

# Research in School and Virtual Learning

## ORIGINAL ARTICLE

### Developing a Model of Academic Resilience Based on Basic Psychological Needs with the Mediation of Academic Self-Concept in First-Grade High School Students

- 1.
- 2.
- 3.

#### Correspondence

Name:  
Email

#### ABSTRACT

The aim of the present study was to develop a model of academic resilience based on basic psychological needs, with the mediating role of academic self-concept. The research method was descriptive-correlational. The statistical population included all lower secondary school students in Arzhan District (Kouhmareh Sorkhi) during the 2022–2023 academic year. A total of 325 students were selected using cluster random sampling and responded to the Academic Resilience Questionnaire (Samuels, 2004), the Basic Psychological Needs Questionnaire (Deci & Ryan, 2000), and the Academic Self-Concept Questionnaire (Chen & Thompson, 2004). Data were analyzed using descriptive statistics and structural equation modeling through SPSS version 27 and AMOS version 26.

The findings indicated that basic psychological needs—including the need for autonomy, the need for competence, and the need for relatedness—play a positive and significant role in predicting students' academic resilience, and that academic self-concept had a significant mediating role. Based on the findings of this study, it can be concluded that the model of academic resilience grounded in basic psychological needs, with the mediating role of academic self-concept among lower secondary school students, demonstrates a good model fit. The results highlight that attention to the satisfaction of students' basic psychological needs and the enhancement of their academic self-concept plays a crucial role in promoting academic resilience. Therefore, in order to improve students' academic resilience, it is essential for educational planners and practitioners to consider appropriate strategies aimed at fulfilling psychological needs and strengthening academic self-concept in the design and implementation of educational and instructional programs.

**KEY WORDS:** Academic Resilience, Psychological Needs, Academic Self-concept, Students

#### How to cite

Last Name, J. (of all Author) (2023).  
Subject (Times New Roman  
8). Research in School and  
Virtual Learning..

نشریه علمی

## پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

## تدوین مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

## چکیده

هدف از پژوهش حاضر تدوین مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی با نقش میانجی خودپنداره تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول منطقه ارژن (کوهمره سرخی) در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. تعداد ۳۲۵ نفر از این دانش‌آموزان به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود که به پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (سامولز، ۲۰۰۴)، پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی بنیادین (دسی و رایان، ۲۰۰۰) و پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (چن و تامپسون، ۲۰۰۴) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و روش مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS27 و AMOS26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد نیازهای بنیادین روانشناختی شامل نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط نقش مثبت و معناداری در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارند و خودپنداره تحصیلی نقش میانجی معناداری داشت. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول از برآزش مطلوبی برخوردار است. نتایج نشان می‌دهد که توجه به ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان و تقویت خودپنداره تحصیلی آنان نقش مهمی در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی ایفا می‌کند. بنابراین، به‌منظور افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری است برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزشی تدابیر لازم را در جهت تأمین نیازهای روان‌شناختی و بهبود خودپنداره تحصیلی در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدنظر قرار دهند.

## واژه‌های کلیدی

تاب‌آوری تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی، خودپنداره تحصیلی، دانش‌آموزان

نویسنده مسئول:

نام نویسنده مسئول

رایانامه: ایمیل نویسنده مسئول

استناد به این مقاله:

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال و شماره چاپ، شماره صفحه.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

## مقدمه

در دهه گذشته، جهان شاهد تحولاتی در زمینه‌های مختلف مانند صنعت، سیاست، فناوری اطلاعات، رسانه، پزشکی و آموزش بوده است (رادامانی و کالایوانی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). یکی از حوزه‌هایی که این تحول عظیم در آن رخ داده، بخش آموزشی است. به‌طور کلی، بخش آموزشی در عصر جهانی به‌تدریج پویاتر شده است؛ اما در سناریوی فعلی، رشد دانش‌آموزان در سراسر جهان توسط تعدادی از عوامل تهدید می‌شود. به نظر می‌رسد در مواجهه با این تهدیدات، تاب‌آوری<sup>۲</sup> دانش‌آموز بیش از هر عامل دیگری برجسته و مهم است. لذا تحقیقات مبتنی بر شواهد، مورد نیاز است تا به سیاست‌گذاران برای افزایش و ایجاد تاب‌آوری در دانش‌آموزان کمک کند (موانکی و همکاران، ۲۰۱۵). تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان به عنوان انرژی و انگیزه برای یادگیری، توانایی کار مؤثر و دستیابی به موفقیت تحصیلی علی‌رغم عوامل استرس‌زا و خطر تعریف کرد. (چارلیان و همکاران، ۲۰۲۱). تاب‌آوری فرآیند و نتیجه سازگاری موفق با تجارب سخت یا چالش‌برانگیز است و به بقا و رشد فرد کمک می‌کند (آنگار<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴). افراد تاب‌آور دارای ویژگی‌های مشترکی هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد بر فراز و نشیب‌های زندگی غلبه کنند (کاسیدی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). مطالعات نشان می‌دهد که افراد تاب‌آور پس از مواجهه با موقعیت‌های سخت زندگی به سطح عملکرد طبیعی خود بازمی‌گردند. این افراد واقعیت‌های زندگی را می‌پذیرند و علی‌رغم وجود موانع و ناکامی‌ها زندگی ارزشمند می‌دانند (کیلگور<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

طبق نظریه روانشناسی مثبت، تاب‌آوری روان‌شناختی توانایی فرد برای سازگاری موفق و حفظ یا بازسازی بهزیستی روان‌شناختی در مواجهه با فشارها و دشواری‌های زندگی است. افراد تاب‌آور معمولاً از تجربیات خود می‌آموزند، از منابع روان‌شناختی مثبت مانند هیجان‌ات مثبت و مهارت‌های مقابله‌ای بهره می‌برند و توانایی خود را برای مدیریت مؤثر موقعیت‌های استرس‌زا تقویت می‌کنند لذا نحوه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا یکی از معیارهای مهم تاب‌آوری است (ماستین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). محیط‌های آموزشی به دلیل مواجهه با چالش‌هایی مانند فشارهای تحصیلی، رقابت، انتظارات بالا و نابرابری‌های یادگیری، از جمله

محیط‌های استرس‌زا محسوب می‌شوند که مواجه شدن با آن نیازمند تاب‌آوری است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). دانش‌آموزانی که با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های استرس‌زا، مشکل‌زا و تهدیدآمیز، موفق می‌شوند و به سطوح بالایی از پیشرفت تحصیلی دست یابند از تاب‌آوری تحصیلی برخوردارند (فتحی و همکاران، ۱۴۰۰). اساساً چارچوب تاب‌آوری تحصیلی با دیدگاه‌های سنتی تفاوت دارد؛ زیرا به‌جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر شکست دانش‌آموزان، به این موضوع می‌پردازد که چگونه دانش‌آموزان می‌توانند در شرایط سخت به موفقیت برسند. لذا تلاش برای شناسایی عوامل مؤثر بر آن می‌تواند منجر به افزایش تاب‌آوری ارتقای آن شود (قاسمی و میری، ۲۰۲۳).

