانایی رسیدن به تعادل سریع و بهبودی از تنیدگی برای بازگشت به حالت اولیه سالم است. عامل دوم پایداری است. این شرایط می‌تواند به‌عنوان توانایی حفظ واکنش‌های سالم در موقعیت‌های تنیدگی‌زا و در نتیجه واکنش‌های سالم به وقایع تنیدگی‌زای زندگی بیان شود (کاراتس و تاگای، ۲۰۲۱). فیروزبخت و لطیفیان (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این موضوع پرداختند که افزایش تاب‌آوری، انگیزش پیشرفت افراد را بهبود می‌بخشد.

تاب‌آوری به صورت جزئی‌تر در حوزه‌های متعدد زندگی از جمله تحصیل مورد بررسی قرار گرفته است. در شرایط تحصیلی تاب‌آوری توانایی مقابله مؤثر با فشار، تنیدگی و مشکلات در فعالیتهای تحصیلی است (پورطالب، ۱۳۹۹). تاب‌آوری تحصیلی به احتمال بالای دستیابی به موفقیت با وجود رویارویی با موانع و چالش‌ها اشاره می‌کند (مالیک و کوارت، ۲۰۱۶). به‌علاوه، تاب‌آوری در محیط آموزشی مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به‌رغم مصائب و دشواری‌های محیطی به‌عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا به‌شمار می‌رود (مارتین و مارش، ۲۰۱۴). مطالعات انجام شده نشان می‌دهد، تاب‌آوری می‌تواند به خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی، حس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌های شناختی خود منجر شود (گاتمن و اسپون، ۲۰۱۳).

تحقیقات در زمینه تاب‌آوری تحصیلی و رابطه آن با سایر متغیرها به‌وفور انجام گرفته است و عوامل مؤثر در کاهش یا افزایش آن در دو دسته فردی و محیطی - خانوادگی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. از جمله عوامل فردی می‌توان به شایستگی ادراک شده، انگیزش خودمختار تحصیلی (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵)، عزت‌نفس (همتی و غفاری، ۱۳۹۵)، خودکارآمدی تحصیلی (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸)، امیدواری (کاراتس و تاگای، ۲۰۲۱) و توانایی خودتنظیمی (عطایی و همکاران، ۱۴۰۰) اشاره کرد. البته می‌توان به نقش شایستگی اجتماعی - هیجانی در تاب‌آوری به‌عنوان یک سازه مهم پرداخت که یادگیری اجتماعی هیجانی به ارتقا آن منجر می‌شود (بدری و همکاران، ۱۳۹۸).

یادگیری اجتماعی هیجانی فرایندی است که به موجب آن کودکان و بزرگسالان دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در زمینه‌های اجتماعی مختلف و به عبارتی شایستگی اجتماعی - هیجانی را کسب می‌کنند (زو و ای، ۲۰۱۲). وجود این شایستگی‌ها نقش اساسی در بهزیستی روانشناختی افراد ایفا می‌کند و کیفیت زندگی آنها را ارتقا می‌دهد (گارفنلسکی و همکاران، ۲۰۱۷). زیرا عملکرد هیجانی نقش اساسی در رشد اجتماعی ایفا می‌کند (ریف و همکاران، ۲۰۱۸). مسئله مهم این است که یادگیری اجتماعی - هیجانی نیازمند فرصت اجتماعی است تا فرد به شایستگی لازم در این حوزه برسد (ریف و همکاران، ۲۰۱۵). لذا هرگونه محرومیت از محیط اجتماعی مناسب و یا محدودیت در دسترسی به این محیط‌ها، رشد اجتماعی - هیجانی فرد را مختل می‌کند و پیامدهای منفی به دنبال می‌آورد (واتانابه و همکاران، ۲۰۱۹).

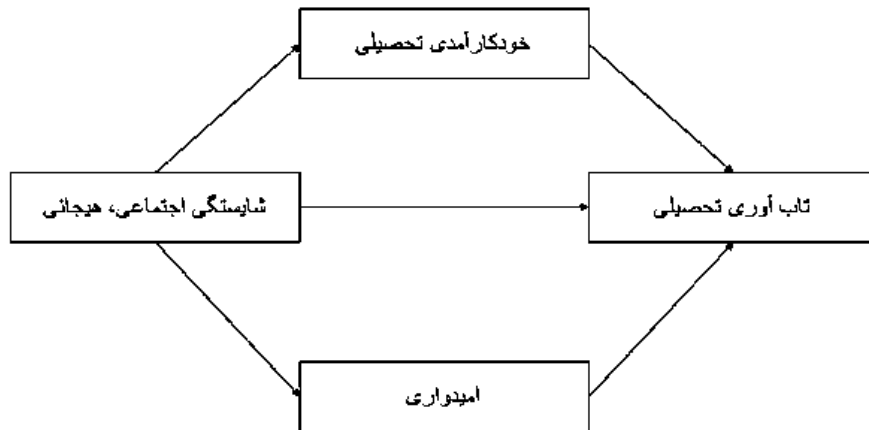
با توجه به اهمیت شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی، طراحان برنامه‌درسی و محققان مشتاق طراحی برنامه‌های مداخله‌ای با هدف افزایش شایستگی اجتماعی هیجانی هستند (زو و ای، ۲۰۱۲). زیرا شرکت در برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، علاوه بر این که طیف گسترده‌ای از مزایای مثبت اجتماعی و عاطفی دارد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده، به‌طور قابل توجهی بهبود می‌یابد. مبتنی بر این یافته‌ها دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی‌های یادگیری خود آگاه‌تر و با اعتماد به نفس بیشتری هستند، به احتمال زیاد سرسخت و دارای سطح تاب‌آوری بالاتری هستند و تمایل به عملکرد بهتر دارند، زیرا آنها به احتمال زیاد تنیدگی خود را مدیریت می‌کنند و کارهای‌شان را بهتر سازماندهی می‌کنند. به‌همین ترتیب، دانش‌آموزانی که تصمیمات مسئولانه‌ای در مورد یادگیری خود می‌گیرند، قادر به استفاده از مهارت‌های ارتباطی خود برای برقراری ارتباط بهتر برای غلبه بر موانع خود در حل مسئله هستند. از این

