



Academic Buoyancy in Indonesian Students with Daily Academic Problems: The Roles of Anxiety, Grit, Social Support, and Mediating Self-Efficacy

Surahman¹ , Dedi Kuswandi² , Imanuel Hitipeuw^{1*} , Augusto da Costa³ 

1. Department of Psychology, Faculty of Psychology, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.

2. Department of Educational Technology, Faculty of Education, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.

3. Department of Psychology, Faculty of Education, Instituto Superior Cristal, Dili, Timor Leste.

***Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia. Email: imanuel.hitipeuw.fip@um.ac.id

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 11 Aug 2025
Revised: 17 Oct 2025
Accepted: 26 Oct 2025
First Published: 15 Nov 2025

Keywords:
Anxiety, Problem Behavior, Self-efficacy, Social Support, Student.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the structural model of academic buoyancy among students experiencing daily academic problems, focusing on the roles of grit, academic anxiety, social support, and the mediating effect of self-efficacy. This descriptive-correlational study involved 900 undergraduate students from four universities in Malang, Indonesia, with data collected between February and April 2025 using a multistage cluster random sampling technique. Participants were screened to ensure they faced routine academic challenges such as coursework load, exam pressure, and time management difficulties. Data were collected using the Academic Buoyancy Scale (ABS), Short Grit Scale (Grit-S), Academic Anxiety Scale (AAS), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), and General Self-Efficacy Scale (GSES), all demonstrating strong psychometric properties. Structural equation modeling showed that grit, social support, and self-efficacy positively predicted academic buoyancy, whereas academic anxiety had a negative effect. Self-efficacy also mediated the effects of grit, academic anxiety, and social support on academic buoyancy. These findings underscore the importance of strengthening self-efficacy, promoting grit, and reducing academic anxiety to enhance students' buoyancy in managing academic demands. The study provides theoretical insights and practical implications for developing psychological interventions and educational strategies in higher education.

Cite this article: Surahman, S., Kuswandi, D., Hitipeuw, I., & da Costa, A. (2025). Academic buoyancy in Indonesian students with daily academic problems: The roles of anxiety, grit, social support, and mediating self-efficacy. *Journal of Applied Psychological Research* (Inpress/Accepted Manuscript). doi: 10.22059/japr.2025.400382.645319



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.400382.645319>

© The Author(s).

Academic Buoyancy in Indonesian Students with Daily Academic Problems: The Roles of Anxiety, Grit, Social Support, and Mediating Self-Efficacy

Extended Abstract

Aim

University students frequently encounter a range of academic pressures that can adversely affect their psychological well-being and academic performance. Heavy coursework, misaligned instructional methods, difficulties in comprehending learning materials, and high achievement expectations are among the most common sources of academic stress (Liza et al., 2022; Rahmah et al., 2025). In response to these persistent challenges, academic buoyancy has emerged as an essential personal resource that enables students to navigate routine academic setbacks in an adaptive and resilient (Rafsanjani et al., 2024; Xu & Wang, 2024). Academic buoyancy, defined as the capacity to endure and recover from everyday academic difficulties, plays a central role in this adaptive process (Martin & Marsh, 2008).

Extensive research has identified several personal and social predictors of academic buoyancy, including grit, academic anxiety, social support, and self-efficacy (Dahal et al., 2018; Fong & Kim, 2021; Fu, 2023). Grit helps students maintain effort and consistency despite setbacks, whereas academic anxiety diminishes their capacity to cope with daily academic stress (Putwain et al., 2012). Social support enhances resilience by strengthening interpersonal relationships and confidence in managing academic demands (Alqu'ana & Hanurawan, 2022; Lei et al., 2021), while self-efficacy promotes motivation, persistence, and effective learning strategies (Yun et al., 2018). However, empirical findings remain inconsistent, as several studies report weak or nonsignificant relationships among these variables (Friala et al., 2023; Hosseini et al., 2023; Mansour & Martin, 2009). Moreover, limited research has examined these factors simultaneously within an integrated model, particularly considering the mediating role of self-efficacy. Addressing these gaps is essential to clarify the mechanisms linking personal and contextual resources to students' adaptive functioning in academic settings.

The present study aims to address this gap by developing and testing a model that examines the mediating role of self-efficacy in the relationships between grit, academic anxiety, and social support with academic buoyancy among university students. By integrating personal and social predictors into a comprehensive framework, this research seeks to clarify the mechanisms through which students maintain resilience in the face of daily academic stressors. The findings are expected to contribute to both theoretical advancement in understanding academic buoyancy and the design of practical interventions to enhance students' coping capacities in higher education settings.

Methodology

This study employed a quantitative correlational design to examine the relationships among grit, academic anxiety, social support, self-efficacy, and academic buoyancy in undergraduate students. The target population comprised all undergraduate students enrolled at 15 universities in Malang City, Indonesia. A multistage cluster random sampling technique

was applied. Guided by established sample size recommendations for CFA and SEM (Hair et al., 2019; Kline, 2016), a total of 900 respondents participated in the study. Ethical principles, including informed consent, voluntary participation, confidentiality, and the right to withdraw, were emphasized. Inclusion criteria required participants to experience common academic challenges, confirmed via a pre-questionnaire screening.

All instruments, including the Academic Buoyancy Scale (ABS) (Martin & Marsh, 2008), Short Grit Scale (Grit-S) (Duckworth et al., 2007), Academic Anxiety Scale (AAS) (Cassady et al., 2019), Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) (Zimet et al., 1988), and General Self-Efficacy Scale (GSES) (Schwarzer & Jerusalem, 1995), were culturally adapted into Bahasa Indonesia following the standardized procedure proposed by Beaton et al. (2000). Reliability and validity analyses confirmed that all instruments demonstrated good psychometric properties. Data analysis was performed using descriptive statistics in SPSS and hypothesis testing via Structural Equation Modeling (SEM) in SmartPLS 4. SEM was selected for its ability to model complex relationships among latent constructs and assess mediation effects.

Findings

From 900 participants, the majority were female (75.2%), while males accounted for 24.8%. The largest age group was 19 years (34.0%), followed by 20 years (24.6%), 18 years (19.4%), 21 years (13.8%), 22 years (5.4%), 23 years (1.8%), and 17 years (1.0%). Correlation analysis revealed significant positive relationships among academic buoyancy, grit, social support (including family, friends, and significant others), and self-efficacy, whereas academic anxiety showed significant negative correlations with all these variables.

The measurement model met the criteria for convergent validity, with factor loadings exceeding 0.50, AVE values above 0.50, and construct reliability (CR) greater than 0.70 (Hair et al., 2019). Multivariate normality testing using Mardia's coefficient indicated that the data were not normally distributed; therefore, parameter estimation was conducted using the bootstrapping procedure. Multicollinearity testing confirmed no issues, with tolerance values above 0.10 and VIF values below 10 (Kline, 2016).

The structural model demonstrated a good fit for most indices, including NFI = 0.923, TLI = 0.915, CFI = 0.931, and SRMR = 0.007, aligning with the commonly recommended thresholds (Hair et al., 2019). However, AGFI (0.863) and GFI (0.813) fell within the marginal fit range, indicating that while the model fit is acceptable, some improvement could still be made (Hooper et al., 2008).

Path analysis results revealed that social support ($\beta = 0.099$, $p < 0.01$), grit ($\beta = 0.215$, $p < 0.001$), and self-efficacy ($\beta = 0.280$, $p < 0.001$), significantly influenced academic buoyancy, while academic anxiety exhibited a significant negative effect ($\beta = -0.094$, $p < 0.05$). Furthermore, self-efficacy emerged as a significant mediator between social support, grit, academic anxiety, and academic buoyancy, supporting the hypothesized indirect effects (Hayes, 2013).