تحقیقات جدید نشان می‌دهد شالوده ایجاد و تقویت تاب‌آوری، برآورده شدن نیازهای بنیادین فرد است. نیازهای بنیادین روان‌شناختی<sup>۸</sup> شامل نیاز به خود مختاری (احساس کنترل بر انتخابها)، شایستگی (احساس توانمندی در انجام تکالیف) و ارتباط اجتماعی (احساس تعلق به دیگران) به عنوان پایه‌های رشد روانی سالم عمل می‌کنند. و به نظر می‌رسد برآورده شدن این نیازها، مکانیزمی را در فرد فعال می‌کند که تاب‌آوری وی تقویت شود (وایل<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات نشان می‌دهد که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی بنیادین در محیط آموزشی با بهبود عملکرد تحصیلی و استفاده از استراتژی‌های مؤثر مطالعه مرتبط است

(اورسینی، بینی و تریکو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳).

نیاز به استقلال<sup>۱۱</sup> در محیط آموزشی به تمایل دانش‌آموزان برای تجربه حس انتخاب در شروع، حفظ و تنظیم فعالیت‌های مدرسه اشاره دارد. استقلال زمانی اتفاق می‌افتد که فرد احساس کند عامل رفتارش است. این بدان معنی است که آن‌ها در انتخاب‌های خود احساس اطمینان می‌کنند (آبوتین<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). نیاز به ارتباط<sup>۱۳</sup> به تمایل دانش‌آموزان برای تجربه احساس تعلق به مدرسه از جمله احساس ارتباط با معلمان و همکلاسی‌ها اشاره دارد. ارتباطات یک ساختار انگیزشی مهم است، زیرا زمانی که روابط بین دانش‌آموزان از نیاز آن‌ها به ارتباط حمایت می‌کند، عملکرد بهتری دارند، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر می‌شوند و مشکلات روانی کمتری را گزارش

8. Basic psychological needs

9. Vail

10. Orsini, Binnie & Trico

11. The need for independence

12. Autin

13. The need for relatedness

1. Radhamani & Kalaiivani

2. Resilience

3. Cherian

4. Paschoalotto

5. Cassidy

7. Killgore

6. Masten

می‌کنند نیاز به شایستگی<sup>۱</sup> به تمایل دانش‌آموزان برای تعامل مؤثر با محیط مدرسه و تجربه فرصتی برای رشد و بیان قابلیت‌های فردی خود اشاره دارد. شایستگی انگیزه ذاتی را برای پیگیری چالش‌های بهینه و صرف تلاش‌های لازم برای تسلط بر آن‌ها فراهم می‌کند. این سه نیاز اساسی مرتبط، اما متمایز هستند (کان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری<sup>۳</sup>، برآورده شدن نیازهای بنیادین روانشناختی با درگیری تحصیلی و نتایج یادگیری بهتر، ارتباط بالقوه‌ای دارد، اما عدم برآورده شدن این نیازها به عدم مشارکت در وظایف تحصیلی و در نتیجه ضعیف‌تر بودن مربوط می‌شود (ریان و دسی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

هنگامی که ساختار کلاس از برآورده شدن این نیازها پشتیبانی می‌کند، فراگیران احساس می‌کنند انگیزه درونی دارند، اما زمانی که این نیازها برآورده نشود، آن‌ها احساس کنترل و انگیزه بیرونی خواهند کرد. انگیزه درونی نیز با درگیری، تلاش، لذت و تداوم بیشتر در کارهای تحصیلی مرتبط است، در نتیجه دانش‌آموزانی که نیازهای روانی آن‌ها برآورده شود، پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت (چن و جانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

اگرچه برآورده شدن نیازهای بنیادین (امنیت، تعلق، ثبات) پیش شرطی برای تاب‌آوری تحصیلی است، این رابطه خطی نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودپنداره تحصیلی<sup>۶</sup> به عنوان یک متغیر میانجی یا تعدیلگر، نقش محوری در تقویت یا تضعیف تاب‌آوری ایفا می‌کند. خودپنداره تحصیلی نه تنها بر انگیزش و پشتکار تحصیلی تأثیر می‌گذارد، بلکه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مواجهه با شکست‌ها یا فشارهای آموزشی، واکنش‌های سازگاران‌تری داشته باشند (کونور و دیویدسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳).

خودپنداره به عنوان ادراک فرد از خود در سطوح مختلف ویژگی‌ها و ابعاد تعریف می‌شود. خودپنداره تحصیلی ادراک کلی فرد نسبت به توانایی‌های خود در رابطه با یادگیری مدرسه است (تروتلین و مولر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

مطالعات اخیر تأکید می‌کنند که خودپنداره تحصیلی یک سازه چندبعدی است (عمومی و اختصاصی) (آرنس و همکاران، ۲۰۲۱)؛ که تعامل پیچیده‌ای با نیازهای بنیادین دارد. برای مثال، حتی در محیط‌های ناامن، دانش‌آموزان با خودپنداره تحصیلی قویتر ممکن است تاب‌آوری بالاتری از خود نشان دهند (گلانگو-گالگو و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۳).

از طرفی مفهوم خودپنداره تحصیلی شاخص تصور دانش‌آموز از خویش در رابطه با مقایسه پیشرفت سایر یادگیرندگان در کلاس و مدرسه است که خود به آن تعلق دارد، این مفهوم خود، بدون شک مبتنی بر بازخوردی است که دانش‌آموز در رابطه با کارهای آموزشی خویش از نمرات آزمون، قضاوت معلمان، والدین و همسالان خود دریافت می‌کند (زاهدبالان، کریمیان‌پور و دشتی، ۱۳۹۲).

