



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

Surahman 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: manuel.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
Published: 01 Jul 2026

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

ABSTRACT

This study examined the structural model of academic buoyancy among students experiencing daily academic challenges, 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, including stressors 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. (2026). 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*, 17(2), 1-15. doi:10.22059/japr.2025.400382.645319



© Author(s) retain the copyright.
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.400382.645319>

Publisher: University of Tehran Press.



تاب‌آوری تحصیلی در میان دانشجویان اندونزیایی دارای مشکلات روزمره تحصیلی: نقش اضطراب، پشتکار، حمایت اجتماعی و میانجی‌گری خودکارآمدی

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

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه دولتی مالانگ، مالانگ، اندونزی.

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

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

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

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

کلیدواژه‌ها:

اضطراب،

خودکارآمدی،

حمایت اجتماعی،

دانشجو،

رفتار مسئله‌دار.

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدل ساختاری تاب‌آوری تحصیلی با تمرکز بر نقش پشتکار، اضطراب تحصیلی، حمایت اجتماعی و نقش میانجی‌گرانه خودکارآمدی در میان دانشجویانی بود که با مشکلات روزمره تحصیلی مواجه‌اند. این مطالعه توصیفی-همبستگی با مشارکت ۹۰۰ دانشجوی کارشناسی از چهار دانشگاه شهر مالانگ اندونزی و در بازه زمانی فوریه تا آوریل ۲۰۲۵ انجام گرفت. نمونه‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پیش از توزیع پرسشنامه‌ها اطمینان حاصل شد که شرکت‌کنندگان درگیر چالش‌های متداول تحصیلی نظیر حجم زیاد تکالیف، فشار امتحانات و دشواری در مدیریت زمان هستند. ابزارهای پژوهش 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) بود که همگی از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار بودند. تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به‌طور مثبت تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، اما اضطراب تحصیلی تأثیری منفی دارد. همچنین خودکارآمدی نقش میانجی را در روابط پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی با تاب‌آوری تحصیلی ایفا کرد. یافته‌ها بر اهمیت تقویت خودکارآمدی، پرورش پشتکار و کاهش اضطراب تحصیلی برای افزایش توان تاب‌آوری دانشجویان در مواجهه با فشارهای آموزشی تأکید دارند. این مطالعه علاوه بر ارائه بینش‌های نظری، پیامدهای کاربردی ارزشمندی برای طراحی مداخلات روان‌شناختی و راهبردهای آموزشی در آموزش عالی فراهم می‌آورد.

استناد: سوراهمان، اس.، کوسواندی، د.، هیتیبئو، ا.، و دا کوستا. (۱۴۰۵). تاب‌آوری تحصیلی در میان دانشجویان اندونزیایی با مشکلات روزمره تحصیلی: نقش‌های اضطراب، پشتکار، حمایت اجتماعی و میانجی‌گری خودکارآمدی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۲)، ۱-۱۵. doi:10.22059/japr.2025.400382.645319

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.

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



۱. مقدمه

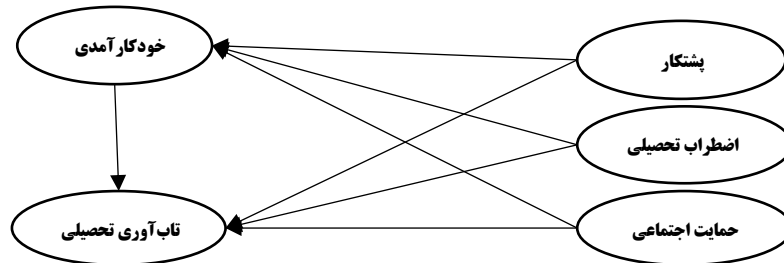
دانشجویان در سال‌های اخیر بیش از پیش با فشارهای مداوم تحصیلی مواجه هستند؛ از جمله حجم سنگین دروس، امتحانات دشوار و چالش‌های مدیریت زمان. این فشارها نه تنها بهزیستی روان‌شناختی آنان را مختل می‌کند، بلکه عملکرد تحصیلی را نیز دچار ضعف می‌سازد؛ به‌ویژه هنگامی که با حمایت اجتماعی محدود و انتظارات زیاد برای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