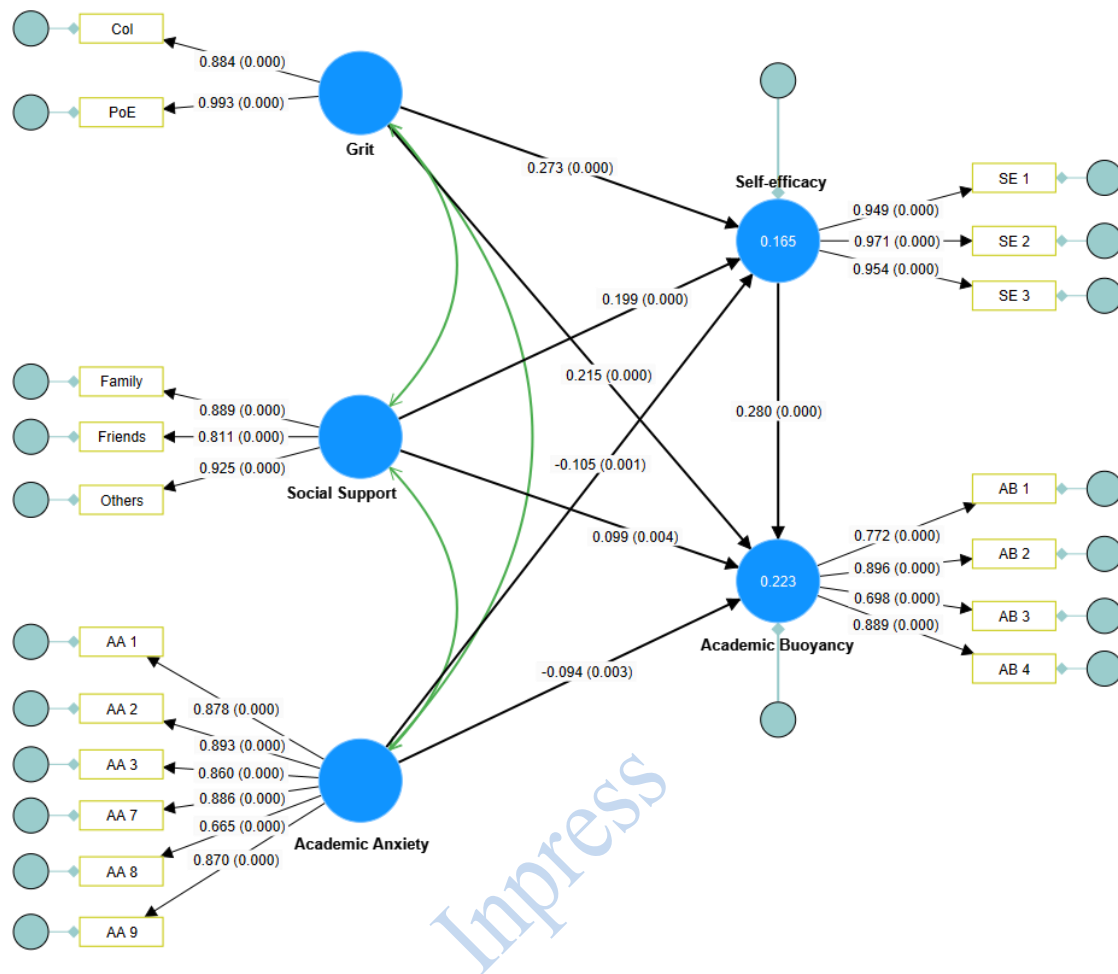


Figure 1. Structural Model of Academic Buoyancy

Conclusion

This study examined the structural model of academic buoyancy among university students by investigating the influence of grit, academic anxiety, and social support, with self-efficacy as a mediating variable. Path analysis confirmed that grit, social support, and self-efficacy positively predicted academic buoyancy, while academic anxiety had a negative effect, with all hypothesized relationships (H1–H10) statistically significant.

Consistent with prior studies, grit was directly and positively related to academic buoyancy (Pratiwi et al., 2023), whereas academic anxiety impaired students' composure and coping ability (Hu et al., 2024). Social support, encompassing emotional, instrumental, and informational forms, enhanced buoyancy by fostering belonging, confidence, and adaptive coping (Collie et al., 2017; Dewaruci & Hanurawan, 2022). Self-efficacy emerged as a key factor, positively associated with resilience to academic setbacks (Valdez, 2023) and significantly predicted by grit (Alhadabi & Karpinski, 2020), social support (Wang et al., 2015), and inversely by academic anxiety (Suárez et al., 2023).

Mediation analysis confirmed that self-efficacy partially mediated the effects of grit, academic anxiety, and social support on academic buoyancy, aligning with earlier findings that self-efficacy channels persistence and external resources into adaptive responses to

academic challenges (Nurafifah et al., 2012; Rahimi & Zarei, 2016). These results highlight the interplay of personal strengths, emotional regulation, and supportive environments in fostering students' capacity to recover from routine academic stressors.

The present findings advance theoretical understanding of academic buoyancy by positioning self-efficacy as a central and dynamic mechanism that not only channels perseverance and social resources into adaptive coping responses but also mitigates the adverse effects of academic anxiety. This conceptual refinement emphasizes that resilience in academic settings is not a fixed attribute but a continuous process shaped by the interaction of internal beliefs and external supports. From a practical standpoint, the results underscore the importance of fostering self-efficacy through mastery-oriented learning, constructive feedback, and structured self-regulation strategies. In parallel, initiatives aimed at managing academic anxiety and cultivating grit, such as mentoring programs, skill-based workshops, and peer support networks, may help create an academic environment that strengthens students' confidence, adaptability, and sustained engagement in learning.

Ethical Considerations

This study received ethical approval from the Research Ethics Committee (KEP) of Universitas Negeri Malang under approval number No.22.11.9/UN32.14.2.8/LT/2024. All participants were informed about the purpose of the study, data confidentiality, and the voluntary nature of their participation, including their right to withdraw at any time. Respondent data were collected anonymously and used solely for research purposes.

Acknowledgements and Funding

The authors would like to express their gratitude to the Faculty of Psychology, Universitas Negeri Malang, for the institutional support provided during the conduct of this study. Special thanks are also extended to the students who willingly participated as research subjects. This research was conducted independently and received no external funding from any organization or institution.

Conflict of Interest

The authors declare no potential conflicts of interest, financial or non-financial, that could have influenced the planning, execution, analysis, or reporting of this study.

تاب آوری تحصیلی در میان دانشجویان اندونزیایی با مشکلات روزمره تحصیلی: نقش های اضطراب، پشتکار، حمایت اجتماعی و میانجی گری خودکارآمدی

سوراهمان^۱، ددی کوسواندی^۲، ایمانول هیتیپئو^{۱*}، آگوستو دا کوستا^۳

۱. گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی، دانشگاه دولتی مالانگ، مالانگ، اندونزی.

۲. گروه فناوری آموزشی، دانشکده آموزش، دانشگاه دولتی مالانگ، مالانگ، اندونزی.

۳. گروه روان شناسی، دانشکده آموزش، مؤسسه آموزش عالی کریستال، دیلی، تیمور شرقی.

*نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی، دانشگاه دولتی مالانگ، مالانگ، اندونزی. رایانامه: imanuel.hitipeuw.fip@um.ac.id

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۸/۲۴

کلیدواژه ها:

اضطراب، رفتار مسئله دار، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی، دانشجویان

هدف از پژوهش حاضر، بررسی مدل ساختاری تاب آوری تحصیلی در میان دانشجویانی بود که با مشکلات روزمره تحصیلی مواجه اند، با تمرکز بر نقش پشتکار، اضطراب تحصیلی، حمایت اجتماعی و نقش میانجی گرانه ی خودکارآمدی. این مطالعه ی توصیفی-همبستگی با مشارکت ۹۰۰ دانشجوی کارشناسی از چهار دانشگاه شهر مالانگ، اندونزی، و در بازه ی زمانی فوریه تا آوریل ۲۰۲۵ انجام شد. نمونه ها با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. پیش از اجرای پرسش نامه ها، اطمینان حاصل شد که شرکت کنندگان درگیر چالش های متداول تحصیلی نظیر حجم بالای تکالیف، فشار امتحانات و دشواری در مدیریت زمان هستند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس تاب آوری تحصیلی (ABS)، مقیاس کوتاه پشتکار (Grit-S)، مقیاس اضطراب تحصیلی (AAS)، مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS)، و مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSES) بود که همگی از ویژگی های روان سنجی مطلوبی برخوردار بودند. تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد که پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به طور مثبت تاب آوری تحصیلی را پیش بینی می کنند، در حالی که اضطراب تحصیلی تأثیری منفی دارد. همچنین، خودکارآمدی نقش میانجی در روابط میان پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی با تاب آوری تحصیلی ایفا کرد. یافته ها بر اهمیت تقویت خودکارآمدی، پرورش پشتکار و کاهش اضطراب تحصیلی برای افزایش توان تاب آوری دانشجویان در مواجهه با فشارهای آموزشی تأکید دارند. این مطالعه علاوه بر ارائه ی بینش های نظری، پیامدهای کاربردی ارزشمندی برای طراحی مداخلات روان شناختی و راهبردهای آموزشی در آموزش عالی فراهم می آورد.