از بین گروه‌های سنی مختلف، نوجوانان بیش از سایر گروه‌ها در معرض آسیب‌های مرتبط با سلامت روان هستند. نوجوانی دوره‌ای از رشد است که با آسیب‌پذیری‌ها و سطح پایین‌تر تاب‌آوری مشخص می‌گردد. این آسیب‌پذیری در دهه گذشته افزایش چشمگیری داشته است (ماستین، ۲۰۱۸). لذا شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌ها و موانع تحصیلی که موجب تاب‌آوری تحصیلی می‌شود امری ضروری است (کاسیدی، ۲۰۱۶). ارضای نیازهای روانشناختی و تقویت باورهای فرد درباره خودش، از اهمیت و ضرورتی ویژه‌ای برای ایجاد تاب‌آوری برخوردار است و می‌تواند نقش تسهیل‌گر در این زمینه داشته باشند. به نظر می‌رسد وقتی معلمان و خانواده زمینه را برای ارضای نیازهای روانشناختی بنیادین دانش‌آموزان فراهم کنند و به آن‌ها آموزش می‌دهند تا موقعیت‌های استرس‌زایی در بافت تحصیلی با آن‌ها مواجه شوند، مدیریت کنند، مهارت‌های روان‌شناختی و عاطفی برای آن‌ها فراهم می‌کنند که این موضوع زمینه را برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی فراهم می‌کند؛ بنابراین، ترویج فرهنگ تاب‌آوری در محیط یادگیری، همراه با برنامه‌هایی که در آن نوجوانان یاد می‌گیرند که با موقعیت‌های استرس‌زا کنار بیایند، اهمیت دارد (سلونیم<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

ارضای نیازهای روان‌شناختی بنیادین دانش‌آموزان در مدرسه با پیامدهای مثبت تحصیلی مرتبط در نظر گرفته شده است و اعتقاد بر این است که بهزیستی و عملکرد بهینه فرد مبتنی بر ارضای این سه نیاز بنیادین است. از طرفی، خودپنداره تحصیلی نه تنها یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی است، بلکه منجر به سایر پیامدهای شخصی یا تحصیلی مطلوب همچون پیشرفت تحصیلی بهتر، درگیری بالاتر، انگیزه درونی، کاهش اضطراب امتحان، توجه آموزشی طولانی‌تر می‌شود (گئو<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

7. Connor & Davidson

8. Trautwein & Möller

9. Granero-Gallegos

10. Slonim

11. Guo

1. The need for competence

2. Kane

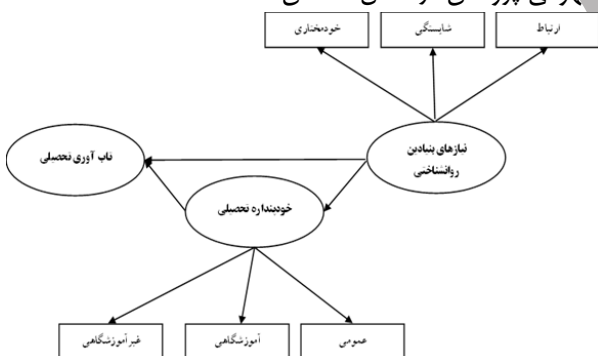
3. The theory of self-determination

4. Ryan & Deci

5. Chen & Jang

6. Academic self-concept

بین دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره‌های نوجوانی، کاهش چشمگیری داشته است. با این حال، پژوهش‌های موجود اغلب به‌صورت مجزا به بررسی عوامل مرتبط با تاب‌آوری (مانند خودپنداره تحصیلی یا نیازهای بنیادین) پرداخته‌اند و تعامل پویا بین این متغیرها در بافت‌های آموزشی جدید نادیده گرفته شده است. به‌طور خاص، سه شکاف کلیدی برای انجام پژوهش حاضر وجود دارد که عبارتند از کمبود مدل‌های یکپارچه که همزمان نقش خودپنداره تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط)، و فشارهای محیطی جدید را در پیش‌بینی تاب‌آوری بررسی کنند (کامپایو<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ پانچال<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین کمبود پژوهش‌های در هر بافت فرهنگی بالاخص در ارتباط با تاب‌آوری که می‌تواند تحت تاثیر شرایط و موقعیت باشد حائز اهمیت است (ابواکباش و لرا رودریگوئز، ۲۰۱۷). لذا با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و تاب‌آوری تحصیلی بود. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

## روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. همچنین توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها با هماهنگی اداره کل آموزش و پرورش استان فارس و اداره آموزش و پرورش منطقه ارژن به صورت حضوری انجام شده است.

جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول منطقه ارژن بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل دانش‌آموزان ۱۰۱۹ نفر بود. از این

در رابطه با متغیرهای پژوهش، تاب‌آوری تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و خودپنداره تحصیلی مطالعات مختلفی صورت گرفته است. نتایج مطالعه ای نشان داد دانش‌آموزان با خودپنداره قوی، تاب‌آوری بیشتری نشان می‌دهند (گلانگو-گالگوز و همکاران، ۲۰۲۳). نتایج مطالعه چاریان و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. دانشجویانی که خودپنداره تحصیلی بالاتری داشتند، سطح تاب‌آوری تحصیلی بیشتری نیز نشان دادند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که خودپنداره تحصیلی به‌عنوان یک منبع روان‌شناختی مهم می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی را در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی تقویت کند. در مطالعه دیگر اقدامی و یوسفی (۱۳۹۶) نشان دادند نیازهای بنیادی روانشناختی تأثیری غیرمستقیم بر درگیری تحصیلی از طریق میانجیگری خودکارآمدی داشته است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر تاب‌آوری تحصیلی اثر مثبت و مستقیم داشته است (تنهایی و همکاران، ۱۴۰۰ و گومز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج این مطالعات گویای آن است که ارضا نیازهای بنیادین روانشناختی، می‌تواند تاب‌آوری فرد را در موقعیت‌های مختلف تقویت نماید البته در این مطالعه تاکید شده که باید بافت و زمینه فرهنگی که فرد در آن قرار دارد بررسی شود (ابواکباش و لرا رودریگوئز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

در مطالعه ای به اهمیت بررسی نقش خود پنداره تحصیلی به عنوان متغیر میانجی اشاره شده و نتایج نشان داده است که خود پنداره می‌تواند نقش مهمی در بررسی عوامل مرتبط با تاب‌آوری داشته باشد (فراگوئلا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰ و گارسیا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). در واقع به نظر می‌رسد تاثیر خود پنداره بر تاب‌آوری به دلیل ایجاد انگیزه درونی و انگیزه پیشرفت است که فرد برای ارضا انگیزه درونی و رسیدن به آنچه که می‌خواهد بر موانع غلبه کرده و در تاب‌آوری بیشتری را نشان می‌دهد (ابایدو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

با توجه به تغییرات سریع در سیستم‌های آموزشی، نظیر افزایش استفاده از آموزش مجازی، پیامدهای همه‌گیری کووید-۱۹ (پانچال و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳)، و فشارهای روانی-اجتماعی فزاینده، مطالعات اخیر نشان می‌دهند که تاب‌آوری تحصیلی در

۶ . Panchal

۷ Campeau

۸ Panchal

1 Gomez

2 Abualkibash & Lera Rodriguez

3 Fraguela

4 Garcia

5 Abaidoo

تأیید کرده‌اند. در این پژوهش روایی این مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده ( $CFI=0/96$ ،  $GFI=0/95$ ،  $AGFI=0/93$ ،  $X^2/df=1/86$ ) بودند و روایی آن تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه  $0/79$  و برای خرده مقیاس این مقیاس به ترتیب  $0/74$ ،  $0/71$  و  $0/69$  است.

