# رابطه خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده با تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش

حنانه کشاورز نوروزپور[۱]، سارا ابراهیمی[۲]، سمیه احمدی[۳]

تاریخ دریافت:۱۴۰۲/۱۰/۲۶ تجدیدنظر: ۱۴۰۳/۷/۲۱
پذیرش نهایی: ۱۴۰۳/۰۸/۲۸

## چکیده

**هدف:** هدف از پژوهش حاضر، شناسایی رابطه خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده با تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش بود. **روش:** این پژوهش با استفاده از روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. جامعه پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان تیزهوش دختر دوره دوم متوسطه (پایه دهم و یازدهم) شهر تهران در سال تحصیلی (۱۴۰۲-۱۴۰۱) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس ۱۸۱ نفر به‌عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹)، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده خانواده (پروسیدانو و هلر، ۱۹۸۳)، سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ساموئلز، ۲۰۰۴) و مقیاس عزت‌نفس (روزنبرگ، ۱۹۶۵) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون در نرم‌افزار $SPSS_{۲۴}$ تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان داد خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده رابطه مثبت و معنی‌داری با تاب‌آوری تحصیلی دارند. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد ۵۸ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش براساس متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده قابل پیش‌بینی است که از این میان عزت‌نفس با واریانس ۰/۳۸، بیشترین سهم را در پیش‌بینی متغیر تاب‌آوری تحصیلی دارد. براین‌اساس، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده در قالب یک الگوی پیش‌بین، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را پیش‌بینی می‌کنند. **نتیجه‌گیری**: با توجه به این یافته، لازم است در ایجاد و تقویت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش مجموعه‌ای از عوامل درون‌فردی (خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس) را در کنار عوامل برون‌فردی (حمایت اجتماعی خانواده) در نظر داشت و با فراهم‌ساختن بستری برای پرورش و ایجاد این عوامل و پاسخ به نیازهای روانی یادگیرندگان، تاب‌آوری آنها را در فرایند تحصیل افزایش داد.

**واژه‌های کلیدی:** *تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس، حمایت اجتماعی خانواده.*

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
۲. **نویسنده مسئول:** عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران. شماره تماس: ۰۹۱۱۲۲۲۶۴۷۹ ایمیل: sa_ebrahimi@sbu.ac.ir
۳. عضو هیئت علمی مؤسسه آموزش عالی رسام، کرج، ایران.

# The Relationship between Academic Self-efficacy, Self-esteem, Family Social Support and Academic Resilience among Gifted Students

**Hananeh Keshavarz Norouzpour[1], Sara Ebrahimi[2], Somayeh Ahmadi[3]**

**Received: 2024/01/16 Revised: 2024/10/12 Accepted: 2024/11/18**

## Abstract

**Objective:** The present research aimed to identify the relationship between academic self-efficacy, self-esteem, family social support and academic resilience in gifted students. **Methods:** The research method was descriptive-correlation. The research population included all gifted female students in the second year of high school (10th and 11th grades) in Tehran in the academic year (2022-2023). Overall, 181 people were selected as sample members using available sampling method. The participants responded to the Student Efficacy Scale (MJSES) (Jinks & Morgan, 1999), the perceived social support-family scale (Procidano & Heller, 1983), the academic resilience inventory (Samuels, 2004) and the self-esteem scale (Rosenberg, 1965). Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and regression statistical tests in $SPSS_{24}$ software. **Results:** The findings showed that academic self-efficacy, self-esteem and social support of the family have a positive and significant relationship with academic resilience. Also the regression analysis results revealed that almost 58% of the variance of academic resilience of gifted students was accounted for by the variables of academic self-efficacy, self-esteem and social support of the family. It is predicted that among these, self-esteem with a variance of 0.38 has the largest contribution in predicting the variable of academic resilience. **Conclusion:** It can be concluded that academic self-efficacy, self-esteem and family social support predict the academic resilience of gifted students in the form of a predictive model. Accordingly, it is necessary to pay attention to a set of intrapersonal factors (academic self-efficacy and self-esteem) along with extra personal factors (family social support) in creating academic resilience of gifted students. Finally, their resilience in the learning process can be increased by providing a platform for nurturing and creating these factors and responding to the psychological needs of learners.