استناد: سوراهمان، س.، کوسواندی، د.، هیتیپئو، ا. و دا کوستا. (۱۴۰۴). تاب آوری تحصیلی در میان دانشجویان اندونزیایی با مشکلات روزمره تحصیلی: نقش های اضطراب، پشتکار، حمایت اجتماعی و میانجی گری خودکارآمدی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی (پذیرش شده)، ۰۰(۰۰)، ۱۰.۲۲۰۵۹/japr.۲۰۲۵.۴۰۰۳۸۲.۶۴۵۳۱۹ -

doi:

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.400382.645319>



۱. مقدمه

دانشجویان دانشگاهی در سال‌های اخیر بیش از پیش با فشارهای مداوم تحصیلی مواجه هستند؛ از جمله حجم سنگین دروس، امتحانات دشوار و چالش‌های مربوط به مدیریت زمان. این فشارها نه تنها بهزیستی روان‌شناختی آنان را مختل می‌کند، بلکه عملکرد تحصیلی را نیز تضعیف می‌نماید، به‌ویژه هنگامی که با حمایت اجتماعی محدود و انتظارات بالا برای موفقیت تحصیلی همراه باشد (لیزا^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ رحمة^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). این دوره‌ی گذار حساس معمولاً با فرسایش شبکه‌های حمایتی اجتماعی پیش‌تر شکل گرفته، بار مالی سنگین، و مواجهه‌ی واقع‌گرایانه با محدودیت‌های علمی فرد در محیطی رقابتی همراه است؛ عواملی که می‌توانند راهبردهای مقابله‌ای نوپای دانشجویان را تحت فشار قرار داده و موجب بروز پریشانی‌های هیجانی شوند (کسدی^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). در چنین بافتی، تاب‌آوری تحصیلی که به‌عنوان توانایی سازگارانه برای مقابله با ناکامی‌های روزمره‌ی تحصیلی تعریف می‌شود، به‌عنوان منبعی روان‌شناختی و حیاتی شناخته شده است که از نتایج یادگیری و سلامت روانی دانشجویان پشتیبانی می‌کند (مارتین و مارش^۴، ۲۰۰۸).

بدنه‌ای رو به رشد از پژوهش‌ها مزایای تاب‌آوری تحصیلی را برجسته کرده‌اند و آن را با دستاورد تحصیلی بالاتر، تنظیم مؤثرتر هیجان‌های تحصیلی و رضایت بیشتر از زندگی مرتبط دانسته‌اند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۳؛ رفسنجانی^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، یافته‌ها درباره‌ی عوامل پیش‌بین آن هنوز ناسازگارند. پژوهش‌هایی که نقش پشتکار، اضطراب تحصیلی، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی را بررسی کرده‌اند، نتایج متفاوتی به دست داده‌اند؛ برخی از آن‌ها اثرات قوی و معنادار گزارش کرده‌اند، در حالی که برخی دیگر ارتباط‌های ضعیف یا غیرمعنادار یافته‌اند (فریالا^۶ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ پوتوین^۷ و همکاران، ۲۰۱۲؛ یون^۸ و همکاران، ۲۰۱۸). برای مثال، حمایت اجتماعی - که با تعامل فعال با محیط اجتماعی و ایجاد روابط بین‌فردی مشخص می‌شود، به‌عنوان عاملی مهم در پرورش تاب‌آوری تحصیلی شناخته شده است (فو^۹، ۲۰۲۳). با این حال، یون و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که اثر آن در برخی گروه‌ها معنادار نیست و احتمال می‌رود تأثیرش عمدتاً از طریق سازوکارهای روان‌شناختی میانجی اعمال شود، نه به‌صورت مستقیم. این ناسازگاری‌ها پرسش‌های مهمی را درباره‌ی چگونگی تأثیر منابع شخصی و اجتماعی در پرورش تاب‌آوری تحصیلی برمی‌انگیزند.

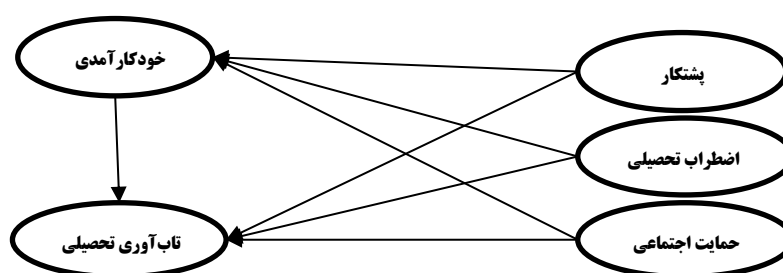
افزون بر این، بیشتر پژوهش‌های پیشین، این متغیرها را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند و کمتر به تعامل میان آن‌ها در قالب چارچوبی یکپارچه پرداخته‌اند. این نگاه جزیره‌ای، فهم ما را از نحوه‌ی تعامل منابع درونی مانند پشتکار و خودکارآمدی با منابع بیرونی مانند تشویق همسالان و حمایت خانواده محدود می‌کند؛ در حالی که چنین دیدگاه یکپارچه‌ای برای روشن‌تر شدن ابعاد نظری و نیز طراحی مداخلات مؤثر در آموزش عالی ضروری است. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ، مدلی ساختاری را پیشنهاد می‌کند که در آن پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی، تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و خودکارآمدی نقش میانجی ایفا می‌نماید. این مدل، ضمن غنی‌سازی درک نظری از مفهوم تاب‌آوری، به دغدغه‌های کاربردی و عملی نیز پاسخ می‌دهد؛ چرا که پژوهش‌های وسیع نشان می‌دهند سطوح استرس، اضطراب و افسردگی در میان دانشجویان دانشگاهی رو به افزایش است (آیزنبرگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). با در نظر گرفتن خودکارآمدی به‌عنوان سازوکار میانجی مرکزی، پژوهش حاضر تبیینی موجز از ناهمخوانی‌های پیشین ارائه می‌دهد؛ عواملی مانند پشتکار و حمایت اجتماعی ممکن است اثر خود بر تاب‌آوری را نه به‌صورت مستقیم، بلکه از طریق شکل‌دهی باور دانشجویان به توانایی‌شان در مدیریت چالش‌های تحصیلی

1. Liza
2. Rahmah
3. Cassady
4. Martin & Marsh
5. Rafsanjani
6. Frialala
7. Putwain
8. Yun
9. Fu
10. Eisenberg

اعمال کنند (بندورا^۱، ۱۹۹۸). یافته‌های این مطالعه می‌تواند در تدوین راهبردهایی برای کاهش اضطراب تحصیلی، پرورش پشتکار، بهینه‌سازی حمایت اجتماعی و تقویت خودکارآمدی مفید واقع شود و به دانشجویان کمک کند تا در برابر فشارهای تحصیلی تاب‌آورتر شوند. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.

از نظر نظری، این پژوهش بر پایه‌ی نظریه‌ی گسترش و ساخت^۲ بنا شده است؛ نظریه‌ای که بیان می‌کند هیجان‌های مثبت، دامنه‌ی تفکر و عمل را گسترش داده و منابع روان‌شناختی پایدار ایجاد می‌کنند (فردریکسون^۳، ۱۹۹۸). بر اساس این نظریه، انتظار می‌رود خودکارآمدی، پشتکار و حمایت اجتماعی موجب ایجاد هیجان‌های مثبتی مانند خوش‌بینی، اعتمادبه‌نفس، شادی و احساس غرور شوند که توانایی سازگاری دانشجویان را گسترش داده و تاب‌آوری تحصیلی آنان را تقویت می‌کنند. در مقابل، اضطراب تحصیلی می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی و رفتاری دانشجویان را محدود کرده و توان مقابله با ناکامی‌ها را کاهش دهد. این فرآیند دوگانه، ضرورت بررسی هم‌زمان عوامل محافظتی و عوامل خطر را در یک مدل جامع برجسته می‌سازد. این چارچوب نظری با نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۹۸) نیز هم‌راستا است؛ جایی که خودکارآمدی صرفاً یک پیامد نیست، بلکه سازوکاری مولد است که ویژگی‌های فردی (مانند پشتکار) و عوامل محیطی (مانند حمایت اجتماعی) را به رفتارهای سازگانه و انطباقی تبدیل می‌کند. در نتیجه، نظریه‌ی گسترش و ساخت و نظریه‌ی شناختی- اجتماعی در کنار یکدیگر، چارچوبی هم‌افزا برای درک چگونگی فعال‌سازی و به‌کارگیری منابع درونی فراهم می‌سازند.