بدنه‌ای روبه‌رشد 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^۵، ۲۰۱۳؛ رفسنجانی و همکاران^۶، ۲۰۲۴). با این حال، یافته‌ها درباره عوامل پیش‌بین آن هنوز ناهمگانه‌اند. 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 و برخی دیگر ارتباط‌های ضعیف یا غیرمعنادار یافته‌اند (فریالا و همکاران^۷، ۲۰۲۳؛ مارتین و همکاران^۸، ۲۰۱۰؛ پوتوین و همکاران^۹، ۲۰۱۲؛ یون و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۸)؛ برای مثال، حمایت اجتماعی - که مشخصه آن تعامل فعال با محیط اجتماعی و ایجاد روابط بین‌فردی است - به‌عنوان عاملی مهم در تقویت تاب‌آوری تحصیلی شناخته شده است (فو^{۱۱}، 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 درباره 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 نحوه تعامل منابع درونی مانند پشتکار و خودکارآمدی با منابع بیرونی مانند تشویق همسالان و حمایت خانواده محدود می‌کند؛ درحالی که چنین دیدگاه یکپارچه‌ای برای روشن‌تر شدن ابعاد نظری و نیز طراحی مداخلات مؤثر در آموزش عالی ضروری است. پژوهش حاضر با هدف پرکردن 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 را ایفا می‌کند. این مدل، ضمن غنی‌سازی درک نظری از مفهوم تاب‌آوری، به دغدغه‌های کاربردی و عملی نیز پاسخ می‌دهد؛ چرا که پژوهش‌های وسیع نشان می‌دهند استرس، اضطراب و افسردگی در میان دانشجویان دانشگاهی رو به افزایش است (آیزنبرگ و همکاران^{۱۲}، 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 اعمال کنند

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

(بندورا، ۱۹۹۴). 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.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

مبنای این پژوهش نظریه گسترش و ساخت بنا است؛ نظریه‌ای که مطابق آن، هیجان‌های مثبت، دامنه تفکر و عمل را گسترش می‌دهند و منابع روان‌شناختی پایدار ایجاد می‌کنند (فردریکسون^۳، ۱۹۹۸). براساس این نظریه، انتظار می‌رود خودکارآمدی، پشتکار و حمایت اجتماعی موجب ایجاد هیجان‌های مثبتی مانند خوش‌بینی، اعتمادبه‌نفس، شادی و احساس غرور شوند، توانایی سازگاری دانشجویان را گسترش دهند و تاب‌آوری تحصیلی آنان را تقویت کنند. در مقابل، اضطراب تحصیلی انعطاف‌پذیری شناختی و رفتاری دانشجویان را محدود می‌کند و توان مقابله با ناکامی‌ها را کاهش می‌دهد. این فرایند دوگانه، ضرورت بررسی هم‌زمان عوامل محافظتی و عوامل خطر را در یک مدل جامع برجسته می‌سازد. این چارچوب نظری با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۴) نیز هم‌راستا است که در آن، خودکارآمدی صرفاً یک پیامد نیست، بلکه سازوکاری مولد است که ویژگی‌های فردی (مانند پشتکار) و عوامل محیطی (مانند حمایت اجتماعی) را به رفتارهای سازگاری و انطباقی تبدیل می‌کند. در نتیجه، نظریه گسترش و ساخت و نظریه 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 درباره شیوع استرس تحصیلی و پیامدهای آن برجسته می‌شود؛ برای مثال، مطالعات انجام‌شده در ایالات متحده نشان داده است تقریباً نیمی از دانشجویان، استرس تحصیلی بالاتر از میانگین را گزارش کرده‌اند که با افسردگی، اضطراب و افت شدید عملکرد تحصیلی همراه است (مؤسسه‌ی استرس آمریکا^۴، ۲۰۲۵). یافته‌های مشابهی نیز در آسیا گزارش شده است؛ از جمله در چین (چن و همکاران^۵، ۲۰۲۴) و عربستان سعودی (الشرانی و همکاران^۶، ۲۰۲۳) که دانشجویان استرس تحصیلی چشمگیری را در حوزه‌های مختلف یادگیری گزارش کردند. این الگوها نشان‌دهنده گستره جهانی مسئله و نیاز فوری به مدل‌های تلفیقی است تا مشخص شود منابع شخصی و اجتماعی چگونه می‌توانند آثار منفی فشارهای تحصیلی را تعدیل کنند. شناسایی زودهنگام و مداخلات هدفمند در عوامل قابل‌تغییر مانند اضطراب تحصیلی و خودکارآمدی می‌تواند نقش پیشگیرانه اساسی‌ای را ایفا کند و مانع گذار از استرس‌های گذرای تحصیلی به اختلالات شدیدتر و پایدارتر روانی مانند افسردگی بالینی شود (کسیدی و همکاران، ۲۰۱۹؛ کاستلو و همکاران^۷، ۲۰۰۳).