رو، توانایی درک خود و مدیریت هیجانی بیشتر، همراه با توانایی مقابله مؤثر با دیگران و موقعیت‌های مختلف، تأثیر مثبتی بر ظرفیت مذاکره برای زندگی تحصیلی و شخصی فرد دارد (زو و ای، ۲۰۱۲). بدری و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود به نتیجه مشابهی دست یافته‌اند؛ مبنی بر این که تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به‌دنبال یادگیری اجتماعی-هیجانی که منجر به افزایش شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌شود، افزایش می‌یابد. در این میان خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند در رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی نقش میانجی داشته باشد.

خودکارآمدی تحصیلی، به توانایی تحصیلی ادراک شده اشاره دارد که یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم شایستگی تحصیلی است (جانگ، ۲۰۱۳) و از جمله متغیرهای مرتبط با تاب‌آوری است (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸). این سازه، یکی از مولفه‌های انتظار در مدل ارزش-انتظار محسوب می‌شود، ناظر بر باورها، نسبت به توانایی برای انجام تکالیف یا فعالیت است. درک انسان از خودکارآمدی، بر الگوهای تفکر، انگیزش و علائق تحصیلی، کنترل تنیدگی تحصیلی، بهزیستی و سلامت تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۸). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، با موقعیت‌های تهدیدکننده به‌طور مؤثری رویارو می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، خودکارآمدی یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی تاب‌آوری است. زیرا باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که چقدر کوشش برای یک فعالیت لازم است و در مقابل شرایط ناگوار، چه مدت استقامت انجام می‌گیرد (همتی و غفاری، ۱۳۹۵). افراد دارای خودکارآمدی پایین، معتقدند نمی‌توانند امور زندگی‌شان را مدیریت کنند و به‌همین دلیل احساس استیصال می‌کنند. آنها باور دارند سعی و تلاششان بی‌ثمر است و موقع مواجهه با مشکلات، اگر تلاش اولیه آنها برای حل مسئله بی‌نتیجه باشد، به‌سرعت مأیوس می‌شوند و دست از تلاش می‌کشند. به‌طوری که با ارتقای خودکارآمدی، تاب‌آوری افراد در مواجهه با چالش‌ها افزایش می‌یابد (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸).

از دیگر متغیرهای مهم در میانجی‌گری رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌توان به امیدواری اشاره کرد. امیدواری یک مفهوم چند بعدی است. ابعاد سه‌گانه آن عبارتند از بعد عاطفی، شناختی و رفتاری. امید سازه‌ای است که هدایت‌کننده آینده است و شبکه پیچیده‌ای از منابع زیستی، روانی و اجتماعی را شامل می‌شود (دون، ۲۰۱۶). امیدواری جلوه‌های شناختی از فکر کردن و طراحی روش‌هایی برای رسیدن به هدف در آینده را شامل می‌شود و منجر به انعطاف‌پذیری شناختی، خلاقیت و ریسک‌پذیر بودن می‌شود (کهن‌چن و همکاران، ۲۰۱۵). وجود امید موجب می‌شود تا زندگی برای فرد چالش‌انگیز باشد و در او انگیزه‌ای برای تلاش ایجاد شود. امید به‌عنوان یک ویژگی جهت‌دار و به‌عبارت بهتر به‌صورت یک صفت، اندازه‌گیری و مفهوم‌سازی می‌شود (اکاس و همکاران، ۲۰۱۶). داشتن امید منجر به شکل‌گیری این باور در فرد می‌شود که او در کنترل پیشامدها بسیار توانا است. درچنین شرایطی فرد به‌واسطه داشتن امید، خودش را در برابر فشارهای بیرونی در امان نگه می‌دارد (پترسون و ویلکینسون، ۲۰۱۵). لذا امیدواری به‌شکل مثبتی پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری است (کاراتس و تاگای، ۲۰۲۱). پژوهش ساتیسی (۲۰۱۶) در راستای نقش واسطه‌ای امیدواری در رابطه تاب‌آوری و آسیب‌پذیری روانی با بهزیستی روانشناختی نشان داد که در مدل‌یابی معادلات ساختاری، امیدواری نقش واسطه‌گری در تأثیر تاب‌آوری بر بهزیستی روانی و حتی تأثیر آسیب‌پذیری روانشناختی بر بهزیستی روانی دارد. مبتنی بر آنچه مطرح شد، به‌نظر می‌رسد دانش‌آموزان با سطح بالای امیدواری و خودکارآمدی، تاب‌آوری بالایی دارند و بر همین اساس به‌علت نبود پیشینه کافی، مطالعه رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، بررسی نقش میانجی آنها ضروری به‌نظر می‌رسد. چرا که این پژوهش با ارائه مدل نظری مناسب، زمینه را برای تحقیقات آزمایشی فراهم می‌کند. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی با توجه به میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری انجام گرفت؛ تا فقدان چنین مطالعه‌ای را در پیشینه مربوط به تاب‌آوری تحصیلی پوشش دهد. بنابراین یافته‌های حاصل از این پژوهش به‌لحاظ تئوری به غنای دانش موجود در زمینه تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی و امیدواری در گروه سنی دانش‌آموزان متوسطه دوم کمک می‌کند و همچنین یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش می‌تواند به‌لحاظ کاربردی مورد استفاده درمانگران حوزه‌ی مداخلات روانی-تربیتی قرار گیرد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش بدین شرح مورد بررسی قرار گرفتند. بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. بین خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری رابطه مثبت وجود دارد. بین امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. در رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری نقش میانجی دارند.