**Keywords:** *Academic resilience, Academic self-efficacy, Self-esteem, Family social support*

1. M.A. in Psychology and Education of Exceptional Children, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.
2. **Corresponding author:** Assistant Prof., Faculty Member of Organization for Educational Research and Planning (OERP), Tehran, Iran. Email: sa_ebrahimi@sbu.ac.ir , Tel: (+98) 09112226479
3. Faculty Member of Rasam Institute of Higher Education, Karaj, Iran



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]
[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

**مقدمه**

تغییراتی که جوامع در دنیای امروز تجربه می‌کنند، ناشی از تربیت نیروهایی خبره است که با رشد و پرورش استعدادهای آنها شایستگی‌های لازم برای سعادت جامعه فراهم می‌آید. در بین این استعدادها، گروهی با عنوان دانش‌آموزان تیزهوش هستند که نیازمند توجه ویژه‌اند. برخلاف انتظار عموم، دانش‌آموزان تیزهوش اگرچه ضریب هوشی بالاتری نسبت به همسالان عادی خود دارند، اما ممکن است شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی آنها تطابقی با سنشان نداشته باشد و یا به دلیل نیازهای خاص خود در معرض خطر مشکلات اجتماعی و هیجانی و مسائلی که ناشی از تعامل پویا بین ویژگی‌های درون‌فردی و محیط رشد است، قرار گیرند (گراوند، عبداللهی مقدم و سبزیان، ۱۴۰۲؛ پاپادوپولوس، ۲۰۲۱). علاوه‌بر این، حضور در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، مواجهه با تجارب ناکام‌کننده را گریزناپذیر می‌کند. براساس آموزه‌های جنبش روان‌شناسی مثبت، یکی از مهم‌ترین کیفیت‌های روانی تبیین‌کننده تمایز در پاسخ یادگیرندگان به تجربه‌های شکست در موقعیت‌های تحصیلی و یکی از عوامل محافظ در شرایط استرس‌زای تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی است (کیم، ۲۰۱۵).

تاب‌آوری تحصیلی به ظرفیت مقابله افراد با تنش‌ها و مشکلات در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۶) که می‌تواند احتمال موفقیت در مدرسه و سایر زمینه‌های زندگی را با وجود ناملایمات محیطی ادراک‌شده افزایش دهد (الکسپولو، باتسو و دریگاس، ۲۰۱۹). تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند با وجود شرایط تنش‌زا که منجر به افت یا شکست تحصیلی می‌شود، عملکرد و انگیزه تحصیلی بهتری از خود نشان دهند، نگرش مثبتی نسبت به آینده و موفقیت تحصیلی خود داشته باشند (نعمتی، بدری و شریف، ۱۳۹۸؛ کیم، ۲۰۱۵) و سطوح بالاتری از سلامت روانی را تجربه کنند (علی‌اف، آکباش و اوزبای، ۲۰۲۱؛ بشرپور و عینی، ۱۴۰۰؛ کسیدی، ۲۰۱۵). ازاین‌رو، تاب‌آوری تحصیلی در مواجهه دانش‌آموزان تیزهوش با شکست تحصیلی، نقش محافظ را ایفا می‌کند (واکسمن، گری و پادرون، ۲۰۰۳). علاوه‌بر این، تاب‌آوری فقط سرسختی یا انعطاف‌پذیری فرد در مواجهه با فشارهای زندگی نیست، بلکه توانایی کنارآمدن با چالش‌ها و برگشتن از ناملایمات را دربرمی‌گیرد که با ایجاد تجربه‌های مفید کمک می‌کند فرد به عملکرد بهتری دست پیدا کند (ساتیادارما،۲۰۱۴). دانش‌آموز تیزهوشی که تاب‌آوری تحصیلی بالایی دارد، از چالش‌های پشت سر هم استقبال می‌کند، چرا که این چالش‌ها بهترین فرصت برای اثبات خود به‌عنوان یادگیرنده‌ای فعال در محیط آموزشی است (راکمانا و اسمیرادوی، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزان تیزهوش تاب‌آور، علاوه‌بر داشتن هوش بالا و موفقیت تحصیلی، به توانایی‌های خود ایمان دارند، راهبردهایی را برای مقابله با شرایط محیطی منفی به کار می‌گیرند، زمان را مدیریت می‌کنند، کنجکاوی و توانایی حل مسئله از خود نشان می‌دهند و به‌طورکلی عملکرد مطلوبی در زندگی و مسائل مرتبط با تحصیل دارند (الکسوپولو و همکاران، ۲۰۱۹). در مقابل پژوهش‌هایی هم نشان داده‌اند دانش‌آموزان تیزهوشی که مشکلات تحصیلی دارند، ممکن است به دلیل ویژگی‌های شخصیتی و محیطی، عزت‌نفس پایین، عملکرد تحصیلی ناکافی، میزان بالای ترک تحصیل، مشکلات هیجانی و فقدان مهارت‌های اجتماعی را تجربه کنند (کیم، ۲۰۱۵). ازاین‌رو، توجه به دانش‌آموزان تیزهوش و شناسایی به‌موقع مشکلات آنها به‌منظور پیشگیری از عملکرد نامناسب در محیط تحصیلی و ارائه برنامه‌های ویژه این افراد، ضروری است.