در نهایت، ضرورت این پژوهش با شواهد جهانی درباره‌ی شیوع استرس تحصیلی و پیامدهای آن برجسته می‌شود. برای مثال، مطالعات انجام‌شده در ایالات متحده نشان داده‌اند که تقریباً نیمی از دانشجویان، سطوحی بالاتر از میانگین از استرس تحصیلی را گزارش کرده‌اند که با نرخ‌های بالای افسردگی، اضطراب و افت عملکرد تحصیلی همراه است (مؤسسه‌ی استرس آمریکا^۴، ۲۰۲۵). یافته‌های مشابهی نیز در آسیا گزارش شده است؛ از جمله در چین (چن^۵ و همکاران، ۲۰۲۴) و عربستان سعودی (الشرانی^۶ و همکاران، ۲۰۲۳) که دانشجویان سطوح بالایی از استرس تحصیلی را در حوزه‌های مختلف یادگیری گزارش کردند. این الگوها نشان‌دهنده‌ی گستره‌ی جهانی مسئله و نیاز فوری به مدل‌های تلفیقی هستند که روشن کنند منابع شخصی و اجتماعی چگونه می‌توانند اثرات منفی فشارهای تحصیلی را تعدیل کنند. شناسایی زودهنگام و مداخلات هدفمند بر روی عوامل قابل‌تغییر مانند اضطراب تحصیلی و خودکارآمدی، می‌تواند نقشی پیشگیرانه‌ی اساسی ایفا کند و مانع گذار از استرس‌های گذرای تحصیلی به اختلالات شدیدتر و پایدارتر روانی مانند افسردگی بالینی شود (کسیدی و همکاران، ۲۰۱۹؛ کاستلو^۷ و همکاران، ۲۰۰۳).



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

۲. روش

1 Bandura

2 Broaden and Build Theory

3 Fredrickson

4 The American Institute of Stress

5 Chen

6 Al-Shahrani

7 Costello

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر با استفاده از طرح همبستگی کمی به‌منظور بررسی روابط میان تاب‌آوری تحصیلی، پشتکار، اضطراب تحصیلی، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی انجام شد. در مدل پیشنهادی، تاب‌آوری تحصیلی و خودکارآمدی به‌عنوان متغیرهای درون‌زا (وابسته) و پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی به‌عنوان متغیرهای برون‌زا (پیش‌بین) در نظر گرفته شدند. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی از ۱۵ دانشگاه شهر مالانگ در کشور اندونزی بود. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای انتخاب نمونه‌ها به‌کار رفت. در مرحله‌ی نخست، دانشگاه‌ها بر اساس وضعیت اعتبارسنجی به دو گروه (هفت دانشگاه با درجه اعتبار "الف" و هشت دانشگاه با درجه اعتبار "ب") تقسیم شدند. سپس از هر گروه دو دانشگاه به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله‌ی بعد، دانشجویان از چهار دانشگاه منتخب به‌صورت تصادفی برای شرکت در پژوهش دعوت شدند. در نهایت تعداد ۹۰۰ دانشجوی کارشناسی وارد پژوهش شدند. پیش از گردآوری داده‌ها، کلیه‌ی شرکت‌کنندگان پس از دریافت اطلاعات مربوط به اهداف پژوهش، ماهیت داوطلبانه‌ی مشارکت، محرمانگی داده‌ها و حق انصراف در هر زمان، رضایت آگاهانه خود را اعلام کردند. مجوز اخلاقی پژوهش مطابق با استانداردهای سازمان جهانی بهداشت (۲۰۱۱) از نظر ارزش‌های اجتماعی، اعتبار علمی، عدالت در بهره‌مندی، مدیریت خطر، اجتناب از استثمار، محرمانگی و رضایت آگاهانه اخذ شد و همچنین دستورالعمل‌های شورای بین‌المللی سازمان‌های علوم پزشکی (۲۰۱۶) رعایت گردید. پیش از اجرای پرسش‌نامه، غربالگری اولیه‌ی انجام شد تا اطمینان حاصل شود شرکت‌کنندگان با چالش‌های متداول تحصیلی نظیر استرس امتحان، حجم کاری بالا و دشواری در مدیریت زمان مواجه هستند.

۲-۲. ابزارها

کلیه‌ی ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (ABS)، مقیاس کوتاه پشتکار (Grit-S)، مقیاس اضطراب تحصیلی (AAS)، مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده (MSPSS) و مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSES) بودند که همگی برای استفاده در بافت فرهنگی اندونزی، به زبان باهاسا اندونزیایی تطبیق داده شدند. فرآیند تطبیق فرهنگی ابزارها مطابق با دستورالعمل‌های استاندارد بیتون^۱ و همکاران (۲۰۰۰) انجام شد. این فرآیند شامل مراحل ترجمه، ترکیب ترجمه‌ها، بازترجمه، بررسی توسط کمیته‌ی متخصصان و اجرای آزمایشی بود. روایی محتوایی ابزارها با استفاده از شاخص وی‌ایکن^۲ ارزیابی شد. نتایج نشان داد که توافق متخصصان بالا و در دامنه‌ی $V=0/80$ تا $1/00$ قرار دارد که بیانگر روایی محتوایی عالی و معادل‌بودن مفهومی ابزارهای تطبیق‌یافته با نسخه‌های اصلی بود.

۲-۲-۱. مقیاس تاب‌آوری تحصیلی^۳ (ABS)

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی توسط مارتین و مارش^۴ (۲۰۰۸) ساخته شده و شامل چهار گویه‌ی تک‌بعدی است. نمونه‌ای از گویه‌های آن عبارت است از: «من اجازه نمی‌دهم استرس مطالعه بر من غلبه کند». پاسخ‌دهی به این گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی همسانی درونی و پایایی مطلوب آن است.

۲-۲-۲. مقیاس کوتاه پشتکار^۵ (GRIT-S)

در این پژوهش از مقیاس کوتاه پشتکار که توسط داکورث^۶ و همکاران (۲۰۰۷) توسعه یافته استفاده شد. این مقیاس شامل دو بعد «پایداری در علاقه» و «پشتکار در تلاش» است. نمونه‌ای از گویه‌های آن عبارت است از: «هر کاری را که شروع می‌کنم، به پایان می‌رسانم». این مقیاس شامل هشت گویه است که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً شبیه من نیست) تا ۵

1 Beaton

2 Aiken's V

3 Academic Buoyancy Scale (ABS)

4 Martin & Marsh

5 Short Grit Scale (Grit-S)

6 Duckworth

(کاملاً شبیه من است) نمره‌گذاری می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۳ گزارش شد که بیانگر همسانی درونی قوی است.

۲-۲-۳. مقیاس اضطراب تحصیلی^۱ (AAS)

مقیاس اضطراب تحصیلی توسط کسیدی، پیرسون و استارلینگ^۲ (۲۰۱۹) ساخته شده و شامل ۱۱ گویه است که بر اساس طیف چهاردرجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند) تا ۴ (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شود. نمونه‌ای از گویه‌ها عبارت است از: «اغلب نگرانم که تکالیفم را به‌درستی انجام نمی‌دهم». در مطالعه‌ی مقدماتی، پنج گویه‌ی این مقیاس با بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ (۰/۲۰۹، ۰/۱۴۵، ۰/۱۵۵، ۰/۱۸۰ و ۰/۲۳۳) حذف شدند (براساس توصیه‌ی هیر^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). نسخه‌ی اصلاح‌شده‌ی مقیاس دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بود که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب ابزار است.

۲-۲-۴. مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده^۴ (MSPSS)

این مقیاس توسط زیمت، داهلم، زیمت و فارلی^۵ (۱۹۸۸) طراحی شده و شامل ۱۲ گویه است که در سه بعد «خانواده»، «دوستان» و «دیگران مهم زندگی» تقسیم‌بندی می‌شود. هر گویه بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمونه‌ای از گویه‌ها عبارت است از: «خانواده‌ام واقعاً سعی می‌کند به من کمک کند». ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۰ گزارش شد که نشان‌دهنده‌ی همسانی درونی بالا در ابعاد مختلف آن است.

۲-۲-۵. مقیاس خودکارآمدی عمومی^۶ (GSES)

این مقیاس توسط شوارتز و یروزالم^۷ (۱۹۹۵) ساخته شده و شامل ۱۰ گویه است که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمونه‌ای از گویه‌ها عبارت است از: «اگر تلاش لازم را انجام دهم، می‌توانم بیشتر مشکلات را حل کنم». ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۷ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی بسیار عالی آن است.

۲-۳. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی با استفاده از نرم‌افزار SPSS و در سطح استنباطی و مدل‌سازی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار SmartPLS4 تحلیل شدند. روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به دلیل مناسب بودن برای مدل‌های میانجی‌گری پیچیده و تحلیل‌های پیش‌بینانه انتخاب شد. ارزیابی مدل‌ها بر اساس شاخص‌های استاندارد برای مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری انجام گرفت.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

در این پژوهش، ۹۰۰ دانشجوی کارشناسی از چهار دانشگاه در شهر مالانگ اندونزی شرکت کردند. از میان شرکت‌کنندگان، ۲۲۳ نفر (۲۴/۸ درصد) مرد و ۶۷۷ نفر (۷۵/۲ درصد) زن بودند. دامنه‌ی سنی دانشجویان بین ۱۷ تا ۲۳ سال بود (میانگین = ۱۹/۶، انحراف معیار = ۱/۲). بیشتر دانشجویان در گروه سنی ۱۸ تا ۲۱ سال قرار داشتند. بیشترین فراوانی مربوط به سن ۱۹ سال (۳۴ درصد) بود، سپس ۲۰ سال (۲۴/۶ درصد)، ۱۸ سال (۱۹/۴ درصد)، ۲۱ سال (۱۳/۸ درصد)، ۲۲ سال (۵/۴ درصد)، ۲۳ سال (۱/۸ درصد).