در شکل ۱، مدل نظری پژوهش ارائه شده است که طبق آن خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری، رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند.



شکل ۱. مدل نظری پژوهش

• روش

با توجه به هدف و ماهیت، روش پژوهش مطالعه حاضر، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. در تحقیقات همبستگی سعی بر این است روابط بین متغیرها کشف و تعیین شوند. طی این تحقیق نیز سعی شد تا روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش مشخص شوند. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر رشته‌های علوم انسانی، شهر تبریز در بهمن ماه سال ۱۳۹۸ بودند. با توجه به عدم دسترسی به لیست همه دانش‌آموزان به‌جای نمونه‌گیری تصادفی ساده، به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، ۳۰۰ نفر از جامعه پژوهش به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، البته به‌علت مخدوش بودن ۱۷ عدد از پرسشنامه‌ها، اطلاعات ۲۸۳ پرسشنامه وارد تحلیل شدند. در نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا از میان نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز، ناحیه ۵ به‌عنوان خوشه اصلی انتخاب شد. سپس از میان مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه، ۵ مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس و از هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و دانش‌آموزان منتخب به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند؛ لازم به ذکر است که علاوه بر مخدوش بودن چند پرسشنامه، در مراجعه اول، ۱۲ نفر تمایل به شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها نداشتند. جهت رعایت اخلاق پژوهش، از دانش‌آموزان خواسته شد تا از نوشتن نام خود در پرسشنامه‌ها خودداری نمایند. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در بخش آمار توصیفی با استفاده از نرم‌افزار SPSS-21، میانگین، انحراف معیار و همبستگی متغیرها محاسبه شد. در بخش آمار استنباطی، مدل نظری پژوهش با استفاده از نرم‌افزار AMOS-24 و با روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

• ابزارها

در این پژوهش جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی (SECQ) تاب‌آوری تحصیلی کاسیدی (ARQ) خودکارآمدی تحصیلی (CASS) و امیدواری شنايدر (SHQ) استفاده شد.

الف. پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی (SECQ) (Social Emotional Competence Questionnaire). پرسشنامه

شایستگی اجتماعی-هیجانی در سال ۲۰۱۲ توسط زو و ای، در دانشگاه سنگاپور طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده است که ۵ مؤلفه اصلی شایستگی اجتماعی هیجانی را می‌سنجد (خودآگاهی (ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، آگاهی اجتماعی (ماده‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰)، خودمدیریتی (ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵)، مدیریت رابطه (ماده‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰) و تصمیم‌گیری مسئولانه (ماده‌های ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۵)). نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت از ۱ کاملاً مخالفم، ۲ تا حدی مخالفم، ۳ مخالفم، ۴ موافقم، ۵ تاحدی موافقم و ۶ کاملاً موافقم است. این پرسشنامه در ایران توسط امامقلیوند و همکاران (۱۳۹۷)، اعتباریابی شده است و اعتبار آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، برای مؤلفه خودآگاهی ۰/۷۸، آگاهی اجتماعی ۰/۷۹، خودمدیریتی ۰/۸۰، مدیریت رابطه، ۰/۷۹، تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۷ و کل مقیاس ۰/۸۷ گزارش شده است.