براساس نظریه دیویس (۱۹۹۹) عوامل بسیاری بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر می‌گذارند: عوامل فردی که شامل توانایی‌های شناختی، خودپنداره فردی، عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی است؛ عوامل مربوط



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

به خانواده که به‌عنوان اولین و نزدیک‌ترین محیط به شکل‌گیری شخصیت فرد کمک می‌کند و عوامل اجتماعی جامعه که به‌ویژه در قالب محیط‌های نزدیک به فرد تأثیر زیادی بر تاب‌آوری تحصیلی او دارند. براین‌اساس، تاب‌آوری تحصیلی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان از توانمندی‌های درونی و بیرونی خود برای غلبه بر تجربیات منفی، سرکوب‌کننده و بازدارنده در طول فرایند یادگیری استفاده کنند، به‌طوری‌که بتوانند با خواسته‌های تحصیلی به‌خوبی سازگار شوند و آن را انجام دهند (هندریانی، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند دو دسته عوامل محافظ درونی (ویژگی‌های شخصیتی) مانند عزت‌نفس و خودکارآمدی، انگیزه تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان به مدرسه (علی‌اف و همکاران، ۲۰۲۱؛ الکسپولو و همکاران، ۲۰۱۹) و عوامل محافظ بیرونی مانند محیط خانواده و محیط اجتماعی (نگرش‌های تربیت کودک و حمایت اجتماعی ادراک‌شده) (یاووز و کوتلو، ۲۰۱۶؛ ماستن و همکاران، ۲۰۱۲) در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان تیزهوش سهم به‌سزایی دارند.

یکی از عوامل درون‌فردی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی[1] است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). براساس نظریه تاب‌آوری، دانش‌آموزان در آستانه ورود به سنین جوانی، مشکلات را با استفاده از منابع درونی مانند خودکارآمدی تنظیم و حل می‌کنند (نارایانان و ونگ‌اون، ۲۰۱۶). خودکارآمدی در محیط آموزشی، بیانگر ادراک فرد از توانایی‌اش در جهت یادگیری، حل مسئله و کسب موفقیت‌های تحصیلی است (لیننبرینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان با سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی در انجام تکالیف چالش‌برانگیز خود را موفق می‌پندارند و از فرایندهای فکری سطح بالا برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند (بندورا، ۲۰۱۰). این افراد مشکلات سازگاری و اضطراب کمتری تجربه می‌کنند و قادر به مواجهه مؤثر در برابر عوامل استرس زای تحصیلی هستند (راکمانا و اسمیرادوی، ۲۰۲۲؛ والندری و ایستیانی، ۲۰۲۱؛ نارایانان و ونگ‌اون، ۲۰۱۶؛ بشرپور و عینی، ۱۴۰۰). درواقع، خودکارآمدی تحصیلی تمایل و توانایی فرد برای یافتن راهی برای خروج از مشکلات تحصیلی است. دانش‌آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی تمایل به باور به توانایی‌های خود دارند (بندورا، ۱۹۹۷) و انواع واکنش‌های رفتاری تاب‌آور مانند عدم ناامیدی، انگیزه بالا، کوشایی و انعطاف‌پذیری در برابر موانع مختلف را از خود بروز می‌دهند. همچنین، این افراد می‌توانند افکار خود را بهتر کنترل کنند و همین به آنها اجازه می‌دهد در سختی‌ها استقامت کنند (همیل، ۲۰۰۳). درمقابل چنانچه فرد به دلیل این که احساس می‌کند شکست‌خورده است، احساس سستی کند، به‌راحتی دلسرد می‌شود و افکار مرتبط با توانایی‌هایش را رد می‌کند و درنتیجه تلاش کمی برای رسیدن به اهداف می‌کند (ماهستی و روستیکا، ۲۰۲۰؛ تن و تن، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از عوامل درون‌فردی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی، عزت‌نفس[2] است که هسته مرکزی ساختارهای روان‌شناختی است که از فرد در مواجهه با موقعیت‌های اضطراب‌زا محافظت می‌کند (دیویس، ۱۹۹۹). عزت‌نفس به ارزیابی و قضاوت فرد درباره ارزشمندی خود گفته می‌شود (کوپراسمیت، ۱۹۶۷). افراد با عزت‌نفس بالا در مواجهه با حوادث و مشکلات زندگی، کمتر احساس ناتوانی می‌کنند و درمقابل افرادی که عزت‌نفس پایین دارند، تحت تأثیر عوامل محیطی قرار گرفته و در برابر بحران‌ها احساس دلسردی می‌کنند (مزلو، ۲۰۰۰). ازاین‌رو، عزت‌نفس یکی از مؤلفه‌هایی است که به رشد توانایی‌های دانش‌آموزان تیزهوش به‌ویژه تاب‌آوری تحصیلی کمک می‌کند (حسنه، مرجوهان و دهارنیس، ۲۰۲۱؛ والندری و ایستیانی، ۲۰۲۱؛ تیان، لیو و شان، ۲۰۱۸). از آن‌جایی‌که عزت‌نفس، قدرتی است که از درون فرد نشأت می‌گیرد، ازاین‌رو عزت‌نفس بالا با احساس غرور نسبت به خود، احترام به دیگران و مسئولیت‌پذیری