1 Academic Anxiety Scale (AAS)

2 Cassady, Pierson & Starling

3 Hair

4 Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

5 Zimet, Dahlem, Zimet & Farley

6 General Self-Efficacy Scale (GSES)

7 Schwarzer & Jerusalem

درصد) و در نهایت ۱۷ سال (۱ درصد). این توزیع، نمایی روشن از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌ی مورد مطالعه را پیش از انجام تحلیل‌های اصلی ارائه می‌دهد.

۳-۲. همبستگی میان متغیرها

جدول زیر میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. تاب‌آوری تحصیلی	۲۱/۱۵	۴/۲۲	*							
۲. پشتکار	۳۰/۲۵	۵/۲۳	۰/۳۳**	*						
۳. اضطراب تحصیلی	۱۱/۲۱	۵/۱۴	-۰/۱۴**	-۰/۰۶*	*					
۴. خودکارآمدی	۳۷/۱۵	۶/۷۴	۰/۳۹**	۰/۳۳**	-۰/۱۲**	*				
۵. حمایت اجتماعی (کل)	۵۶/۶۳	۱۴/۰۴	۰/۲۳**	۰/۲۸**	-۰/۰۸**	۰/۲۷**	*			
۶. خانواده	۱۹/۲۶	۵/۲۰	۰/۱۳**	۰/۲۶**	-۰/۱۰**	۰/۲۶**	۰/۹۲**	*		
۷. دوستان	۱۸/۹۳	۴/۹۸	۰/۱۹**	۰/۲۷**	-۰/۰۶*	۰/۲۴**	۰/۸۹**	۰/۷۷**	*	
۸. دیگر افراد مهم زندگی	۱۸/۴۳	۵/۱۰	۰/۲۴**	۰/۲۹**	-۰/۰۶*	۰/۲۶**	۰/۹۳**	۰/۸۲**	۰/۷۴**	*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

دانشجویان در شاخص‌های تاب‌آوری تحصیلی، پشتکار، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی (در ابعاد خانواده، دوستان و دیگر افراد مهم زندگی) میانگین‌هایی در حد متوسط تا بالا داشتند، در حالی که سطح اضطراب تحصیلی آنان نسبتاً پایین بود. همبستگی‌ها در جهت‌های مورد انتظار بودند: تاب‌آوری تحصیلی، پشتکار، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با یکدیگر رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار داشتند، در حالی که اضطراب تحصیلی با این متغیرها رابطه‌ی منفی نشان داد.

۳-۳. نتایج آزمون فرض نرمال بودن و چندهمخطی

آزمون نرمالیتۀ چندمتغیره ماردیا نشان داد که چولگی چندمتغیره معنادار است ($p < 0.001$ ، $7426/350$) و کشیدگی بیش از حد نیز معنادار است ($p < 0.001$ ، $90/887$). که دلالت بر نقض فرض نرمالیتۀ چندمتغیره دارد (ماردیا، ۱۹۸۰؛ وولانداری^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). برای رفع این مسئله و به‌دست‌آوردن برآوردهای پارامتری مقاوم‌تر در تحلیل عامل تأییدی، از روش بوت‌استرپینگ استفاده شد (هر و همکاران، ۲۰۲۵). نتایج تحلیل چندهمخطی نشان داد که همه مقادیرهای تحمل^۳ بزرگ‌تر از ۰/۱۰ و همه مقادیرهای شاخص تورم واریانس^۴ کمتر از ۱۰ بودند. این نتایج نشان می‌دهد که مسأله چندهمخطی میان متغیرهای پژوهش وجود ندارد و بنابراین برآوردهای رگرسیونی قابل اطمینان هستند.

۳-۴. نتایج آزمون فرض نرمال بودن و چندهمخطی

مدل اندازه‌گیری به‌منظور بررسی روایی و پایایی سازه‌های پنهان مورد ارزیابی قرار گرفت. روایی همگرا با استفاده از بارهای عاملی و میانگین واریانس استخراج‌شده^۵ و پایایی سازه با استفاده از پایایی ترکیبی^۶ سنجیده شد.

جدول ۲. نتایج ارزیابی روایی همگرا و پایایی سازه

متغیر	دامنه بار عاملی	میانگین واریانس استخراج‌شده	پایایی ترکیبی
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۶۹ – ۰/۸۸	۰/۶۶	۰/۸۹
پشتکار	۰/۸۸ – ۰/۹۹	۰/۸۸	۰/۹۳

1 Mardia

2 Wulandari

3 Tolerance

4 Variance Inflation Factor (VIF)

5 Average Variance Extracted (AVE)

6 Composite Reliability (CR)

متغیر	دامنه بار عاملی	میانگین واریانس استخراج شده	پایایی ترکیبی
اضطراب تحصیلی	۰/۶۶ - ۰/۸۹	۰/۷۱	۰/۹۳
حمایت اجتماعی	۰/۸۱ - ۰/۹۲	۰/۷۶	۰/۹۰
خودکارآمدی	۰/۹۴ - ۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۹۷

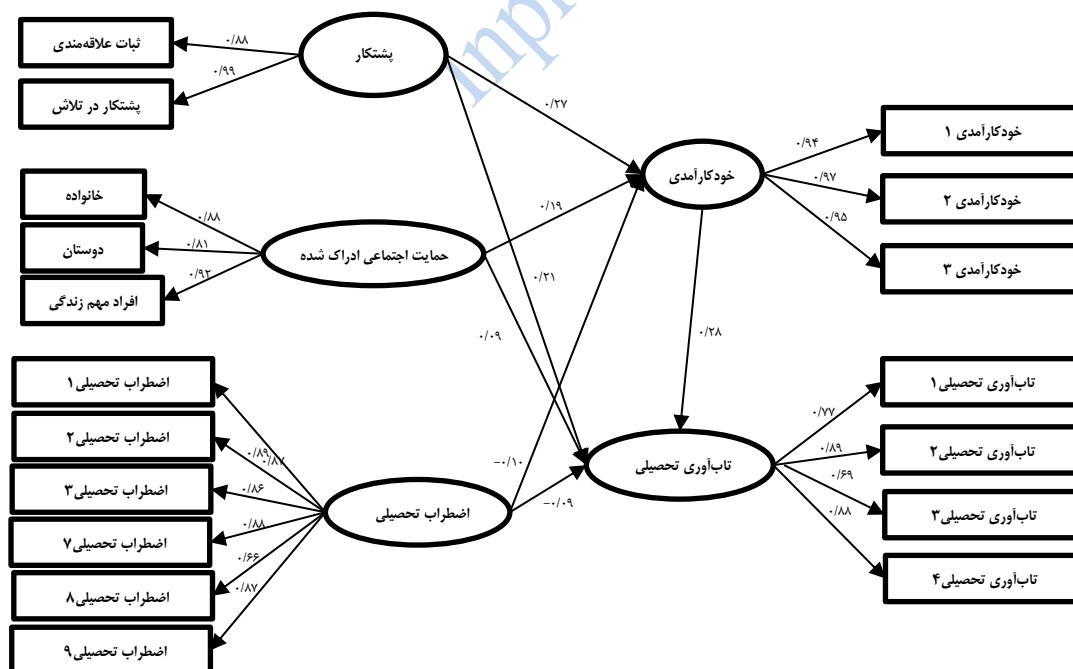
تمامی مقادیر بالاتر از آستانه‌های پیشنهادی (بار عاملی > 0.50 ، $AVE > 0.50$ و $CR > 0.70$) بودند، که نشان‌دهنده‌ی روایی همگرا و پایایی مناسب سازه‌هاست. بدین ترتیب، تمامی متغیرها از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب برخوردار بوده و داده‌ها برای تحلیل مدل ساختاری آماده هستند.

۳-۵. ارزیابی مدل ساختاری

برای ارزیابی مدل ساختاری تاب‌آوری تحصیلی، از چندین شاخص برازش^۲ استفاده شد. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل پیشنهادی تا چه اندازه با داده‌های تجربی منطبق است و آیا مسیرهای ساختاری فرض شده به صورت کلی پذیرفتنی هستند یا خیر.