ب. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی کاسیدی (ARQ) (Academic Resilience Questionnaire). این پرسشنامه در سال ۲۰۱۶ توسط کاسیدی طراحی و اعتباریابی شده است و برای ارزیابی میزان تاب‌آوری تحصیلی در سه بعد پشتکار، کمک‌طلبی سازگاران و عاطفه و پاسخ‌های هیجانی منفی به‌کار گرفته می‌شود. پرسشنامه دارای ۳۰ ماده است که با طیف لیکرت ۶ تایی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار پرسشنامه در پژوهش کاسیدی (۲۰۱۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۹ و برای خرده مقیاس‌های پشتکار، کمک‌طلبی سازگاران و عاطفه منفی و پاسخ‌های هیجانی به‌ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۸ و ۰/۸۰ به‌دست آمده است. در پژوهش پورطالب و واحدی (۱۴۰۰) مقدار آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۰۲ به‌دست آمده است که نشان از اعتبار قابل قبول این ابزار است. همچنین همسانی درونی در کل نمونه برای زیر مقیاس پشتکار ($\alpha=0/81$)، زیر مقیاس کمک‌طلبی سازگاران و انعکاسی ($\alpha=0/84$) و برای خرده مقیاس عاطفه و پاسخ‌های هیجانی منفی ($\alpha=0/78$) گزارش شده است.

ج. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASS) (Academic Self-efficacy Scale). مقیاس استاندارد خودکارآمدی تحصیلی با ۳۲ ماده میزان اعتماد فرد در ارتباط با یادداشت برداشتن، سوال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر، کتابخانه و ... را می‌سنجد. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد است و از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس کسب نمرات بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی بالا و نمرات پایین نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین است (فرقدانی و همکاران، ۱۳۹۸). این مقیاس توسط جمالی و همکاران (۲۰۱۳؛ نقل از فرقدانی و همکاران، ۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. در پژوهش حاضر همسانی درونی ماده‌های پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد.

د. پرسشنامه امیدواری اسنایدر (SHQ) (Snyder Hope Questionnaire). به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط به امیدواری از پرسشنامه امیدواری اسنایدر (۲۰۰۰؛ نقل از کرمانی و همکاران، ۱۳۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده ۸ گزینه‌ای است که آزمودنی در مورد خودش چگونه فکر می‌کند را از بین پاسخ‌های کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم که به‌ترتیب نمره ۱ تا ۸ را می‌گیرد، را انتخاب می‌کند و در نهایت نمره امیدواری در محدوده ۸-۹۶ قرار می‌گیرد، ماده‌های ۲، ۹، ۱۰ و ۱۲ تفکر عامل، ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۸ تفکر راهبردی، سؤال‌های ۳، ۵، ۶ و ۱۱ نیز ماده‌های انحرافی می‌باشند. در روایی هم‌زمان اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱)؛ نقل از کرمانی و همکاران، (۱۳۹۰)، همبستگی این مقیاس با مقیاس افسردگی بک ۰/۴۴- گزارش شده است و در ایران در پژوهش کرمانی و همکاران (۱۳۹۰) روایی هم‌زمان با محاسبه همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه افکار خودکشی ۰/۵۳- به‌دست آمده است. ضریب اعتبار این مقیاس در پژوهش کرمانی و همکاران (۱۳۹۰)، با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و از طریق بازآزمایی ۰/۸۱ به‌دست آمده است.

با هدف تعیین روابط علی بین متغیرهای شایستگی اجتماعی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تحلیل مسیر در حقیقت کاربرد رگرسیون چندمتغیره با تدوین بارز مدل‌های علی است و هدف آن به‌دست آوردن برآوردهای کمی روابط علی بین مجموعه‌ای از متغیرها است (هومن، ۱۳۸۰).

• یافته‌ها

به منظور تعیین رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی و شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها جدول ۱ تنظیم شده است. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد، در مجموع ۲۸۳ پرسشنامه وارد تحلیل آماری شده‌اند. میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها، به‌ترتیب در متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی ۱۰۰/۳۷ و ۲۱/۲۴، متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۷۹/۳۱ و ۷/۶۷، متغیر امیدواری ۳۴/۶۹ و ۶/۶۵ و در متغیر تاب‌آوری تحصیلی ۱۰۲/۲۲ و ۱۲/۸۸ است. مبتنی بر این بیشترین مقدار میانگین مربوط به تاب‌آوری تحصیلی و کمترین آن مربوط به امیدواری است. همچنین طبق مندرجات جدول ۱، همبستگی بین متغیرهای شایستگی اجتماعی-هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی، امیدواری و تاب‌آوری تحصیلی به‌ترتیب ۰/۱۵۹، ۰/۳۱۶ و ۰/۳۶۳ و همبستگی بین امیدواری با خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۴۵، همبستگی بین تاب‌آوری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری به‌ترتیب ۰/۵۳۷ و ۰/۴۷۴ است که این ضرایب در سطح $P < 0/05$ معنادار هستند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	ضرایب	همبستگی
	۱	۲	۳	۴	
۱) شایستگی اجتماعی-هیجانی	۲۸۳	۱۰۰/۳۷	۲۱/۲۴	۱	
۲) خودکارآمدی تحصیلی	۲۸۳	۷۹/۳۱	۷/۶۷	۰/۱۵۹*	۱
۳) امیدواری	۲۸۳	۳۴/۶۹	۶/۶۵	۰/۳۱۶*	۰/۲۴۵*
۴) تاب‌آوری تحصیلی	۲۸۳	۱۰۲/۲۲	۱۲/۸۸	۰/۳۶۳*	۰/۴۷۴*