#### مقیاس خود پنداره تحصیلی<sup>۴</sup>

برای اندازه‌گیری خودپنداره تحصیلی از مقیاس ۱۵ گویه‌ای چن و تامپسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) استفاده شده است. این مقیاس سه بعد دارد: عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی. چن و تامپسون (۲۰۰۴) روایی محتوایی، روایی سازه و روایی همگرایی این پرسشنامه را با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ مورد سنجش قرار داده است و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه گردیده است که  $0/78$  به دست آمده است. در این پژوهش در این پژوهش روایی این مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش به دست آمده ( $X^2/df=2/17$ ،  $AGFI=0/91$ ،  $GFI=0/92$ ،  $NFI=0/97$ ،  $CFI=0/96$ )،  $RMSEA=0/06$ ،  $PCLOSE=0/36$  مطلوب بودند و روایی آن تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه  $0/77$  و برای خرده مقیاس این مقیاس به ترتیب  $0/73$ ،  $0/70$  و  $0/69$  است.

#### یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های توصیفی،  $46/2$  درصد از نمونه آماری پژوهش را پسران و  $53/8$  درصد دیگر را دختران دانش‌آموز تشکیل دادند.  $32$  درصد از نمونه آماری پژوهش دانش‌آموزان پایه تحصیلی هفتم،  $37/5$  درصد پایه تحصیلی هشتم و  $30/5$  درصد پایه تحصیلی نهم متوسطه بودند. همچنین از مجموع  $325$  نفر شرکت‌کننده در پژوهش  $93$  نفر معادل  $61/28$  درصد در پایه هفتم  $120$  نفر معادل  $92/36$  درصد در پایه هشتم و  $112$  نفر معادل  $47/37$  درصد در پایه نهم تحصیل می‌کنند که در مجموع  $100$  درصد نمونه را شامل می‌شوند همچنین از نظر جنسیت  $175$  نفر معادل  $8/53$  درصد را دختران و  $150$  نفر معادل  $2/46$  درصد را پسران تشکیل داده‌اند که مجموعاً  $325$  نفر و برابر با  $100$  درصد جامعه آماری است.

تعداد  $532$  نفر دختر و  $487$  نفر پسر بودند. برای برآورد حجم نمونه در معادلات ساختاری در نظر گرفتن حداقل  $200$  نفر ضروری است همچنین انتخاب گروه نمونه می‌بایستی بین  $2/5$  تا  $5$  برابر تعداد گویه‌ها ابزار پژوهش باشد کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۲۳)، ولی با توجه به اینکه در مورد حجم نمونه مکفی در مدل معادلات ساختاری توافق عمومی وجود ندارد و با در نظر گرفتن افت احتمالی و بالا بردن دقت پژوهش نمونه‌ای متشکل از  $350$  نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله انتخاب شد و بعد از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش  $325$  نفر به عنوان گروه نمونه در نظر گرفته شد. در مرحله اول از بین چهار منطقه، دو منطقه بر حسب تصادف انتخاب گردید. در مرحله بعدی، از مدارس هر کدام از این مناطق، سه مدرسه بر حسب تصادف انتخاب شده و به دانش‌آموزان پرسشنامه داده شد.

#### ابزار پژوهش

##### مقیاس تاب آوری ساموئلز<sup>۲</sup>

برای اندازه‌گیری متغیر تاب آوری از مقیاس  $29$  گویه‌ای ساموئلز (۲۰۰۴) استفاده شده است. این مقیاس سه بعد دارد که از این قرار هستند مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور و مثبت‌نگری (سلطانی نژاد و همکاران،  $1392$ ) این مقیاس را برای دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کرده‌اند و پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ  $0/77$  محاسبه کردند. در این پژوهش روایی این مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده ( $X^2/df=2/14$ ،  $AGFI=0/97$ ،  $GFI=0/94$ ،  $CFI=0/92$ )،  $RMSEA=0/08$ ،  $NFI=0/90$ ،  $PCLOSE=0/23$  مطلوب بودند و روایی آن تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه  $0/79$  و برای خرده مقیاس این مقیاس به ترتیب  $0/74$ ،  $0/68$  و  $0/72$  به دست آمد.

##### پرسشنامه نیازهای بنیادین دسی و رایان<sup>۳</sup>

پرسشنامه نیازهای روانشناختی بنیادین در سال  $2000$  منتشر شد (دسی و رایان،  $2000$ ). این مقیاس  $21$  گویه‌ای دارد و توسط دسی و رایان ساخته شده است. این مقیاس سه بعد دارد: نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط. معتمدی و اسکندری (۱۳۹۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ  $0/81$  محاسبه کردند. بشارت و رنجبر کلاگری (۱۳۹۳) روایی همگرا و تشخیصی این مقیاس را بررسی نموده و آن را

<sup>4</sup> Academic Self-Concept Scale (ASCS)

<sup>5</sup> Chen & Thompson

<sup>1</sup> Kelin

<sup>2</sup> Samuels' Resilience Scale (SRS)

<sup>3</sup> Deci and Ryan's Basic Psychological Needs Satisfaction Scale (BPNS-S)

درصد تاب‌آوری تحصیلی (مهارت‌های ارتباطی (۵۰/۱۱)، جهت‌گیری آینده (۳۸/۸۷)، مسئله محور و مثبت نگری (۲۲/۳۸)) به دست آمد. جدول (۱) اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