جدول ۳. بررسی نتایج میانجی‌گری خودتنظیمی زناشویی و باورهای ارتباطی بر تعارضات زناشویی

شاخص	مقدار معیار	مقدار برازش	تفسیر
شاخص برازش نرم شده (NFI)	> 0.90	۰/۹۲	برازش خوب
شاخص تاکر-لویس (TLI)	> 0.90	۰/۹۱	برازش خوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	> 0.90	۰/۹۳	برازش خوب
شاخص برازش تعدیل شده (AGFI)	> 0.90	۰/۸۶	برازش مرزی
شاخص برازش کلی (GFI)	> 0.90	۰/۸۱	برازش مرزی
باقیمانده استاندارد میانگین مربعات (SRMR)	< 0.05	۰/۰۰۷	برازش خوب



شکل ۲. مدل ساختاری تاب‌آوری تحصیلی

1 factor loadings

2 Goodness-of-Fit

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مدل در بیشتر شاخص‌ها از مقادیر آستانه‌ی پیشنهادی فراتر رفته است. شاخص‌هایی مانند NFI، CFI، TLI و SRMR نشان‌دهنده‌ی برازش خوب مدل هستند. اگرچه مقادیر AGFI و GFI در محدوده‌ی مرزی قرار دارند، نتایج کلی تأیید می‌کنند که مدل ساختاری به‌طور کلی نمایانگر تطابق قابل قبول با داده‌های تجربی است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی نه تنها از نظر آماری پذیرفتنی است، بلکه از لحاظ نظری نیز معنادار بوده و روابط فرض‌شده میان پشتکار، اضطراب تحصیلی، حمایت اجتماعی، خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب مفهومی پژوهش پشتیبانی می‌کند.

۳-۶. نتایج آزمون فرضیه‌ها

فرضیه‌های پژوهش با استفاده از تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفتند. هر مسیر بر اساس مقدار ضریب مسیر، آماره‌ی t و سطح معناداری ارزیابی شد.

جدول ۴. نتایج آزمون اثرهای مستقیم و غیرمستقیم

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	سطح معناداری	نتیجه
پشتکار ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۱	۵/۳۰	۰/۰۰۱	فرضیه ۱ تأیید شد
اضطراب تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	-۰/۰۹	۲/۷۲	۰/۰۰۳	فرضیه ۲ تأیید شد
حمایت اجتماعی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۰۹	۲/۶۵	۰/۰۰۴	فرضیه ۳ تأیید شد
خودکارآمدی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۸	۶/۸۲	۰/۰۰۱	فرضیه ۴ تأیید شد
پشتکار ← خودکارآمدی	۰/۲۷	۶/۸۷	۰/۰۰۱	فرضیه ۵ تأیید شد
اضطراب تحصیلی ← خودکارآمدی	-۰/۱۰	۳/۰۱	۰/۰۰۱	فرضیه ۶ تأیید شد
حمایت اجتماعی ← خودکارآمدی	۰/۱۹	۵/۵۰	۰/۰۰۱	فرضیه ۷ تأیید شد
پشتکار ← خودکارآمدی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۰۷	۴/۷۶	۰/۰۰۱	فرضیه ۸ تأیید شد
اضطراب تحصیلی ← خودکارآمدی ← تاب‌آوری تحصیلی	-۰/۰۲	۲/۶۰	۰/۰۰۵	فرضیه ۹ تأیید شد
حمایت اجتماعی ← خودکارآمدی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۰۵	۴/۰۴	۰/۰۰۱	فرضیه ۱۰ تأیید شد

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که همه‌ی مسیرها معنادار بودند ($p < ۰/۰۵$). اثرهای مستقیم نشان دادند که پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به‌طور مثبت و معنی‌دار تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، در حالی که اضطراب تحصیلی تأثیری منفی دارد. در میان این متغیرها، خودکارآمدی قوی‌ترین اثر مستقیم را بر تاب‌آوری تحصیلی داشت ($\beta = ۰/۲۸$) که نشان‌دهنده‌ی نقش محوری آن در تقویت پاسخ‌های سازگانه‌ی دانشجویان در برابر چالش‌های تحصیلی است. همچنین، نتایج تحلیل میانجی‌گری نشان دادند که خودکارآمدی نقش میانجی معناداری در روابط میان پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی با تاب‌آوری تحصیلی دارد. این میانجی‌گری‌ها جزئی بودند، به این معنا که متغیرهای پیش‌بین یادشده هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق خودکارآمدی بر تاب‌آوری تأثیر داشتند. این یافته‌ها بر اهمیت نظری خودکارآمدی به‌عنوان سازوکاری روان‌شناختی تأکید دارند که منابع فردی و اجتماعی را به توانایی دانشجویان در حفظ تاب‌آوری در موقعیت‌های تحصیلی تبدیل می‌کند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری تاب‌آوری تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه انجام شد و در این مسیر نقش پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی را با در نظر گرفتن خودکارآمدی به‌عنوان عامل میانجی بررسی کرد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و تمامی فرضیه‌ها تأیید شدند. بر این اساس، پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به‌طور مستقیم موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شوند، در حالی که اضطراب تحصیلی تأثیری منفی بر آن دارد. همچنین مشخص شد که خودکارآمدی نقش میانجی مؤثری در روابط میان این متغیرها ایفا می‌کند و در واقع سازوکاری روان‌شناختی است که منابع فردی و اجتماعی را به تاب‌آوری در بستر تحصیلی پیوند می‌دهد.

یکی از یافته‌های قابل توجه پژوهش، نقش برجسته‌ی پشتکار بود. پشتکار در واقع بیانگر پایداری، استمرار و تلاش هدمند در مسیر یادگیری است. نتایج این مطالعه نشان داد که افرادی که در برابر چالش‌های تحصیلی پشتکار بیشتری دارند، از تاب‌آوری تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های الازمی^۱ و همکاران (۲۰۲۳) و سالملا-آرو و اوپادیایا^۲ (۲۰۲۰) هم‌راستاست که پشتکار را عاملی مؤثر در حفظ ثبات هیجانی و تداوم تلاش در مواجهه با موانع دانسته‌اند. با این حال، پژوهش حاضر درک دقیق‌تری از این رابطه ارائه می‌کند و نشان می‌دهد که پشتکار از طریق افزایش خودکارآمدی بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. به بیان دیگر، پایداری و تلاش زمانی به تاب‌آوری منجر می‌شود که باور فرد به توانایی‌های خود همراه باشد. این تبیین به رفع اختلاف‌نظرهای مطالعات پیشین کمک می‌کند؛ زیرا در برخی پژوهش‌ها پشتکار پیش‌بین موفقیت تحصیلی شناخته شده بود اما همیشه با تاب‌آوری رابطه‌ی مستقیم نداشت (داهال^۳ و همکاران، ۲۰۱۸؛ حسینی و همکاران، ۲۰۲۳). در کنار این عامل درونی، یافته‌ها نشان دادند که اضطراب تحصیلی رابطه‌ای منفی با تاب‌آوری دارد. این یافته با مدل پنج‌عاملی تاب‌آوری تحصیلی یا همان الگوی پنج مؤلفه‌ای تاب‌آوری تحصیلی که توسط مارتین و همکاران (۲۰۱۰) ارائه شده، همسو است؛ الگویی که مؤلفه‌ی آرامش را یکی از عناصر کلیدی تاب‌آوری می‌داند. افزایش اضطراب، انعطاف‌پذیری شناختی دانشجویان را کاهش داده و به رفتارهای اجتنابی و احساس فقدان کنترل منجر می‌شود (هو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴؛ پوتوین و دیلی^۵، ۲۰۱۳). نکته‌ی مهم در یافته‌های این پژوهش آن است که اضطراب نه تنها به شکل مستقیم تاب‌آوری را کاهش می‌دهد، بلکه با تضعیف احساس خودکارآمدی، واکنش‌های سازگارانه‌ی دانشجویان را نیز مختل می‌کند. از این‌رو، مداخلاتی که بر مدیریت و کاهش اضطراب تحصیلی تمرکز دارند می‌توانند به‌صورت غیرمستقیم باعث افزایش اعتمادبه‌نفس و تاب‌آوری شوند.