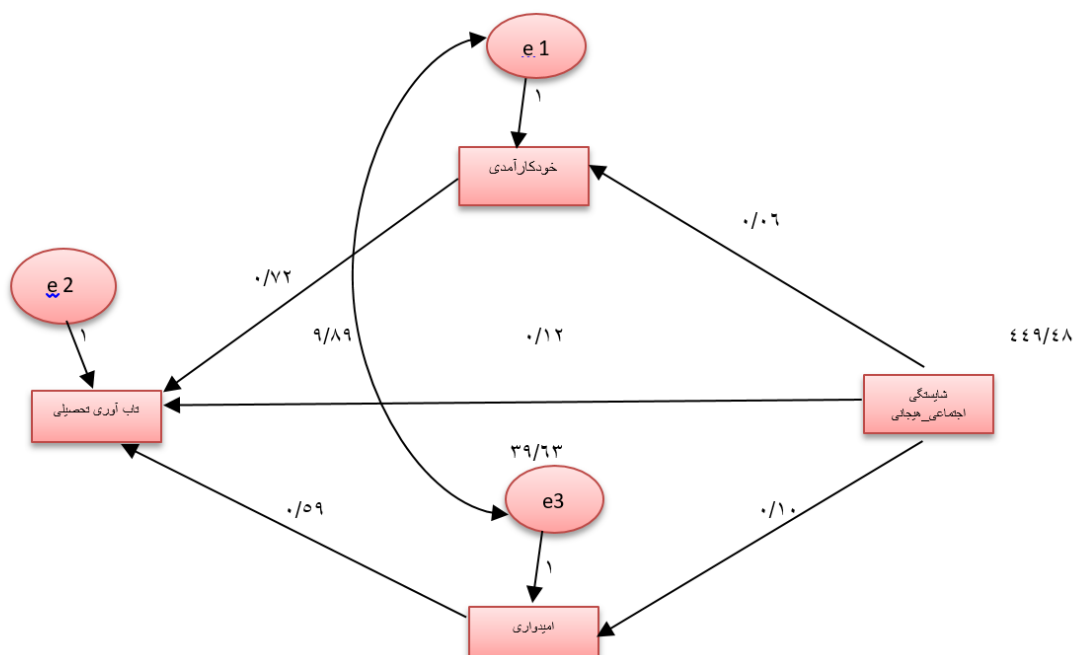
*P<0/05

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. در این پژوهش از میان مشخصه‌های مختلف برازش، از شاخص‌های CFI , JFI , NFI , AIC , GFI و $RMSEA$ جهت تعیین برازش استفاده شد (جدول ۲). طبق مندرجات جدول ۲، در مدل حاضر شاخص نیکویی برازش GFI (۰/۹۷)، بنابراین مدل دارای برازش خوبی است. زیرا شاخص GFI هرچه از ۰/۹۵ به عدد یک نزدیکتر باشد بیانگر برازش بهتر مدل است (براون، ۲۰۰۶). شاخص دیگر شاخص برازش افزایشی IFI (۰/۳۷) است که مقدار مناسب آن (۱) نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. شاخص‌های برازندگی NFI (۰/۳۸) و CFL (۰/۳۹) هم برازش خوب مدل را نشان می‌دهند. زیرا مقدار هر دو یک است که با استانداردها همخوانی دارد. AIC برآوردگر کیفیت نسبی مدل آماری با توجه به داده‌هاست و برازش مدل را نشان می‌دهد. مقدار شاخص $RMSEA$ به‌عنوان شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ۰/۰۶ است، که حاکی از برازش مطلوب مدل است. در مجموع با توجه به مقدار استاندارد شاخص‌های برازندگی معرفی شده، مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد و همه ضرایب مسیرها از نظر آماری ($P<0/05$) و عملی ($\beta=0/3$) معنادار هستند.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی نظری پژوهش

AIC	CFI	NFI	IFI	GFI	RMSEA
20	۱	۱	1	0/979	۰/۰۶

شکل ۲ و جدول ۳، ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل و نقش متغیرهای میانجی را نشان می‌دهند. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده فرضیه‌های تحقیق مورد تأیید قرار گرفته است. تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق شایستگی اجتماعی-هیجانی ($B=0/12$)، خودکارآمدی تحصیلی ($B=0/72$) و امیدواری ($B=0/59$) پیش‌بینی شد. همچنین ضرایب مسیر نشان می‌دهد، خودکارآمدی تحصیلی ($B=0/60$) و امیدواری ($B=0/10$) توسط شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌شود.



شکل ۲. مسیر و برآورد پارامترهای مدل اولیه پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده مستقیم و غیرمستقیم در مدل نهایی تحلیل

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	اثر مستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد	اثر کل استاندارد
شایستگی اجتماعی-هیجانی	امیدواری	۰/۳۲	-	۰/۳۲
شایستگی اجتماعی-هیجانی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۶	-	۰/۱۶
شایستگی اجتماعی-هیجانی	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۰	۰/۱۰	۰/۳۶
خودکارآمدی تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۴۳	-	۰/۴۳
امیدواری	تاب‌آوری تحصیلی	۰/۳۱	-	۰/۳۱

بر اساس جدول ۳، ضرایب استاندارد شده مستقیم شایستگی اجتماعی-هیجانی بر امیدواری ۰/۳۲، بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۶ و بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۲۰ است. ضرایب استاندارد شده غیرمستقیم شایستگی اجتماعی-هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۱۰ است. در حالی که ضرایب استاندارد شده غیرمستقیم سایر متغیرها صفر است. به‌علاوه اثر کل استاندارد شایستگی اجتماعی-هیجانی بر امیدواری ۰/۳۲، بر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۱۶، بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۳۶ و اثر کلی استاندارد خودکارآمدی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۴۳ و اثر کلی امیدواری بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۳۱ است. مبنی بر این اثر کلی استاندارد شده خودکارآمدی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی بیشتر از سایر متغیرها است. اما با این حال شایستگی اجتماعی-هیجانی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌واسطه خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری بر تاب‌آوری تحصیلی اثر دارد. لذا نتایج تحلیل همه فرضیه‌های پژوهش را تأیید کرد. مبنی بر این که بین متغیرهای پژوهش رابطه مثبت معنادار وجود دارد و شایستگی اجتماعی-هیجانی هم به‌صورت مستقیم و هم با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری، تاب‌آوری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

● بحث

در تبیین این یافته پژوهش که بر اساس آن تاب‌آوری نه تنها به‌شکل مستقیم توسط شایستگی اجتماعی-هیجانی پیش‌بینی می‌شود؛ بلکه متغیرهای امیدواری و خودکارآمدی تحصیلی در این رابطه نقش میانجی دارند؛ شایان ذکر است که تاب‌آوری یک سازه چند بُعدی است که در بافت و زمینه خود مفهوم می‌یابد و برای فهم کامل آن به یک مدل تعاملی پیچیده نیاز است. نمی‌توان تاب‌آوری را یک بار و برای همه بر اساس مقاطعی از تعاملات اولیه زندگی ارزیابی کرد. فرایند تاب‌آوری صرفاً یک فرایند زیست‌شناختی یا روانشناختی نیست، بلکه دارای ماهیت اجتماعی نیز هست (همتی و همکاران، ۱۳۹۵). لذا کسب شایستگی اجتماعی-هیجانی در کنار عوامل روانشناختی دیگر نظیر خودکارآمدی و امیدواری به‌عنوان عوامل فردی محافظتی زمینه ارتقا تاب‌آوری را فراهم می‌کند. زیرا توانمندی در تنظیم هیجان همراه با خودکارآمدی منجر به ارتقا تاب‌آوری می‌شود (مارتینزمارتی و راش، ۲۰۱۶).

از طرف دیگر افراد دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی افرادی خودنظم‌ده هستند که می‌توانند اندیشه‌ها، هیجان‌ها و رفتارهای‌شان را در جهت رسیدن به هدف تنظیم و مدیریت کنند. این ویژگی رابطه تنگاتنگی با خودکارآمدی دارد. از طرف دیگر بین خودکارآمدی و امیدواری رابطه مثبتی وجود دارد و افراد دارای خودکارآمدی امیدواری بیشتری را تجربه می‌کنند (سیف، ۱۳۹۹). از طرف دیگر بر اساس نظریه امید استایدر، افراد امیدوار به‌طور معمول هدفمند زندگی می‌کنند. آنها خود را عامل و تعیین‌کننده می‌دانند و برای اهدافی که تعیین کرده‌اند گذرگاه‌های مختلفی در نظر می‌گیرند و در شرایط تنگنا با تنظیم هیجان به گذرگاه‌های دیگر می‌اندیشند (فلدمن و کوبتا، ۲۰۱۵). لذا خودکارآمدی و امیدواری رابطه بین شایستگی اجتماعی-هیجانی را بدین طریق میانجیگری می‌کند. زیرا افراد دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی معمولاً افرادی هستند که در تعیین هدف، تصمیم‌گیری مسئولانه، تنظیم هیجان، مدیریت خود و برقراری ارتباط عملکرد بهتری دارند (زو و ای، ۲۰۱۲). مهارت‌هایی که مجموعه آنها زمینه سرسختی در شرایط سخت و تاب‌آوری را فراهم می‌کند.

همچنین یافته دیگر پژوهش مبنی بر ارتباط مثبت خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی با یافته‌های پژوهش مارتین (۲۰۰۲)، گست و همکاران (۲۰۱۵)، همتی و همکاران (۱۳۹۵)، نعمتی و همکاران (۱۳۹۸) و اسکندری و همکاران (۱۳۹۸) تا حدودی همسو است. در چرایی چنین رابطه‌ای مبنی بر نظریه شناختی اجتماعی بندورا، می‌توان گفت درک انسان از خودکارآمدی، بر الگوهای تفکر، انگیزش و علایق تحصیلی، کنترل تیدگی تحصیلی، بهزیستی و سلامت تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۸). زیرا

فرد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا از این احساس برخوردار است که با هر مشکلی که در رابطه با درس مواجه شود از عهده‌اش برخوردار خواهد آمد و لذا با انعطاف بالا خود را برای حل مسائل تحصیلی آماده می‌کند. این فرد در انجام کارها امیدوارتر است و لذا از فرد دارای خودکارآمدی پایین موفق‌تر خواهد بود (سیف، ۱۳۹۹).