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

1. Bandura
2. Broaden and Build Theory
3. Fredrickson
4. The American Institute of Stress
5. Chen et al.
6. Al-Shahrani et al.
7. Costello et al.

پژوهش حاضر با استفاده از طرح همبستگی کمی به منظور بررسی روابط میان تاب‌آوری تحصیلی، پشتکار، اضطراب تحصیلی، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی انجام گرفت. 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. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی از ۱۵ دانشگاه شهر مالانگ در کشور اندونزی بود. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. در مرحله نخست، دانشگاه‌ها براساس 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 شد. در مرحله بعد، دانشجویان از چهار دانشگاه منتخب به‌صورت تصادفی برای شرکت در پژوهش دعوت شدند. در نهایت ۹۰۰ دانشجوی کارشناسی وارد پژوهش شدند. پیش از گردآوری داده‌ها، کلیه شرکت‌کنندگان پس از دریافت اطلاعات مربوط به اهداف پژوهش، ماهیت داوطلبانه 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. همچنین دستورالعمل‌های شورای بین‌المللی سازمان‌های علوم پزشکی (۲۰۱۶) رعایت شدند. پیش از توزیع پرسشنامه، غربالگری اولیه‌ای انجام گرفت تا اطمینان حاصل شود شرکت‌کنندگان با چالش‌های متداول تحصیلی نظیر استرس امتحان، حجم کاری زیاد و دشواری در مدیریت زمان مواجه هستند.

۲-۲. ابزارها

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، با زبان باهاسای اندونزیایی تطبیق داده شدند. فرایند تطبیق فرهنگی ابزارها مطابق دستورالعمل‌های استاندارد بیتون و همکاران^۱ (۲۰۰۰) انجام گرفت. این فرایند شامل ترجمه، ترکیب ترجمه‌ها، بازترجمه، بررسی توسط کمیته متخصصان و اجرای آزمایشی بود. روایی محتوایی ابزارها با استفاده از شاخص وی آیکن^۲ ارزیابی شد. نتایج نشان داد توافق متخصصان فراوان است و در دامنه ۰/۸۰ تا ۱/۰۰ قرار دارد که بیانگر روایی محتوایی عالی و معادل بودن مفهومی ابزارهای تطبیق‌یافته با نسخه‌های اصلی است.

۲-۲-۱. مقیاس تاب‌آوری تحصیلی^۳ (ABS)

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی توسط مارتین و مارش^۴ (۲۰۰۸) ساخته شده و شامل چهار گویه تک‌بعدی است. نمونه‌ای از گویه‌های آن عبارت است از: «من اجازه نمی‌دهم استرس مطالعه بر من غلبه کند.» پاسخ‌دهی به این گویه‌ها براساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۶ به‌دست آمد که نشان‌دهنده 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) ساخته شده 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.» مقیاس شامل هشت گویه است که براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً شبیه من نیست) تا