افزون بر عوامل فردی، نتایج این پژوهش بر نقش بسیار مهم حمایت اجتماعی نیز تأکید دارند. حمایت از سوی خانواده، دوستان و دیگر افراد نزدیک، نقشی حیاتی در سازگاری هیجانی و مقابله با فشارهای تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دواروچی و هانوروان^۶ (۲۰۲۲) و لی^۷ و همکاران (۲۰۲۱) همسو است که حمایت اجتماعی را به‌عنوان عاملی محافظتی در برابر استرس معرفی کرده‌اند. همچنین، مطالعات پیشین نشان داده‌اند که تشویق هیجانی، حمایت عملی و راهنمایی اطلاعاتی از سوی همسالان و اساتید، موجب افزایش اعتمادبه‌نفس و به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مؤثر می‌شود (کالی^۸ و همکاران، ۲۰۱۷؛ گرانزیرا^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های حاضر نیز تأیید می‌کند که حمایت اجتماعی به‌صورت جداگانه عمل نمی‌کند، بلکه در تعامل با منابع درونی مانند خودکارآمدی و پشتکار، چرخه‌ای مثبت از تاب‌آوری ایجاد می‌کند. به این ترتیب، حمایت اجتماعی هم نقش سپر روانی در برابر استرس تحصیلی را دارد و هم به‌عنوان انگیزاننده‌ی درونی، موجب تقویت احساس توانمندی فرد می‌شود (وانگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵). در این میان، خودکارآمدی قوی‌ترین پیش‌بین تاب‌آوری تحصیلی در میان دانشجویان شناخته شد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین هم‌راستا است که اعتمادبه‌نفس و باور به توانایی‌های فردی را یکی از مهم‌ترین عوامل بازگشت از ناکامی‌های تحصیلی می‌دانند (کوسراواتی و فریدا^{۱۱}، ۲۰۲۲؛ یانگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). نتایج حاضر نشان می‌دهد که پشتکار و حمایت اجتماعی موجب افزایش خودکارآمدی می‌شوند، در حالی که اضطراب تحصیلی آن را کاهش می‌دهد. این الگو نشان‌دهنده‌ی نقش خودکارآمدی به‌عنوان پلی روان‌شناختی است که پشتکار، تشویق بیرونی و

1 Alazemi

2 Salmela-Aro & Upadyaya

3 Dahal

4 Hu

5 Putwain & Daly

6 Dewaruci & Hanurawan

7 Lei

8 Collie

9 Granziera

10 Wang

11 Kuserawati & Farida

12 Yang

اعتمادبه‌نفس را به رفتارهای سازگاران و مؤثر برای مقابله با چالش‌های تحصیلی تبدیل می‌کند (درخشان و فتحی، ۲۰۲۳؛ اوا^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ کفتیاه^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

این نتایج را می‌توان در چارچوب نظریه‌ی گسترش و ساخت فردریکسون (۱۹۹۸) نیز تفسیر کرد. بر اساس این نظریه، هیجان‌های مثبت دامنه‌ی تفکر و رفتار انسان را گسترش داده و منابع روان‌شناختی پایداری ایجاد می‌کنند که به مقابله با چالش‌ها کمک می‌نمایند. در این چارچوب، خودکارآمدی، پشتکار و حمایت اجتماعی به‌عنوان منابع مثبت عمل می‌کنند که باعث افزایش انعطاف‌پذیری، انگیزش و توانایی مقابله با استرس‌های تحصیلی می‌شوند. در مقابل، اضطراب تحصیلی به‌عنوان یک هیجان منفی، این فرآیندها را محدود کرده و تاب‌آوری را تضعیف می‌کند. از این دیدگاه، پرورش باورهای مثبت، تقویت اعتمادبه‌نفس و ایجاد محیط‌های حمایتی می‌تواند به تدریج توان روانی دانشجویان را برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی افزایش دهد. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر، مدل پنج‌عاملی مارتین و همکاران (۲۰۱۰) را بسط داده و نشان می‌دهند که خودکارآمدی نقش محوری در پیوند دادن آرامش، اعتمادبه‌نفس و حمایت‌های اجتماعی دارد. از نظر کاربردی، می‌توان گفت برنامه‌هایی که بر تقویت خودکارآمدی از طریق تجربه‌ی موفقیت، بازخورد حمایتی و آموزش راهبردهای مقابله‌ای ساختارمند تمرکز دارند، می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی را به‌طور مؤثری افزایش دهند. همچنین، کاهش اضطراب تحصیلی و تقویت پشتکار باید از اولویت‌های اساسی در محیط‌های آموزشی باشد. دانشگاه‌ها می‌توانند از طریق کارگاه‌های مهارت‌های مقابله‌ای، جلسات کوچینگ، و برنامه‌های گروهی همیاری، در ایجاد چنین بسترهایی نقش فعالی ایفا کنند. با وجود این نتایج ارزشمند، باید چند محدودیت پژوهش را در نظر گرفت. نخست آن که طراحی مقطعی مطالعه، امکان استنباط علی را محدود می‌کند. دوم، استفاده‌ی صرف از ابزارهای خودگزارشی ممکن است منجر به سوگیری پاسخ شود. همچنین جامعه‌ی آماری پژوهش تنها شامل دانشجویان کارشناسی در شهر مالانگ اندونزی بود که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش دهد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با طراحی‌های طولی یا آزمایشی، و با استفاده از روش‌های چندمنبعی و رفتاری، متغیرهایی چون راهبردهای مقابله‌ای، تنظیم هیجان و انگیزش تحصیلی را نیز مورد بررسی قرار دهند تا درکی جامع‌تر از سازوکارهای تاب‌آوری تحصیلی در آموزش عالی فراهم شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی موجب تقویت آن می‌شوند، در حالی که اضطراب تحصیلی آن را تضعیف می‌کند. در این میان، خودکارآمدی به‌عنوان سازوکار مرکزی ظاهر شد که اثر منابع فردی و اجتماعی را بر تاب‌آوری تحصیلی میانجی‌گری می‌کند. از دیدگاه نظری، یافته‌های این پژوهش درک عمیق‌تری از مفهوم تاب‌آوری تحصیلی ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که خودکارآمدی نه‌تنها پیامد نهایی تاب‌آوری است، بلکه فرآیندی پویا و فعال به شمار می‌رود که از طریق آن، پایداری فردی و حمایت‌های بیرونی به راهبردهای مقابله‌ای سازگاران تبدیل می‌شوند. این امر موجب گسترش و تکامل الگوهای موجود در زمینه‌ی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان می‌شود. از نظر کاربردی، نتایج پژوهش اهمیت طراحی و اجرای مداخلاتی برای تقویت خودکارآمدی را برجسته می‌سازد. این مداخلات می‌توانند از طریق فراهم‌کردن تجربه‌های موفقیت، ارائه‌ی بازخوردهای سازنده و آموزش راهبردهای مقابله‌ای ساختارمند اجرا شوند. همچنین، کاهش اضطراب تحصیلی و پرورش پشتکار از عناصر کلیدی در افزایش تاب‌آوری تحصیلی به‌شمار می‌روند. دانشگاه‌ها می‌توانند نقش مؤثری در این زمینه ایفا کنند؛ برای مثال از طریق برگزاری برنامه‌های مشاوره و مربی‌گری آموزشی به‌منظور افزایش اعتمادبه‌نفس، کارگاه‌های مدیریت زمان و خودتنظیمی برای بهبود عملکرد تحصیلی، و نیز برنامه‌های حمایتی میان‌فردی که تعامل مثبت میان دانشجویان و اعضای هیئت علمی را تقویت می‌کند. در مجموع، مجموعه‌ی این اقدامات می‌تواند به ایجاد محیطی دانشگاهی منجر شود که در آن دانشجویان با احساس

1 Eva

2 Kiftiyah

توانمندی، اعتمادبه‌نفس و انگیزش پایدار، به استقبال چالش‌های روزمره‌ی تحصیلی رفته و توانایی بیشتری در مقابله با فشارها و ناکامی‌ها از خود نشان دهند.

۵. ملاحظات اخلاق پژوهش

این پژوهش با دریافت مجوز اخلاقی از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه دولتی مالانگ به شماره تأییدیه (22.11.9/UN32.14.2.8/LT/2024) انجام شد. پیش از آغاز پژوهش، تمامی شرکت‌کنندگان از هدف مطالعه، محرمانه بودن اطلاعات و ماهیت داوطلبانه‌ی مشارکت خود آگاه شدند و اطلاع یافتند که در هر مرحله از پژوهش حق انصراف دارند. داده‌های جمع‌آوری شده به‌صورت ناشناس گردآوری شدند و تنها برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفتند.

۶. سازمان سپاسگزاری و حمایت مالی

پژوهشگران مراتب سپاس و قدردانی خود را از دانشکده روان‌شناسی دانشگاه دولتی مالانگ به دلیل حمایت‌های سازمانی و همکاری‌های ارزشمند در اجرای این پژوهش ابراز می‌دارند. همچنین از دانشجویانی که با تمایل و همکاری صادقانه در این پژوهش شرکت کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود. این پژوهش به‌صورت مستقل انجام شده و هیچ‌گونه حمایت مالی خارجی از سوی سازمان یا نهاد خاصی دریافت نکرده است.

۷. تعارض منافع

پژوهشگران اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع بالقوه، چه مالی و چه غیرمالی که بتواند بر روند طراحی، اجرا، تحلیل یا گزارش نتایج این پژوهش تأثیرگذار باشد، وجود نداشته است.