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]
[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

مشخص می‌شود. افرادی که نسبت به خود احساس غرور می‌کنند، می‌دانند داشتن این احساس نسبت به خود مهم است و می‌دانند که چه توانمندی‌هایی دارند، چه کاری را انجام دهند یا چه چیزی را به دست آورند. این افراد می‌توانند به دیگران احترام بگذارند و با اطرافیان رابطه خوبی برقرار کنند. مجموع این ویژگی‌ها فردی را با انعطاف‌پذیری بالا تشکیل می‌دهد که یکی از مؤلفه‌های مهم تاب‌آوری است (مارگارت، ۲۰۱۶).

علاوه‌بر عوامل درون‌فردی محافظ و افزایش‌دهنده تاب‌آوری، یکی از عوامل برون‌فردی تأثیرگذار بر تاب‌آوری، حمایت اجتماعی[۳] به‌ویژه حمایت خانواده است (الکسپولو و همکاران، ۲۰۱۹؛ دیویس، ۱۹۹۹). حمایت اجتماعی به‌عنوان میزان برخورداری از محبت، همراهی و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد تعریف می‌شود (سارافینو، ۲۰۱۴) که برای مواجهه موفقیت‌آمیز فرد در شرایط تنش‌زا مهم و اساسی است. حمایت اجتماعی به دو صورت حمایت دریافتی و ادراک‌شده تبیین می‌شود. منظور از حمایت اجتماعی ادراک‌شده، ارزیابی‌های ذهنی فرد از دردسترس‌بودن حمایت‌ها در صورت لزوم است (ساراسون، ۱۹۹۰). افرادی که به‌خوبی به‌وسیله اعضای خانواده، دوستان و اطرافیانشان حمایت می‌شوند، در برابر بحران‌ها و مشکلات زندگی عملکرد بهتری دارند و می‌توانند بر موانع پیروز شوند و در مقابل، افرادی که حمایت اجتماعی کافی دریافت نمی‌کنند، مشکلات ویژه‌ای ازقبیل احساس تنهایی، عزت‌نفس و تاب‌آوری پایین را تجربه می‌کنند (لیو، وانگ، ژو و لی، ۲۰۱۴؛ سامانی‌فر، باقریان و عمادی چاشمی، ۱۴۰۰؛ رمضان‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). در میان عوامل تأثیرگذار اجتماعی، خانواده به‌عنوان نزدیک‌ترین محیط به افراد نقش مهمی در تاب‌آوری آنها دارند (راکمانا و اسمیرادوی، ۲۰۲۲؛ پرمتاساری، اشعری و اسماعیل، ۲۰۲۱؛ ماهستی و روستیکا، ۲۰۲۰). تغییرات بسیاری که در زندگی نوجوانان رخ می‌دهد، به‌شدت بر روند سازگاری و بهزیستی روانی آنها تأثیر می‌گذارد. روابط عاطفی سالم به ویژه درون خانواده، کنترل و مدیریت هیجانات را برای آن‌ها تسهیل می‌کند. پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده در رشد اجتماعی و هیجانی کودکان تیزهوش به‌ویژه در سال‌های حساس کودکی و نوجوانی نقش محوری دارد (جولی، ترفینگر، اینمن و اسموتنی، ۲۰۱۱). پژوهش اوغورلو، سوگی یالین و یاووز- بیربن (۲۰۱۸) نشان داد بین حمایت ادراک‌شده خانواده و سازگاری موفق دانش‌آموزان تیزهوش در مدرسه رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، پژوهش سولدو، هرون و شاونسی- ددریک (۲۰۱۸) نشان داد ادراک دانش‌آموزان تیزهوش مبنی بر اینکه والدینشان صمیمی، پاسخگو و از نظر هیجانی حمایت‌کننده هستند، با شادی و بهزیستی و رضایت از زندگی آنها رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. راچماواتی، ستیوساری، هاندرینی و هامبالی (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی نشان دادند حمایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی در قالب یک الگوی پیش‌بین قادر به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی هستند و در این میان خودکارآمدی تحصیلی سهم بیشتری در تبیین تاب‌آوری تحصیلی دارد؛ چرا که سبب می‌شود افراد انگیزه بیشتری برای یادگیری و مدیریت تحصیلی داشته باشند.