1. Beaton
2. Aiken's V
3. Academic Buoyancy Scale (ABS)
4. Martin & Marsh
5. Short Grit Scale (Grit-S)
6. Duckworth

۵) 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 براساس طیف چهاردرجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً درمورد من صدق نمی‌کند) تا ۴ (کاملاً درمورد من صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شود. نمونه‌ای از گویه‌ها عبارت است از: «اغلب نگرانم که تکالیفم را به درستی انجام نمی‌دهم». در مطالعه مقدماتی، پنج گویه این مقیاس با بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ (۰/۲۰۹، ۰/۱۴۵، ۰/۱۵۵، ۰/۱۸۰ و ۰/۲۳۳) حذف شدند (براساس توصیه هیر^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). نسخه اصلاح‌شده مقیاس دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

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

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

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

مقیاس خودکارآمدی عمومی توسط شوارتز و بیروزالم^۷ (۱۹۹۵) ساخته شده و شامل ۱۰ گویه است که براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمونه‌ای از گویه‌ها عبارت است از: «اگر در حد نیاز تلاش کنم، می‌توانم بیشتر مشکلات را حل کنم». ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بسیار زیاد 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 صورت گرفت. روش مدلسازی معادلات ساختاری به دلیل مناسب بودن برای مدل‌های میانجی‌گری پیچیده و تحلیل‌های پیش‌بینانه انتخاب شد. ارزیابی مدل‌ها براساس شاخص‌های استاندارد برای مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری صورت پذیرفت.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

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

1. Academic Anxiety Scale (AAS)
2. Cassidy, Pierson, & Starling
3. Hair
4. Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)
5. Zimet et al.
6. General Self-Efficacy Scale (GSES)
7. Schwarzer & Jerusalem

سال (۱/۸ درصد) و در نهایت ۱۷ سال (۱ درصد). این توزیع، نمایی روشن از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مورد مطالعه را پیش از انجام تحلیل‌های اصلی ارائه می‌دهد.

۲-۳. همبستگی میان متغیرها

جدول ۱ 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**	-۰/۱۳**	*				
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**	۰/۲۲**	-۰/۰۶*	۰/۲۴**	۰/۸۹**	۰/۷۲**	*	
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 زیاد داشتند؛ در حالی که اضطراب تحصیلی آنان نسبتاً کم بود. همبستگی‌ها در جهت‌های مورد انتظار بودند: تاب‌آوری تحصیلی، پشتکار، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با یکدیگر رابطه مثبت و معنی‌دار داشتند، اما اضطراب تحصیلی با این متغیرها رابطه منفی نشان داد.

۳-۳. نتایج آزمون فرض نرمال بودن و چندمخطی

آزمون نرمالیت چندمتغیره مardia نشان داد چولگی چندمتغیره معنادار ($p < 0.001$; $4426/350$) و کشیدگی بیش از حد نیز معنادار است ($p < 0.001$, $90/887$). که دلالت بر نقض فرض نرمالیت چندمتغیره دارد (مardia^۱، 1980 ؛ وولانداری و همکاران^۲، 2021). برای رفع این مسئله و به‌دست‌آوردن برآوردهای پارامتری مقاوم‌تر در تحلیل عامل تأییدی، از روش بوت‌استرپینگ استفاده شد (هر و همکاران، 2025). نتایج تحلیل چندمخطی نشان داد همه مقادیرهای تحمل^۳ بزرگ‌تر از 0.10 و همه مقادیرهای شاخص تورم واریانس^۴ کمتر از 10 هستند. به این ترتیب چندمخطی میان متغیرهای پژوهش وجود ندارد و برآوردهای رگرسیونی قابل اطمینان هستند.

۴-۳. نتایج آزمون فرض نرمال بودن و چندمخطی

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 سنجش شد.