همچنین آمار توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داد که ۱۰۳/۷۶ درصد نیازهای بنیادین روانشناختی (نیاز به ارتباط (۳۹/۱۸)، نیاز به شایستگی (۳۰/۹۰) و نیاز به خودمختاری (۳۳/۶۷) و خودپنداره تحصیلی ۴۷/۶۹ درصد (عمومی (۱۶/۶۵)، آموزشگاهی (۲۴/۸۶) و غیرآموزشگاهی (۶/۱۸)) و ۱۰۹/۱۱

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
نیازهای بنیادین روانشناختی	۱۰۳/۷۶	۱۸/۲۷	-۰/۰۶	-۰/۱۹
نیاز به ارتباط	۳۹/۱۸	۸/۲۸	-۰/۰۷	-۰/۴۹
نیاز به شایستگی	۳۰/۹۰	۶/۴۶	-۰/۱۸	-۰/۶۲
نیاز به خودمختاری	۳۳/۶۷	۷/۴۵	-۰/۱۴	-۰/۳۲
خودپنداره تحصیلی	۴۷/۶۹	۶/۱۶	-۰/۴۹	۰/۲۵
عمومی	۱۶/۶۵	۲/۳۶	-۰/۸۰	۰/۴۲
آموزشگاهی	۲۴/۸۶	۳/۷۷	-۰/۴۷	۰/۴۶
غیرآموزشگاهی	۶/۱۸	۱/۳۸	-۰/۶۷	۰/۲۵
تاب‌آوری تحصیلی	۱۰۹/۱۱	۱۵/۶۷	-۰/۲۸	-۰/۲۶
مهارت‌های ارتباطی	۵۰/۱۱	۸/۵۵	-۰/۴۲	-۰/۳۲
جهت‌گیری آینده	۳۸/۸۷	۵/۹۴	-۰/۵۷	۰/۲۳
مسئله محور و مثبت نگری	۲۲/۳۸	۳/۶۷	۰/۱۹	۱/۹۶

آموزشگاهی در مقایسه با ابعاد عمومی و غیرآموزشگاهی میانگین بالاتری دارد بررسی مقادیر کجی و کشیدگی نشان می‌دهد که ضرایب تمامی متغیرها در بازه  $2 \pm$  قرار دارند که بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها و مناسب بودن آن‌ها برای انجام تحلیل‌های آماری پارامتریک است.

بر اساس جدول ۱ بیشترین میانگین به متغیر تاب‌آوری تحصیلی با مقدار ۱۰۹/۱۱ و کمترین میانگین به متغیر غیرآموزشگاهی با مقدار ۶/۱۸ اختصاص دارد در میان مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روانشناختی بالاترین میانگین مربوط به نیاز به خودمختاری با مقدار ۳۳/۶۷ و پایین‌ترین میانگین مربوط به نیاز به شایستگی با مقدار ۳۰/۹۰ است همچنین در متغیر خودپنداره تحصیلی بعد

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- خودپنداره تحصیلی	۱				
۲- ارتباط	۰/۴۸**	۱			
۳- شایستگی	۰/۵۲**	۰/۵۳**	۱		
۴- خودمختاری	۰/۳۸**	۰/۵۱**	۰/۴۹**	۱	
۵- تاب‌آوری	۰/۵۹**	۰/۵۷**	۰/۶۴**	۰/۵۲**	۱

داده‌های گم‌شده با مقدار میانگین متغیر استفاده شد. همچنین به منظور ارزیابی میزان همخوانی مدل مفروض با داده‌های پژوهش شاخص‌های نیکویی برازش مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

این یافته‌ها بیانگر آن است که متغیرهای مورد بررسی از همبستگی‌های معنادار برخوردارند. این روابط معنادار نشان می‌دهد که داده‌ها از شرایط لازم برای ورود به تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برخوردار است.

برای تحلیل مدل بر اساس معادلات ساختاری، داده‌ها باید کامل و بدون مقادیر گم‌شده باشند. در پژوهش حاضر از جایگزینی

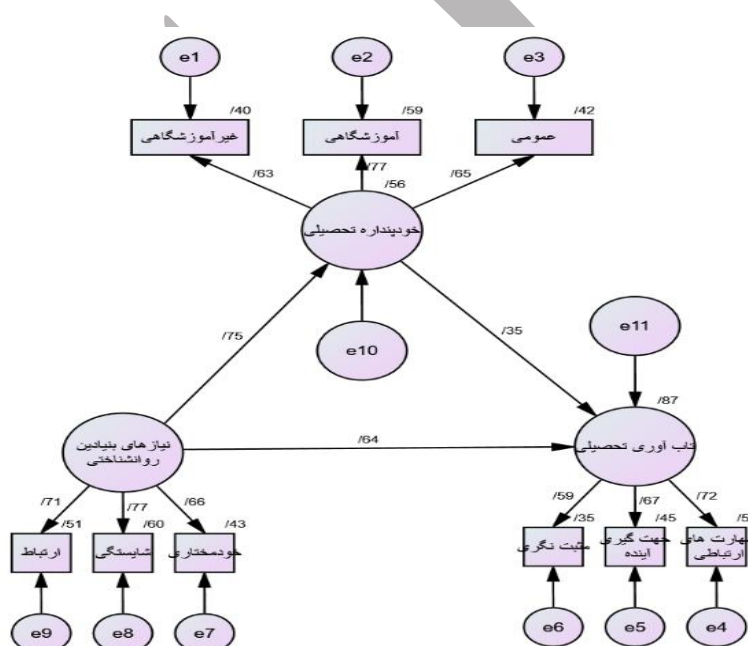
جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

PCFI	PNFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	$\chi^2/df$	$\chi^2$
۰/۶۳	۰/۶۱	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۰۸	۲۹/۳	۱۲/۷۹

مدل است؛ بنابراین مدل پیشنهادی از برازندگی بسیار خوبی برخوردار است.

آزمون الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس انجام شد. روابط واسطه‌ای الگوی نهایی نیز با استفاده از آماره سوپل آزموده شده است. از آنجایی که در گام برآورد مدل، مشاهده پیشنهادی از برازندگی خوبی برخوردار بود و همه مسیرها معنادار است، در نتیجه مدل پیشنهادی بدون نیاز به هیچ اصلاح یا حذف مسیر، برازندگی آن مورد تأیید قرار گرفت.