منابع

Reference

- Al-Shahrani, M. M., Alasmri, B. S., Al-Shahrani, R. M., Al-Moalwi, N. M., Al Qahtani, A. A., & Siddiqui, A. F. (2023). The prevalence and associated factors of academic stress among medical students of King Khalid University: An analytical cross-sectional study. *Healthcare*, 11(14). <https://doi.org/10.3390/healthcare11142029>
- Alazemi, A. F. T., Heydarnejad, T., Ismail, S. M., & Gheisari, A. (2023). A model of academic buoyancy, L2 grit, academic emotion regulation, and personal best: An evidence from EFL context. *Heliyon*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13149>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alqu'ana, S. A., & Hanurawan, F. (2022). The relationship between peer social support and resilience in State University of Malang students affected by distance learning. *International Conference of Psychology 2022 (ICoPsy 2022)*, 137–146. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i18.12383>
- Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71–81.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *SPINE*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00011>
- Chen, B., Wang, W., & Yang, S. (2024). The relationship between academic stress and depression among college students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study from China. *BMC Psychiatry*, 24(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05506-8>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2017). Social

- support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550–564. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1127330>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–844. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>
- Dahal, J., Prasad, P. W. C., Maag, A., Alsadoon, A., & Hoe, L. S. (2018). The effect of culture and belief systems on students' academic buoyancy. *Educ Inf Technol*, 23, 1465–1482. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9672-4>
- Derakhshan, A., & Fathi, J. (2023). Grit and foreign language enjoyment as predictors of EFL learners' online engagement: The mediating role of online learning self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00745-x>
- Dewaruci, B. A., & Hanurawan, F. (2022). The relationship between social support and learning motivation of overseas students at the State University of Malang. *International Conference of Psychology 2022 (ICoPsy 2022)*, 315–324. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i18.12397>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eisenberg, D., Lipson, Sarah Ketchen Heinze, J., & Zhou, S. (2023). The Healthy Minds Study: 2022–2023 Data Report. In *Healthy Minds Network*. <https://healthymindsnetwork.org/research/data-for-researchers>
- Eva, N., Shanti, P., Hidayah, N., & Bisri, M. (2020). Pengaruh dukungan sosial terhadap kesejahteraan psikologis mahasiswa dengan religiusitas sebagai moderator. *Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling*, 5(3), 122–131. <https://doi.org/10.17977/um001v5i32020p122>
- Fong, C. J., & Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology*, 40, 1824–1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Friala, E. J., Gales, A., Uy, N. J., & Montano, R. L. T. (2023). The impact of grit on the academic buoyancy of Filipino undergraduate students engaged in distance learning. *Journal of Further and Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2203803>
- Fu, L. (2023). Social support in class and learning burnout among Chinese EFL learners in higher education: Are academic buoyancy and class level important? *Current Psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04778-9>
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Green, Z. A. (2022). Generalized self-efficacy shields on the negative effect of academic anxiety on academic self-efficacy during Covid-19 over time: A mixed-method study. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), 44–59. <https://doi.org/10.47602/josep.v2i1.17>
- Hair, J. F., Babin, B. J., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Becker, J.-M. (2025). Covariance-based structural equation modeling (CB-SEM): A SmartPLS 4 software tutorial. *Journal of Marketing Analytics*. <https://doi.org/10.1057/s41270-025-00414-6>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning EMEA. https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/ Multivariate%20Data%20Analysis_Hair.pdf
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. The Guildford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-21121-000>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224/1187>

- Hosseini, H. M., Derakhshesh, A., Fathi, J., & Mehraein, S. (2023). Examining the relationships between mindfulness, grit, academic buoyancy and boredom among EFL learners. *Social Psychology of Education*, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09860-5>
- Hu, B., Wang, Y., Zhou, H. T., Li, M., & Zheng, L. (2024). A study on the impact of mental health problems on the academic buoyancy of medical students and the mechanisms. *Frontiers in Public Health*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1229343>
- Kiftiyah, K., Farida, I. A., Wiyono, B. B., & Hitipeuw, I. (2024). Modeling academic self efficacy and social support to increase academic engagement of health student through academic resilience as an intervening. *The 3rd International Conference on Psychology and Education*, 1–7. <https://proceeding.unesa.ac.id/index.php/icpe/article/view/3233>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling 4th ed.* (4th ed.). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-56948-000>
- Kuserawati, S., & Farida, I. A. (2022). Hubungan antara efikasi diri akademik dan kesejahteraan psikologis pada mahasiswa Universitas Negeri Malang. *Flourishing Journal*, 2(4), 277–290. <https://doi.org/10.17977/um070v2i42022p277-290>
- Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*, 42(6), 616–637. <https://doi.org/10.1177/01430343211039265>
- Liza, N., Farida, I. A., Priyambodo, A. B., & Harsono, Y. T. (2022). Hubungan antara self regulated learning dan konflik peran pada mahasiswa pengurus unit kegiatan mahasiswa (UKM) Universitas Negeri Malang. *Flourishing Journal*, 2(4), 257–266. <https://doi.org/10.17977/um070v2i42022p257-266>
- Mansour, M., & Martin, A. J. (2009). Home, parents, and achievement motivation: A study of key home and parental factors that predict student motivation and engagement. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 26(2), 111–126. <https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.111>
- Mardia, K. V. (1980). Tests of univariate and multivariate normality. *Handbook of Statistics*, 1, 279–320. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(80\)01011-5](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(80)01011-5)
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the “5Cs” hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473–496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students’ everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students’ responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728–746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>
- Nurafifah, F., Hartana, G., & Primana, L. (2012). Self efficacy sebagai mediator pada hubungan gaya identitas dengan academic buoyancy. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 5(1), 452–461. <https://doi.org/10.15575/psy.v5i1.2141>
- Pratiwi, M., Iswari, R. D., Nesvita, M. D., & Khiriyah, U. M. (2023). Growth Mindset and Grit: Examining the Academic Buoyancy of College Students Implementing Online Lectures. *Jurnal Sains Psikologi*. <http://journal2.um.ac.id/index.php/JSPsi/article/view/29987>
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349–358. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459>
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.010>
- Rafsanjani, M. A., Wahyudi, H. D., Dewi, R. M., & Kamalia, P. U. (2024). Navigating the college students’ adversities: The role of academic buoyancy and motivation on learning achievement. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 17(3), 247–256. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2024.170307>

- Rahimi, M., & Zarei, E. (2016). The role of adult attachment dimensions in academic buoyancy with the mediation of coping self-efficacy and perfectionism dimensions. *Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 59–70. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2685.html?lang=en
- Rahmah, A. D., Hidayat, M. F., Zahra, Y. S. A., Pramestiti, Y., & Vardia, M. A. (2025). Hubungan antara dukungan sosial dan stres akademik pada mahasiswa psikologi Universitas Negeri Malang. *Flourishing Journal*, 5(1), 103–114. <https://doi.org/10.17977/um070v5i22025p103-114>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Self-efficacy measurement: Generalized self-efficacy scale (GSES). *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio*, 35–37. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ft00393-000>
- Suárez, G. J., Martínez, G. M., & Parrilla, M. F. J. (2023). Estudio descriptivo de la ansiedad matemática en estudiantes mexicanos de ingeniería. *IE Revista de Investigación Educativa de La Rediech*, 14, 1–17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1619
- The American Institute of Stress, A. (2025). *Stress in College Students*. <https://www.stress.org/who-gets-stressed/teens-college-students/>
- Valdez, J. P. M. (2023). Exploring the role of implicit theories of talent in subjective well-being, academic buoyancy, and perceived physical health: A study in the Philippine context. *School Psychology International*, 1–12. <https://doi.org/10.1177/01430343231165269>
- Wang, C.-M., Qu, H.-Y., & Xu, H.-M. (2015). Relationship between social support and self-efficacy in women psychiatrists. *Chinese Nursing Research*, 103–106. <https://doi.org/10.1016/j.cnre.2015.10.002>
- Wulandari, D., Sutrisno, S., & Nirwana, M. B. (2021). Mardia's skewness and kurtosis for assessing normality assumption in multivariate regression. *International Journal of Statistics and Data Science*, 1(1), 1–6. <https://doi.org/10.20885/enthusiastic.voll.iss1.art1>
- Xu, J., & Wang, Y. (2024). The impact of academic buoyancy and emotions on university students' self-regulated learning strategies in L2 writing classrooms. *Reading and Writing*, 37(1), 49–67. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10411-9>
- Yang, S., Azari Noughabi, M., & Jahedizadeh, S. (2024). Modelling the contribution of English language learners' academic buoyancy and self-efficacy to L2 grit: Evidence from Iran and China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2701–2717. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2062368>
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>
- Zimet, G. ., Dahlem, N. ., Zimet, S. ., & Farley, G. . (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2