جدول ۲. نتایج ارزیابی روایی همگرا و پایایی سازه

متغیر	دامنه بار عاملی	میانگین واریانس استخراج‌شده	پایایی ترکیبی
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۸۸-۰/۶۹	۰/۶۶	۰/۸۹
پشتکار	۰/۹۹-۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۳
اضطراب تحصیلی	۰/۸۹-۰/۶۶	۰/۷۱	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
حمایت اجتماعی	۰/۹۲-۰/۸۱	۰/۷۶	۰/۹۰
خودکارآمدی	۰/۹۷-۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۷

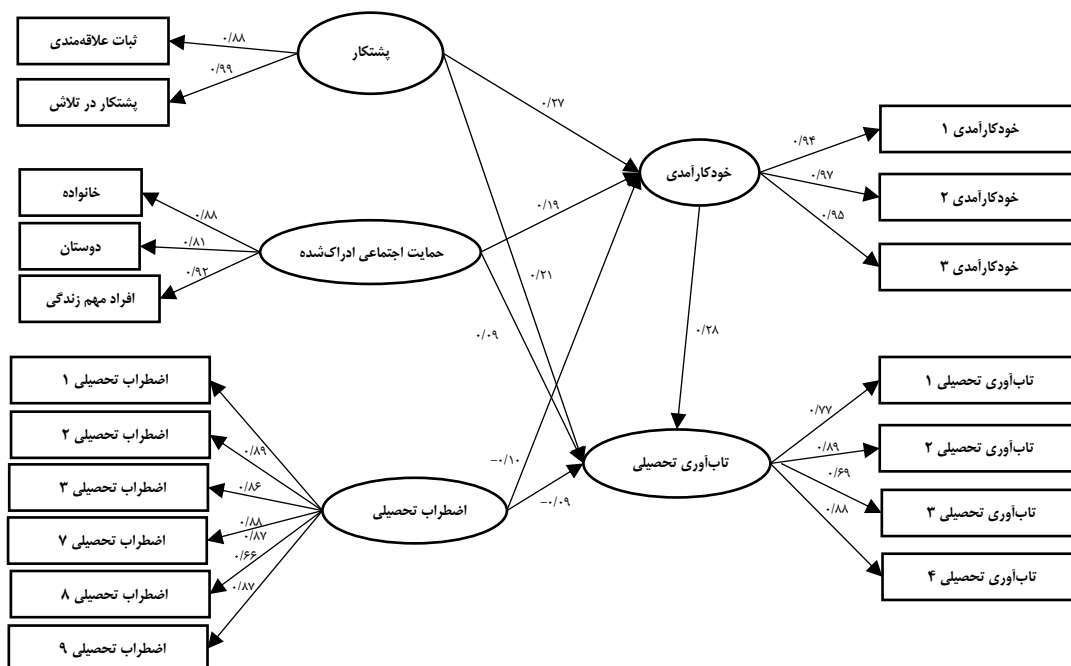
تمامی مقادیر بالاتر از آستانه‌های پیشنهادی هستند (بار عاملی > 0.50 ؛ $AVE > 0.50$ ؛ $CR > 0.70$) که نشان‌دهندهٔ روایی همگرا و پایایی مناسب سازه‌ها است. به این ترتیب، همهٔ متغیرها از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب برخوردارند و داده‌ها برای تحلیل مدل ساختاری آماده هستند.

۳-۵. ارزیابی مدل ساختاری

برای ارزیابی مدل ساختاری تاب‌آوری تحصیلی، از چندین شاخص برازش^۲ استفاده شد. این شاخص‌ها نشان می‌دهد مدل پیشنهادی تا چه اندازه با داده‌های تجربی منطبق است و آیا مسیرهای ساختاری فرض شده به‌صورت 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
باقی‌ماندهٔ استاندارد میانگین مربعات (SRMR)	< 0.05	۰/۰۰۷	برازش خوب



شکل ۲. مدل ساختاری تاب‌آوری تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مدل در بیشتر شاخص‌ها از مقادیر آستانهٔ پیشنهادی فراتر رفته است. شاخص‌هایی مانند NFI، TLI، CFI و SRMR نشان‌دهندهٔ برازش خوب مدل هستند. اگرچه مقادیر AGFI و GFI در محدودهٔ مرزی قرار دارند، نتایج کلی تأیید می‌کند که مدل ساختاری به‌طور کلی نمایانگر تطابق قابل قبول با داده‌های تجربی است. این