یافته دیگر پژوهش یعنی ارتباط مثبت امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی با نتایج پژوهش‌های پترسون و ویلکینسون (۲۰۱۵)، ساتیسی (۲۰۱۶) و کاراتس و تاکای (۲۰۲۱) همخوان است. با توجه به اینکه امیدواری جلوه‌های شناختی از فکر کردن و طراحی روش‌هایی برای رسیدن به هدف در آینده است، منجر به انعطاف‌پذیری شناختی و افزایش ریسک‌پذیری و تاب‌آوری می‌شود (کهن‌چن و همکاران، ۲۰۱۵). وجود امید موجب می‌شود تا زندگی برای فرد چالش‌انگیز باشد و در او انگیزه‌ای برای تلاش ایجاد شود. در شرایط امیدواری فرد باور دارد که آنچه انجام می‌دهد می‌تواند متفاوت باشد و اعمال خود او موجب می‌شود که آینده‌اش متفاوت از زمان حال باشد. داشتن امید منجر به شکل‌گیری این باور در فرد می‌شود که او در کنترل پیشامدها بسیار توانا است. در چنین شرایطی فرد به‌واسطه داشتن امید، خودش را در برابر فشارهای بیرونی در امان نگه می‌دارد (پترسون و ویلکینسون، ۲۰۱۵) و بدین طریق تاب‌آورتر می‌شود. در مجموع می‌توان گفت شایستگی اجتماعی هیجانی به‌واسطه زیرمؤلفه‌هایش زمینه امیدواری، خودکارآمدی و تاب‌آوری افراد را فراهم می‌کند. بر همین اساس اثرات مستقیم و غیرمستقیم آن بر تاب‌آوری تبیین می‌شود.

• نتیجه‌گیری

این پژوهش تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری را مورد بررسی قرار داد که بر اساس آن تمامی فرضیه‌های پژوهش اثبات گردیدند؛ بر اساس یافته‌های این پژوهش، بین شایستگی اجتماعی - هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ همچنین رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری با تاب‌آوری تحصیلی نیز مثبت و معنادار است و هرکدام از فرضیه‌ها در ادامه پژوهش تبیین می‌گردند. علاوه بر این ادعای پژوهش در مدل نظری این بود که تاب‌آوری تحصیلی از طریق شایستگی اجتماعی هیجانی به‌صورت مستقیم پیش‌بینی می‌شود و خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری می‌توانند در این رابطه میانجی‌گری کنند. در نهایت بر اساس نتایج تحلیل مدل نظری پژوهش تأیید شد و یافته‌ها حاکی از برازش خوب مدل بود. این نتایج با یافته‌های پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر تأثیر شایستگی اجتماعی - هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی تا حدودی همسو است.

این پژوهش علی‌رغم تأیید فرضیه‌های مذکور، همچون هر پژوهش دیگری با محدودیت مواجه بود. از جمله محدودیت‌ها، امکان سوگیری در پاسخ‌دهی آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌ها است. زیرا گزارش‌های شخصی در پرسشنامه‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه و تعصب در پاسخ‌دهی مستعد تحریف هستند، لذا ممکن است بر تعمیم نتایج تأثیر بگذارد. افزون بر آن به دلیل این که، جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر رشته‌های علوم انسانی تشکیل داده‌اند؛ لازم است در تعمیم نتایج به‌دست آمده از این پژوهش به پسران و دانش‌آموزان سایر مقاطع و رشته‌های تحصیلی احتیاط شود. بنابراین انجام پژوهش‌های بیشتر در این راستا و با آزمودنی‌های مختلف پیشنهاد می‌شود.

• تشکر و قدردانی

این پژوهش علاوه بر تلاش پژوهشگران، حاصل همکاری بی‌دریغ مدیران و معلمان مدارس و دانش‌آموزان مورد مطالعه است. بدین وسیله از تمام افرادی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌شود.

• منابع

- اسکندری، ا؛ جلالی، ا؛ موسوی، م؛ اکرمی، ن (۱۳۹۸). پیش‌بینی تاب‌آوری روان‌شناختی بر اساس حمایت اجتماعی و سبک دلبستگی با میانجی‌گری خودکارآمدی و معنا در زندگی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۵(۲)، ۱۷-۳۰.
- امامقلی‌وند، ف؛ کدیور، پ؛ پاشاشریفی، ح (۱۳۹۵). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان (SECQ). *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۳)، ۷۹-۱۰۱.