دانش‌آموزان تیزهوش به‌عنوان سرمایه‌های مهم انسانی کشور، در فرایند تحصیل با چالش‌هایی مانند سطوح بالای استرس، مشکلات اجتماعی و هیجانی، نرخ بالای شکست و افت تحصیلی مواجه هستند که علت آنها به عوامل فردی و محیطی برمی‌گردد. چنانچه به دلیل شناخت‌نداشتن کافی از ویژگی‌ها و عوامل اثرگذار بر سازگاری و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش، حمایت لازم از آنها صورت نگیرد، ممکن است تنش‌های تحصیلی بر آنها غلبه کند؛ دچار خستگی جسمی و روانی، عدم تمرکز و توانایی تصمیم‌گیری و سازگاری شوند (الکسوپولو و



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

همکاران، ۲۰۱۹) و درنتیجه مشکلات تحصیلی بسیاری را تجربه کنند. براین‌اساس، ضروری است ویژگی‌های شخصیتی و محیطی دانش‌آموزان تیزهوش شناسایی شود تا با ارائه راهکارهای پیشگیرانه و یا مداخله‌ای مؤثر تاب‌آوری آنها ارتقا پیدا کند. با وجود پژوهش‌های بسیاری که در کشور درباره عزت‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شده است، کمتر پژوهشی این عوامل مهم درون‌فردی را در قالب یک مدل پیش‌بین در کنار عوامل برون‌فردی مانند حمایت اجتماعی ادراک‌شده خانواده به‌عنوان مهم‌ترین عنصر پشتیبان دانش‌آموزان در فرایند تحصیل در نظر گرفته و سهم برجسته هر یک را مشخص ساخته است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را پیش‌بینی می‌کنند؟ یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مشاوران مدارس در درک دانش‌آموزان تیزهوش و مشکلات آنها و تشخیص و به‌کارگیری برنامه‌های مناسب و راهبردهای مؤثر برای کمک به مقابله الهام‌بخش باشد و به والدین نیز در چگونگی برخورد و حمایت از فرزندان تیزهوش کمک کند.