1. factor loadings
2. goodness-of-fit

یافته‌ها نشان می‌دهد مدل پیشنهادی نه تنها از نظر آماری پذیرفتنی است، بلکه از لحاظ نظری نیز معنادار است و روابط فرض شده 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 آزمون شدند. هر مسیر براساس مقدار ضریب مسیر، آماره 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 همه مسیرها معنادار بودند ($p < ۰/۰۵$). اثرهای مستقیم نشان دادند پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به‌طور مثبت و معنی‌دار تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، اما اضطراب تحصیلی تأثیر منفی دارد. در میان این متغیرها، خودکارآمدی قوی‌ترین اثر مستقیم را بر تاب‌آوری تحصیلی داشت ($\beta = ۰/۲۸$) که نشان‌دهنده نقش محوری آن در تقویت پاسخ‌های سازگارانۀ دانشجویان در برابر چالش‌های تحصیلی است. همچنین نتایج تحلیل میانجی‌گری نشان داد خودکارآمدی نقش میانجی معناداری در روابط 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 گرفت. در این مسیر نقش پشتکار، اضطراب تحصیلی و حمایت اجتماعی با در نظر گرفتن خودکارآمدی به‌عنوان عامل میانجی بررسی شد. یافته‌ها نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و تمامی فرضیه‌ها تأیید شدند. براین اساس، پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به‌طور مستقیم موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شوند؛ درحالی‌که اضطراب تحصیلی تأثیری منفی بر آن دارد. همچنین مشخص شد 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 برجسته پشتکار بود. پشتکار در واقع بیانگر پایداری، استمرار و تلاش هدفمند در مسیر یادگیری است. نتایج این مطالعه نشان داد افرادی که در برابر چالش‌های تحصیلی پشتکار بیشتری دارند، از تاب‌آوری تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های الازمی و همکاران^۱ (۲۰۲۳) و سالملا-آرو و اوپادیایا^۲ (۲۰۲۰) هم‌راستا است که پشتکار را عاملی مؤثر در حفظ ثبات هیجانی و تداوم تلاش در مواجهه با موانع دانسته‌اند. باین‌حال، پژوهش

حاضر درک دقیق‌تری از این زمینه ارائه می‌کند و نشان می‌دهد پشتکار از طریق افزایش خودکارآمدی بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. به بیان دیگر، پایداری و تلاش، زمانی به تاب‌آوری منجر می‌شود که با 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 رابطه مستقیم نداشت (داهال^۱ و همکاران، ۲۰۱۸؛ حسینی و همکاران، ۲۰۲۳). در کنار این عامل درونی، یافته‌ها نشان دادند اضطراب تحصیلی رابطه‌ای منفی با تاب‌آوری دارد. این یافته با مدل پنج‌عاملی تاب‌آوری تحصیلی یا همان الگوی پنج‌مؤلفه‌ای تاب‌آوری تحصیلی که توسط مارتین و همکاران (۲۰۱۰) ارائه شده همسو است؛ الگویی که مؤلفه آرامش را یکی از عناصر کلیدی تاب‌آوری می‌داند. افزایش اضطراب، انعطاف‌پذیری شناختی دانشجویان را کاهش می‌دهد و به رفتارهای اجتنابی و احساس فقدان کنترل منجر می‌شود (هو و همکاران^۲، ۲۰۲۴؛ پوتوین و دیلی^۳، ۲۰۱۳). نکته مهم در یافته‌های این پژوهش آن است که اضطراب نه تنها به شکل مستقیم تاب‌آوری را کاهش می‌دهد، بلکه با تضعیف احساس خودکارآمدی، واکنش‌های سازگارانه دانشجویان را نیز مختل می‌کند. از این‌رو، مداخلاتی که بر مدیریت و کاهش اضطراب تحصیلی تمرکز دارند، می‌توانند به صورت غیرمستقیم سبب افزایش اعتمادبه‌نفس و تاب‌آوری شوند.