- بدری، ر؛ ادیب، ی؛ هاشمی، ت؛ عرفانی، ا (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۴)، ۶۲-۷۸.
- پورطالب، ن (۱۳۹۹). طراحی برنامه آموزش پذیرش و تعهد و ارزیابی اثربخشی آن بر میزان تاب آوری، تنیدگی و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *رساله دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی*. دانشگاه تبریز
- پورطالب، ن؛ واحدی، ش (۱۴۰۰). بررسی شاخص های روانسنجی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی دانشجویان با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی. *مجله روانشناسی*، ۲۵(۳)، ۳۷۳-۳۸۸.
- سیف، ع (۱۳۹۹). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.
- عطایی، م؛ صالح صدق پور، ب؛ اسدزاده دهرانی، ح؛ سعادت شامیر، ا (۱۴۰۰). رابطه خودتنظیمی با تاب آوری تحصیلی با میانجی گری انگیزش خودمختار. *مجله روانشناسی*، ۲۵(۲)، ۱۷۰-۱۸۹
- فرقدانی، ا؛ فجری، ح؛ براتی، ا؛ حیاتی، م؛ عادل، س.ح؛ محبی، س (۱۳۹۸). ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۶. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۴۵-۵۲.
- فیروزبخت، س، لطیفیان، م (۱۳۹۷). بررسی نقش واسطه ای تاب آوری در رابطه بین قالب های ارتباطی خانواده و خود تنظیمی انگیزشی. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۱)، ۱۰۰-۱۱۷
- کرمانی، ز؛ خداپناهی، م؛ حیدری، م (۱۳۹۰). ویژگی های روانسنجی مقیاس اشنايدر. *روانشناسی کاربردی*، ۵(۱۳)، ۷-۳۳.
- میرزایی، ش؛ کیامنش، ع؛ حجازی، ا؛ بنی جمالی، ش (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب آوری تحصیلی با میانجی گری انگیزش خودمختار. *روش ها و مدل های روان شناختی*، ۷(۲۵)، ۶۷-۸۳
- نعمتی، ش؛ بدری، ر؛ شریف چینی، ه (۱۳۹۸). رابطه امیدواری، خودکارآمدی و تاب آوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای نارسایی های جسمی - حرکتی. *فصلنامه کودکان استثنائی*، ۱۹(۳)، ۶۱-۷۰.
- همتی، ر؛ غفاری، م (۱۳۹۵). تحلیل چندسطحی عوامل مؤثر بر تاب آوری تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۸۷-۱۰۶.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). *تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: پارسا.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ASR:30): A new multidimensional construct measure. *Journal of Frontiers in Psychology*, 7(1787), 1-12.
- Cohen-Chen, S., Crisp, R., & Halperin, E. (2015). Perceptions of a Changing World Induce Hope and Promote Peace in Intractable Conflicts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(4), 498-512.
- Dunn, S. L. (2016). Identifying and Promoting Hope in Patients. *Western Journal of Nursing Research*, 38(3), 267-269.
- Ekas, N. V., Pruitt, M. M., & McKay, E. (2016). Hope, social relations, and depressive symptoms in mothers of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 29-30, 8-18.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Garnefski, N., Hossain, S., & Kraaij, V. (2017). Relationships between maladaptive cognitive emotion regulation strategies and psychopathology in adolescents from Bangladesh. *Archives of Depression and Anxiety*, 2(3), 23-29.
- Guttman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education endowment foundation. Available at: <http://education-endowment-foundation.org/non-cognitive-skills-literature-review>. Pdf.
- Guest, R., Carige, A., Tran, Y., & Middleton, J. (2015). Factors predicting resilience in people with spinal cord injury during transition from inpatient rehabilitation to the community. *Spinal Cord*, 53, 682-686.
- Jung, K. R. (2013). The mediational effect of academic self-discipline (ASD) between academic self-efficacy (ASE) and college gpa. Retrieved from <http://purl.umn.edu/157688>.
- Karatas, Z., & Tagay, O. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110592>
- Mallick, M. K., & Kaurt, S. (2016). Academic resilience among senior secondary school students: Influence of learning environment. *Journal on Inter Disciplinary Studies in Humanities*, 2, 20-27.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martinez-Marty, M. L., & Ruch, W. (2016). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403

- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovation in Higher Education, 33*, 197-213.
- Petersen, A., & Wilkinson, I. (2015). Editorial introduction: The sociology of hope in contexts of health, medicine, and healthcare. *Health, 19*(2), 113–118.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Eichengreen, A., Kouwenberg, M., Veiga, G., da Silva BMS, van der Laan, A., & Frijns, JHM. (2018). Friendship and emotion control in pre-adolescents with or without hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23*(3), 209–218.
- Rieffe, C., Netten, A. P., Broekhof, E., & Veiga, G. (2015). *The role of environment in children's emotion socialization: The case of deaf or hard-of-hearing (DHH) children*. In M. Marschark & H. E. T. Knoors (Eds), *Educating deaf learners: Creating global evidence base* (pp. 369-388). London, England: Oxford University Press.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences, 102*, 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in eco systemic context: evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(3), 290-301.
- Watanabe, N., Denham, S. A., Jones, N. M., Kobayashi, T., Bassett, H. H., & Ferrier, D. E. (2019). Working toward cross cultural adaptation: preliminary psychometric evaluation of the affect knowledge test in Japanese preschoolers. *SAGE Open, 9*(2), 1-15.
- Wong, A. V., & Olusanya, O. (2017). Burnout and Resilience in Anesthesia and Intensive Care Medicine. *Journal of Education, 17*(10), 334-340.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotion Education, 4*(2), 27-42.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183.