با توجه به نتایج به دست آمده در شاخص‌های برازندگی مدل نهایی شامل شاخص نیکویی برازش (۰/۹۵)، شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (۰/۹۱)، مقدار کای دو (۷۹/۱۲)، شاخص برازش تطبیقی (۰/۹۵)، شاخص برازش توکر - لوییس (۰/۹۲)، شاخص برازش افزایشی (۰/۹۵)، شاخص براشی نسبی (۰/۹۱)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (۰/۶۱)، شاخص برایش تطبیقی مقتصد (۰/۶۳)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد کای دو به هنجار شده (۳/۲۹) حاکی از برازش خوب



شکل ۲: مدل مفروض پژوهش برحسب ضرایب استاندارد

دارد. تأثیر برای اثر همه‌ی خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی) و تاب‌آوری معنادار است؛ زیرا مقدار  $t$  از ۱/۹۶ بیشتر و سطح معناداری از ۰/۰۵ کمتر است. اثر مستقیم نیاز به شایستگی بر بعد عمومی ۰/۵۱، بعد آموزشی ۰/۴۳، بعد غیرآموزشگاهی ۰/۳۱ و بعد تاب‌آوری ۰/۶۵ است. اثر مستقیم و معناداری خودپنداره تحصیلی عمومی بر تاب‌آوری معنادار است. زیرا مقدار  $t$  از ۱/۹۶ بیشتر و سطح معناداری‌ها از ۰/۰۵ کمتر است. اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی عمومی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۵۱ می‌باشد. اثر مستقیم و معناداری خودپنداره تحصیلی آموزشی بر تاب‌آوری معنادار است. زیرا

نیاز به خودمختاری اثر مستقیم و معناداری بر ابعاد خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی) و تاب‌آوری دارد. سطح معناداری جدول ۵ نشان می‌دهد این تأثیر برای اثر همه‌ی خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی) و تاب‌آوری معنادار است؛ زیرا مقدار  $t$  از ۱/۹۶ بیشتر و سطح معناداری از ۰/۰۵ کمتر است. اثر مستقیم نیاز به خودمختاری بر بعد عمومی ۰/۳۷، بعد آموزشی ۰/۳۱، بعد غیرآموزشگاهی ۰/۲۲ و بعد تاب‌آوری ۰/۵۲ است. نیاز به شایستگی اثر مستقیم و معناداری بر ابعاد خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی) و تاب‌آوری

از ۱/۹۶ بیشتر و سطح معناداری‌ها از ۰/۰۵ کمتر است. اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی غیرآموزشگاهی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۴۰ می‌باشد.

مقدار  $t$  از ۱/۹۶ بیشتر و سطح معناداری‌ها از ۰/۰۵ کمتر است. اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی آموزشگاهی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۵۱ می‌باشد. اثر مستقیم و معناداری خودپنداره تحصیلی غیرآموزشگاهی بر تاب‌آوری معنادار است. زیرا مقدار  $t$

### جدول اثرهای غیرمستقیم نیازهای روان‌شناختی بر تاب‌آوری تحصیلی از طریق میانجیگری خودپنداره تحصیلی

مسیر	اثر غیرمستقیم	آماره سوبل	سطح معناداری	نتیجه آزمون
نیاز به ارتباط ← خودپنداره تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۱	۴	*۰/۰۰۰۱	تایید
نیاز به خودمختاری ← خودپنداره تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۱۷	۲/۲۱	*۰/۰۱	تایید
نیاز به شایستگی ← خودپنداره تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۱۹	۲/۳۳	*۰/۰۰۷	تایید

اعتماد و اتکا فرد را نسبت به خود افزایش داده و زمینه را برای عملکرد انطباقی‌تر در محیط‌های مختلف از جمله، مدرسه را فراهم آورد. در تبیین نقش مؤلفه‌ی خودپنداره‌ی عمومی می‌توان چنین ادعان داشت که نوجوانانی که از خودپنداره عمومی بالایی برخوردارند، به احتمال قوی می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی بالایی داشته باشند. در این زمینه می‌توان بیان نمود که بنیان نظری تاب‌آوری تحصیلی شامل نظریه‌های نیاز به پیشرفت، نظریه انگیزشی خود ارزشمندی، نظریه خودکارآمدی، نظریه ارزش-انتظار، نظریه اسناد و کنترل و نظریه جهت‌گیری انگیزش است. براساس نظریه‌های ذکرشده می‌توان پاسخ داد که چرا و چگونه دانش‌آموزان تکالیف خود را انجام می‌دهند، چه قدر به توانایی خود برای انجام کار مطمئن هستند و توانایی آن‌ها برای حل کردن موانع و مشکلات پیش از روبه‌رو شدن و پس از آن چگونه است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). برای چندین دهه، تحقیقات تجربی نشان داده است که داشتن خودپنداره مثبت برای بسیاری از زمینه‌های عملکرد انسان مفید است. اگر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بهبود بخشنده شود، آنگاه احتمال بهبود عملکرد تحصیلی بالاتر می‌رود. در صورتی که خودپنداره عمومی نوجوانان و همچنین خودپنداره آموزشی و غیرآموزشی آن‌ها ارتقا یابد، به‌گونه‌ای که آن‌ها به احساس کارآمدی، توانایی تصمیم‌گیری، هدف‌گذاری و باور به آینده دست یابند و از این راه بتوانند تاب‌آوری خود در رابطه با مشکلات تحصیلی، چالش، قدرت و معناداری را در شرایط طاقت‌فرسا به‌عنوان کانون توجه هرگونه مداخلات پیشگیرانه، آموزشی و رشد فردی قرار دهند. از طرفی افراد دارای خودپنداره بالا می‌توانند موقعیت‌های استرس‌آور را ارزیابی نمایند و راه‌های مقابله با این موقعیت‌ها را شناسایی کنند و از این طریق در شرایط و موقعیت‌های گوناگون به‌درستی تاب‌آوری خود را تنظیم نمایند و در برابر تجارب تنیدگی‌زا مقاومت کنند؛ بنابراین منطقی به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که

اثر غیرمستقیم نیاز به ارتباط از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۲۱ می‌باشد. آماره‌ی سوبل نیز از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین اثر غیرمستقیم معنادار می‌باشد. اثر غیرمستقیم نیاز به خودمختاری از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۱۷ می‌باشد. آماره‌ی سوبل نیز از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین اثر غیرمستقیم معنادار می‌باشد. اثر غیرمستقیم نیاز به شایستگی از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۱۹ می‌باشد. آماره‌ی سوبل نیز از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین اثر غیرمستقیم معنادار می‌باشد.

### نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم ابعاد خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی) بر تاب‌آوری تحصیلی مثبت و معنادار بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های کامپایو و همکاران (۲۰۲۳)، موانکی و همکاران (۲۰۱۵) آبیدو و همکاران (۲۰۲۱) و مومنی و همکاران (۱۳۹۹) و فتحی و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد و پژوهش ناهمسوئی مشاهده نگردید. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودپنداره به‌طور گسترده‌ای به‌عنوان یک ساختار روان‌شناختی مهم پذیرفته شده است. در تمام بخش‌های زندگی انسان حیاتی است و در زمینه‌های مختلف از جمله آموزش موثر واقع می‌شود و می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی عمل کرده و آسیب‌پذیری را کاهش داده و سازگاری فرد با ناملایمات را بهبود می‌بخشد یا مانع آن می‌شود و در نهایت فرد تاب‌آوری بیشتری را از خود نشان دهد (گارسیا و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین بدیهی است افرادی با نمره بالاتر در خود پنداره، بردا شت مثبت تری نسبت به خود دارند که این دیدگاه می‌تواند

خودپنداره بالایی دارند، از سطوح تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردار باشند.

نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی معنادار می‌باشد. بررسی‌ها نشان داد که این یافته با نتایج پژوهش گومز و همکاران (۲۰۱۸)، تنهایی دیلقمانی و همکاران (۱۴۰۰) و گارسیا و همکاران (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین ادعان داشت که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی (نیاز به ارتباط، شایستگی و خودمختاری) و احساس اهمیت داده شدن به نیازها باعث افزایش خودپنداره در نوجوان می‌شود، به‌طور کلی برطرف شدن نیازهای بنیادین روانشناختی با خودپنداره در افراد تداعی می‌شود، درحالی‌که بی‌توجهی نسبت به نیازهای بنیادین روانشناختی با کاهش خودپنداره تداعی می‌شوند. زمانی که هنگام انجام فعالیت، نیازهای روانشناختی فعال باشند و ارضا شوند، به‌طور خودانگیزخته احساس خشنودی را در افراد ایجاد می‌کنند. به عبارتی دیگر، می‌توان چنین گفت که دانش‌آموزانی که نیازشان به خودمختاری، شایستگی و ارتباط ارضا شده باشد، اطمینان و اعتماد بیشتری نسبت به توانایی خودشان خواهند داشت که این موضوع می‌تواند برداشت مثبت فرد از خودش در ارتباط با مسائل تحصیلی (خودپنداره تحصیلی) را ارتقا بخشد. این رابطه ممکن است به این دلیل باشد که وقتی معلمان، اولیا و دیگران نیازهای بنیادین روانشناختی را در دانش‌آموزان ارضا می‌نمایند منجر به تقویت خودپنداره ی عمومی شده که بخشی از آن خودپنداره تحصیلی است دسی و ریان معتقدند که حمایت از نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند بسیاری از پیامدهای انگیزشی، رفتاری و هیجانی را به‌طور مستقیم پیش‌بینی کند و متغیرهای انگیزشی را می‌توان واسطه نیازها و رضایت از زندگی در نظر گرفت (ریان، ۲۰۱۷). بنابراین انتظار می‌رود ارضای این نیازها با بهبود خودپنداره ی تحصیلی زمینه را برای بهبود تاب‌آوری در محیط‌های آموزشی فراهم آورد. زمانی که نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول برآورده شود، آن‌ها بیشتر بر اهداف خود متمرکز شده و از انگیزه‌ی بیشتری برخوردار می‌شوند که در نتیجه منجر به این می‌شود که پشتکار و مشارکت بیشتری در انجام فعالیت‌های آموزشی و غیرآموزشی نشان دهند. به عبارت دیگر، برآورده شدن این نیازها، منتج به احساس خودتعیین‌گری دانش‌آموزان، افزایش خودپنداره (به‌عنوان یک

پیامد انگیزشی) و در نتیجه ارتقای تاب‌آوری تحصیلی می‌شود. در خصوص پیامد انگیزشی بودن خودپنداره تحصیلی می‌توان گفت که نتیجه ارضای نیازهای روانشناختی بنیادین، احساس اعتمادبه‌نفس و خود ارزشمندی است که در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی، نقش مهمی در افزایش توانایی دانش‌آموزان برای مقابله و سازگاری با مشکلات و چالش‌های آموزشی ایفا می‌کند این یافته با نتیجه پژوهش ترخان (۱۴۰۰) همخوانی دارد. این یافته را می‌توان با این استدلال تبیین کرد که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی، به ویژه نیاز به شایستگی و خودمختاری موجب افزایش توانمندی، خودباوری و اعتماد به توانایی فردی می‌شود (اشرفی‌نیا و هاشمی، ۱۴۰۴). از این رو تقویت خودپنداره تحصیلی می‌تواند یکی از سازکارهای موثر در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان باشد. به‌طور کلی و در تبیین اثر غیرمستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی بر تاب‌آوری تحصیلی به‌واسطه‌ی خودپنداره ی تحصیلی می‌توان گفت ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی، به‌واسطه‌ی ارتقا خودپنداره مثبت دانش‌آموزان از اعمال و عملکرد تحصیلی، انرژی و تغذیه روانشناختی و انگیزشی لازم برای مقابله‌ی فرد با مسائل و مشکلات آموزشی و همچنین موارد استرس‌زای تحصیلی فراهم می‌کند که این موضوع زمینه را برای بهبود تاب‌آوری تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به اثر مستقیم نیازهای بنیادین روانشناختی بر تاب‌آوری تحصیلی پیشنهاد می‌شود دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در جهت شناسایی و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی برای اولیا، دبیران و مشاوران تدارک دیده شود. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مبنی بر رابطه بین خودپنداره تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی پیشنهاد می‌شود مدارس، کارگاه‌ها و هم‌اندیشی‌هایی در راستای ارتقای خودپنداره ی تحصیلی دانش‌آموزان برگزار نمایند. پیشنهاد می‌شود مدارس با دعوت از کارشناسان و مشاوران مجرب توجه ویژه‌ای به برگزاری کارگاه‌های خانواده برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی داشته باشند. با توجه به این که این پژوهش در دانش‌آموزان نوجوان مقطع متوسطه اول صورت پذیرفت، پژوهش کنونی می‌تواند در جهت ارتقای آگاهی و جهت‌دهی فکری دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در راستای بهبود عملکرد تحصیلی و روانشناختی مفید باشد.