افزون بر عوامل فردی، نتایج این پژوهش بر نقش بسیار مهم حمایت اجتماعی نیز تأکید دارند. حمایت 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^۴ (۲۰۲۲) و لی و همکاران^۵ (۲۰۲۱) همسو است که حمایت اجتماعی را به‌عنوان عاملی محافظتی در برابر استرس معرفی کرده‌اند. همچنین مطالعات پیشین نشان داده‌اند تشویق هیجانی، حمایت عملی و راهنمایی اطلاعاتی از سوی همسالان و استادان، موجب افزایش اعتمادبه‌نفس و به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مؤثر می‌شود (کالی و همکاران^۶، ۲۰۱۷؛ گرانزیرا و همکاران^۷، 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 انگیزاننده‌ای درونی، موجب تقویت احساس توانمندی فرد می‌شود (وانگ و همکاران^۸، 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^۹، ۲۰۲۲؛ یانگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۴). نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد پشتکار و حمایت اجتماعی موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود؛ درحالی‌که اضطراب تحصیلی آن را کاهش می‌دهد. این الگو نشان‌دهنده نقش خودکارآمدی به‌عنوان پلی روان‌شناختی است که پشتکار، تشویق بیرونی و اعتمادبه‌نفس را به رفتارهای سازگارانه و مؤثر برای مقابله با چالش‌های تحصیلی تبدیل می‌کند (درخشان و فتحی^{۱۱}، ۲۰۲۳؛ اوا و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۰؛ کیفیتیا و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۴).

این نتایج را می‌توان در چارچوب نظریه گسترش و ساخت فردریکسون (۱۹۹۸) نیز تفسیر کرد. براساس این نظریه، هیجان‌های مثبت دامنه تفکر و رفتار انسان را گسترش می‌دهند و منابع روان‌شناختی پایداری ایجاد می‌کنند که به مقابله با چالش‌ها کمک می‌کند. در این چارچوب، خودکارآمدی، پشتکار و حمایت اجتماعی به‌عنوان منابع مثبت عمل می‌کنند که موجب

1. Dahal
2. Hu
3. Putwain & Daly
4. Dewaruci & Hanurawan
5. Lei et al.
6. Collie et al.
7. Granziera et al.
8. Wang et al.
9. Kuserawati & Farida
10. Yang et al.
11. Derakhshan & Fathi
12. Eva et al.
13. Kiftiyah et al.

افزایش انعطاف‌پذیری، انگیزش و توانایی مقابله با استرس‌های تحصیلی می‌شوند. در مقابل، اضطراب تحصیلی به‌عنوان یک هیجان منفی، این فرایندها را محدود 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 می‌دهد و نشان می‌دهد خودکارآمدی نقشی محوری در پیوند دادن آرامش، اعتمادبه‌نفس و حمایت‌های اجتماعی دارد. از نظر کاربردی می‌توان گفت برنامه‌هایی که بر تقویت خودکارآمدی از طریق تجربه موفقیت، بازخورد حمایتی و آموزش راهبردهای مقابله‌ای ساختارمند تمرکز دارند، می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی را به‌طور مؤثر افزایش دهند. به‌علاوه 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 پژوهشی را در نظر گرفت. نخست آنکه طراحی مقطعی مطالعه، امکان استنباط علی را محدود می‌کند. دوم، استفاده صرف از ابزارهای خودگزارشی ممکن است موجب سوگیری پاسخ شود. همچنین جامعه آماری پژوهش فقط 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 مانند 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 تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که پشتکار، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی موجب تقویت آن می‌شود، اما 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 خودکارآمدی نه تنها پیامد نهایی تاب‌آوری، بلکه فرایندی پویا و فعال است که از طریق آن، پایداری فردی و حمایت‌های بیرونی به راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه تبدیل می‌شود. این امر به گسترش و تکامل الگوهای موجود در زمینه تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان می‌انجامد. از نظر کاربردی، نتایج پژوهش اهمیت طراحی و اجرای مداخلاتی برای تقویت خودکارآمدی را برجسته می‌کند. این مداخلات می‌توانند با فراهم کردن تجربه‌های موفقیت، ارائه بازخوردهای سازنده و آموزش راهبردهای مقابله‌ای ساختارمند اجرا شوند. همچنین کاهش اضطراب تحصیلی و تقویت 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 هیئت‌علمی را تقویت می‌کند. در مجموع، مجموعه این اقدامات می‌تواند به ایجاد محیطی دانشگاهی منجر شود که در آن، دانشجویان با احساس توانمندی، اعتمادبه‌نفس و انگیزش پایدار، به استقبال چالش‌های روزمره تحصیلی بروند و توانایی بیشتری در مقابله با فشارها و ناکامی‌ها نشان دهند.

۵. ملاحظات اخلاقی

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، محرمانه‌بودن اطلاعات و ماهیت داوطلبانه مشارکت خود آگاه شدند و اطلاع یافتند که در هر مرحله از پژوهش حق انصراف دارند. داده‌ها به‌صورت ناشناس گردآوری شدند و فقط برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفتند.

۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

پژوهشگران مراتب سپاس و قدردانی خود را از دانشکده روان‌شناسی دانشگاه دولتی مالانگ به‌دلیل 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 قدردانی می‌شود. این پژوهش به صورت مستقل انجام شده و هیچ گونه حمایت مالی خارجی از سازمان یا نهاد خاصی دریافت نکرده است.

۷. تعارض منافع

پژوهشگران اعلام می‌دارند که هیچ گونه تعارض منافی، چه مالی و چه غیرمالی که بر روند طراحی، اجرا، تحلیل یا گزارش نتایج این پژوهش تأثیرگذار باشد، وجود ندارد.

References

- Al-Shahrani, M. M., Alasmri, B. S., Al-Shahrani, R. M., Al-Moalwi, N. M., ... & 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), 11142029. <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*(50), 13149. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13149>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- 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*, 00011. <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*, 46. <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. *Education and Information Technologies 23*(2), 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, 33*, 759-769. <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. *KnE Social Sciences, 7*(18), 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, S. K., Heinze, J., & Zhou, S. (2023). The Healthy Minds Study: 2023-2024 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*, 47(7), 954-965. <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*, 43, 5789-5803. <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, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- 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*, 13, 709-724. <https://doi.org/10.1057/s41270-025-00414-6>
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., Black, W. C. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning. <https://www.cengage.uk/c/multivariate-data-analysis-8e-hair-babin-anderson-black/9781473756540/?searchIsbn=9781473756540>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A regression-based approach*. 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>
- 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*, 27, 1357-1386. <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, 1229343. <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. *International Conference on Psychology and Education (ICPE)*, 3(1). Retrieved from <https://proceeding.unesa.ac.id/index.php/icpe/article/view/3233>
- Kuserawati, S., & Farida, I. A. (2022). The relationship between academic self-efficacy and psychological well-being in state university students of 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/10.1177/014303432111039265>
- Liza, N., Farida, I. A., Priyambodo, A. B., & Harsono, Y. T. (2022). the relationship between self-regulated learning and role conflicts in student management units (ukm) of State University Of

- Malang. *Flourishing Journal*, 2(4), 257–266. <https://doi.org/10.17977/um070v2i42022p257-266>
- Mardia, K. V. (1980). 9 Tests of univariate and multivariate normality. In P. R. Krishnaiah, (Ed.). *Handbook of Statistics 1: Analysis of Variance* (pp 279-320), Elsevier. [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(3), 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(1), 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>
- 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 eelf-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*, 17(4), 943-964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *General Self-Efficacy Scale (GSE)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- The American Institute of Stress, A. (2025). *Stress in college students*. <https://www.stress.org/who-gets-stressed/teens-young-adults/>
- 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*, 45(1), 4-15. <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*, 2(4), 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.vol1.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, 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*, 40(4), 805–830.

<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