## References

Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of educational*

## منابع

research, 91(1), 34-72. doi: 10.3102/0034654320972186  
Abaidoo, A., Amoako, I., Mahama, I., & Edward, O. B. (2021). Resilience and academic self-concept as

- explanatory variables of achievement motivation among college students. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(35), 246. DOI: 10.21786/bbrc/10.3/2
- Abualkibash, S. K., & Lera Rodríguez, M. J. (2017). Resilience and basic psychological needs among Palestinian school students. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 10(3), 346–353. DOI: 10.21786/bbrc/10.3/2
- Ashrafinia, F., & Hashemi, Z. (2026). Structural equation modeling of the relationship between psychological empowerment and lifelong learning mediated by resilience and self-efficacy. *Research in School and Virtual Learning*, 13(4), 99–110. [in Persian]  
<https://doi.org/10.30473/etl.2026.72633.4291>
- Autin, K. L., Herdt, M. E., Garcia, R. G., & Ezema, G. N. (2022). Basic psychological need satisfaction, autonomous motivation, and meaningful work: A self-determination theory perspective. *Journal of Career Assessment*, 30(1), 78–93. DOI: 10.1177/10690727211018647
- Besharat, M. (2013). The Basic Needs Satisfaction in General Scale: Reliability, validity, and factorial analysis. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(14), 147–168. [in Persian]  
[https://jem.atu.ac.ir/article\\_90\\_en.html](https://jem.atu.ac.ir/article_90_en.html)
- Campeau, G., Yale-Souliere, G., Gauthier, C., & Turgeon, L. (2023). Perfectionism in school environment: A systematic review of group intervention programs. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 64(2), 118–131. doi:// 10.1037/cap0000337
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 222168. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.02221
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. DOI: 10.1016/j.chb.2010.01.011
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory factor analysis of a school self-concept inventory. *Online Submission*.
- Chevalère, J., Cazenave, L., Wollast, R., Berthon, M., Martínez, R., Mazonod, V., Borion, M.-C., Pailler, D., Rocher, N., Cadet, R., Lenne, C., Maïonchi-Pino, N., & Huguet, P. (2023). The influence of socioeconomic status, working memory and academic self-concept on academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 287–309. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00599-9>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Eghdami, Z., & Yousefi, F. (2018). Relationship between basic psychological needs and academic engagement with mediating role of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(29), 37–72. DOI: [10.22111/jeps.2018.3608](https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3608) [in Persian]
- Fattahi, O., Jadidi, H., Ahmadiyan, H., & Moradi, O. (2021). The effectiveness of the training package of educational resilience, school attachment, academic self-concept and academic engagement on academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(43), 63–84. [in Persian]
- Fraguela-Vale, R., Varela-Garrote, L., Carretero-García, M., & Peralbo-Rubio, E. M. (2020). Basic psychological needs, physical self-concept, and physical activity among adolescents: Autonomy in focus. *Frontiers in Psychology*, 11, 522076. Doi: [10.22111/jeps.2021.6485](https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6485)
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). Self-concept as a mediator of the relation between university students' resilience and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 747168. doi: 10.3389/fpsyg.2021.747168
- Ghasemi, A., & Miri, M. (2024). The role of academic resilience and academic ethics in predicting students' academic success. *Journal of Bioethics*, 13(38), 1–10. [in Persian]  
[https://doi.org/\\*\\*10.22037/bioeth.v13i38.39536](https://doi.org/**10.22037/bioeth.v13i38.39536)
- Gómez Molinero, R., Zayas García, A., Ruiz González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 147–154. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179>
- Granero-Gallegos, A., López-García, G. D., Baena-Extremera, A., & Baños, R. (2023). Relationship between Psychological Needs and Academic Self-Concept in Physical Education Pre-Service Teachers: A Mediation Analysis. *Sustainability*, 15(5), 4052. <https://doi.org/10.3390/su15054052>.
- Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: Relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83(4), 809–828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- Kane, J., Ventura, A., Yurchak, C., & Duncan, T. (2022). Disaster education for nursing students: A successful partnership with the American Red Cross. *Journal of Professional Nursing*, 41, 119–122. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.04.013>
- Killgore, W. D., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113216. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Loh, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Be happy: The role of resilience between characteristic affect and symptoms of depression. *Journal of Happiness Studies*, 15(5), 1125–1138. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9467-2>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- 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>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Momeny, Z. (2020). The effect of self-concept on the academic stress and resilience of international students in Near East University [Master's thesis]. Near East University Graduate School of Social Sciences
- Motamedi, N., & Eskandari, A. (2021). Relationship between basic psychological needs and quality of life of the elderly in Isfahan. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 19(1), 107–115. [Persian] <https://doi.org/10.29252/rbs.19.1.107>
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ileri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2(3), 1–5. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000128>
- Orsini, C. A., Binnie, V. I., & Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 14. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.14>
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151–1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., & Schneider, W. (2017). A test of the reciprocal-effects model of academic achievement and academic self-concept in regular classes and special classes for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 103–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216687824>
- Radhamani, R., & Kalaivani, C. (2021). Academic resilience among students: A review of literature. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 10(5), 88–94. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20210646>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience [Doctoral dissertation]. University of Texas at Arlington.
- Slonim, J., Kienhuis, M., Di Benedetto, M., & Reece, J. (2015). The relationships among self-care, dispositional mindfulness, and psychological distress in medical students. *Medical Education Online*, 20(1), 27924. <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27924>
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A study of the psychometric properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 5(15), 16–34. [in Persian] [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267\\_en.html?lang=fa](https://jem.atu.ac.ir/article_267_en.html?lang=fa)
- Tanhaei Dilmaghani, P., Maleki Pirbazari, M., & SabzehAra Langaroudi, M. (2022). A causal model of relationship between basic psychological needs and academic resilience: The mediating role of ambiguity tolerance in online education. *Journal of Modern Psychology*, 2(3), 1–3. [in Persian] doi:10.22034/jmp.2022.378092.1046
- Tarkhan, M. (2021). The effectiveness of compassion-focused therapy (CFT) on academic resilience and hope among academically procrastinating male high school students. *Research in School and Virtual Learning*, 8(4), 9–18. [in Persian] <https://doi.org/10.30473/etl.2021.57643.3435>
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8>
- Trautwein, U., & Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. In *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 187-214). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8)
- Vail, K. E., Harvell-Bowman, L., Lockett, M., Pyszczynski, T., & Gilmore, G. (2023). Motivated reasoning: Election integrity beliefs, outcome acceptance, and polarization before, during, and after the 2020 US Presidential Election. *Motivation and Emotion*, 47(2), 177–192. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09983-w>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Zahidbablan, A., Karimianpour, G., & Dashti, I. (2015). The relationship between the quality of life at school and students' academic enthusiasm according to the mediating role of academic self-concept. *Educational and School Studies*, 3(4), 31–48. [Persian] Doi:10.22108/nea.2017.21751