## روش

روش پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی و جزء طرح‌های رگرسیونی است. جامعه آماری پژوهش، شامل تمام دانش‌آموزان دختر تیزهوش دوره دوم متوسطه است که در مدارس استعدادهای درخشان مناطق ۲ و ۱۸ در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهر تهران تحصیل کردند. مبنای انتخاب حجم نمونه، پیشنهاد استیونس (۱۹۹۶) صورت گرفت که برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش کمترین مجذورات استاندارد حداقل ۱۵ نفر را مدنظر قرار می‌دهد. ازاین‌رو و نیز به دلیل احتمال ریزش افراد نمونه در فرایند پژوهش، ۱۸۱ دانش‌آموز تیزهوش با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک ورود به پژوهش رضایت آگاهانه دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و ملاک خروج، تمایل‌نداشتن به ادامه همکاری یا تکمیل‌نکردن پرسشنامه‌ها بود. روش اجرای پژوهش به‌این‌صورت بود که بعد از گرفتن معرفی‌نامه از دانشگاه، با مراجعه به اداره کل آموزش‌وپرورش شهر تهران، مجوز اجرای پژوهش در مدارس تیزهوشان دخترانه مناطق ۲ و ۱۸ دریافت شد. اجرای پرسشنامه‌ها به‌وسیله دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی انجام شد. با مراجعه به مدارس تیزهوشان مناطق ۲ و ۱۸، ابزارهای پژوهش در زنگ‌های تفریح و ورزش در سالن اجتماعات و کلاس‌ها به‌وسیله دانش‌آموزان تیزهوش مقاطع دهم و یازدهم پاسخ داده شدند. در آغاز به دانش‌آموزان توضیحاتی درباره هدف انجام پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات ارائه شد و سپس ابزارها به‌وسیله آنها تکمیل شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده - خانواده پرسیدانو و هلر، سیاهه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز و مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ بود.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی[1]: این مقیاس توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) طراحی شد که ۳۰ پرسش و ۳ خرده‌مقیاس استعداد، بافت و کوشش دارد که هر خرده‌مقیاس نیز ۱۰ گویه را در برمی‌گیرد. پاسخ‌ها به پرسش‌های این مقیاس بر طیف ۴ درجه‌ای لیکرتی از (۱ کاملاً مخالفم تا ۴ کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. در این ابزار پرسش‌های (۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار ابزار به‌طورکلی از نوع همسانی درونی در پژوهش جیکنز و مورگان (۱۹۹۹) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ($a$=۰/۸۲) و برای هر یک از زیرمقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش به‌ترتیب



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]
[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

(۰/۷۸،۰/۷۰، ۰/۶۶=a) به دست آمد. اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر از نوع همسانی درونی بین (۰/۷۲-۰/۸۳=a) به دست آمد. روایی همگرای این مقیاس توسط مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) با استفاده از همبستگی با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان[۲] (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴) (۰/۷۳=r) به دست آمد.

مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده - خانواده[۳]: این مقیاس توسط پروسیدانو و هلر (۱۹۸۳) طراحی شد که شامل ۲۰ پرسش است و میزان رضایت افراد از حمایت خانواده را می‌سنجد. همچنین در این ابزار پرسش‌هایی در زمینه ادراک‌ها، تجربه‌ها و احساساتی که افراد در محیط خانواده دارند، مطرح است. پاسخ‌ها به پرسش‌های این مقیاس بر طیف ۳ درجه‌ای از (۱ بله، ۲ خیر و ۳ نمی‌دانم) قرار می‌گیرند. در این ابزار پرسش‌های (۳، ۴، ۱۶، ۱۹، ۲۰) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کلی این پرسشنامه از صفر تا ۲۰ است و هر چه پاسخ‌دهنده نمره بالاتری کسب کند، حمایت اجتماعی بیشتری را تجربه می‌کند. در پژوهش بلند و همکاران (۱۳۹۵) روایی صوری و محتوایی نسخه فارسی این مقیاس تأیید و اعتبار آن از نوع همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۰=a) به دست آمد. اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر از نوع همسانی درونی (۰/۹۲=a) به دست آمد.

سیاهه تاب‌آوری تحصیلی[۴]: سیاهه تاب‌آوری تحصیلی توسط ساموئلز (۲۰۰۴) طراحی شد. نسخه اصلی آن ۴۰ پرسش دارد که در ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شد. نسخه هنجاریابی‌شده مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۲۹ پرسش دارد که خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محوری/ مثبت‌نگری را بررسی می‌کند. پاسخ به پرسش‌های این مقیاس بر طیف ۵ درجه‌ای از (۱ کاملاً مخالفم تا ۵ کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. در این ابزار پرسش‌های (۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار ابزار به‌طورکلی از نوع همسانی درونی در پژوهش ساموئلز (۲۰۰۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۹=a) و برای هریک از زیرمقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری/ مثبت‌نگری به‌ترتیب (۰/۷۳،۰/۶۲، ۰/۶۷=a) به دست آمد. همچنین روایی پیش‌بین و سازه در پژوهش ساموئلز (۲۰۰۴) مطلوب ارزیابی شد. در پژوهش سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) به دلیل انجام روایی محتوایی و تأیید تطابق فرهنگی ۱۱ ماده حذف شد و پرسشنامه از ۴۰ ماده به ۲۹ ماده تغییر کرد. اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر از نوع همسانی درونی (۰/۹۱=a) به دست آمد.

مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ[۱]: این مقیاس توسط روزنبرگ (۱۹۶۵) برای سنجش عزت‌نفس ساخته شد. این ابزار با ۱۰ گویه عامل کلی احساس ارزشمندی شخصی یا پذیرش خود را ارزیابی می‌کند و پاسخ‌ها در آن بر مقیاس ۲ درجه‌ای لیکرتی (۱ موافقم و ۲ مخالفم) قرار می‌گیرند. نمره‌های بالاتر این مقیاس، بیانگر میزان بالای عزت‌نفس است. اعتبار ابزار در پژوهش بشلیده و همکاران (۱۳۹۱) از نوع همسانی درونی (۰/۸۷=a) به دست آمد. ساختار عاملی این مقیاس در پژوهش گرین‌برگر، چن، دیمیتریوا و فاروگیا (۲۰۰۳) با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان از دو عامل مثبت و منفی بود. روایی همگرای ابزار نیز از راه همبستگی با آزمون رضایت از زندگی (لوکاس و همکاران، ۱۹۹۶) در گروه نوجوانان تأیید شد. اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر از نوع همسانی درونی بین (۰/۸۵-۰/۸۹=a) به دست آمد.

داده‌های پژوهش با نرم‌افزار $SPSS_{24}$ در دو بخش توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در بخش توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و در بخش استنباطی نیز از روش‌های آماری همبستگی



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

و تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی داده‌ها استفاده شد.

**یافته‌ها**

جدول ۱ اندازه های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

**جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مرتبط با متغیرهای پژوهش**

| متغیرها | میانگین | انحراف معیار | کمینه | بیشینه | چولگی | کشیدگی |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تاب‌آوری تحصیلی | ۱۰۲/۷۱ | ۱۵/۰۴ | ۶۰ | ۱۳۳ | -۰/۵۴ | ۰/۰۸ |
| خودکارآمدی تحصیلی | ۹۰/۵۷ | ۱۲/۱۶ | ۵۸ | ۱۱۵ | -۱/۹۳ | ۱/۸۶ |
| عزت‌نفس | ۶/۹۱ | ۶/۹۱ | ۱ | ۱۰ | -۰/۷۷ | ۰/۴۴ |
| حمایت اجتماعی خانواده | ۱۱/۰۷ | ۶/۰۲ | ۱ | ۲۷ | -۰/۱۰ | -۰/۹۷ |

براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش، میانگین سنی دانش‌آموزان دختر تیزهوش ۱۵/۹۱ بود و بیشتر افراد نمونه را دختران ۱۶ سال و از پایه دهم تشکیل می‌دادند. به‌منظور استفاده از آزمون‌های همبستگی نیز، پیش‌فرض‌های بهنجاری، هم‌خطی چندگانه و استقلال باقی‌مانده‌ها بررسی شدند. برای بررسی بهنجاری توزیع داده‌های پژوهش از شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد. نتایج جدول ۱ نشان داد توزیع تمام داده‌ها بین ۲ و ۲- قرار داشت که بیانگر توزیع بهنجار داده‌ها بود.

**جدول ۲ آزمون هم‌خطی متغیرهای پیش‌بین پژوهش**

| متغیرها | | Collinearity Statistics | |
|---|---|---|---|
| ملاک | پیش‌بین | VIF | Tolerance |
| تاب‌آوری تحصیلی | خودکارآمدی تحصیلی | ۱/۶۱۶ | ۰/۶۱۹ |
| | عزت‌نفس | ۱/۷۳۸ | ۰/۵۷۵ |
| | حمایت اجتماعی خانواده | ۱/۴۱۶ | ۰/۷۰۶ |

در بررسی مفروضه هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. از آنجا که مقدار تحمل کمتر از ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس بیشتر از ۱۰ نشان‌دهنده چندگانگی خطی است (کلاین، ۲۰۰۵) و با توجه به نتایج جدول ۲ درباره مقادیر آماره‌های تحمل و تورم واریانس متغیرهای پیش‌بین پژوهش، انحراف از مفروضه هم‌خطی چندگانه مشاهده نشد. همچنین برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد و با توجه به اینکه مقدار آن (۱/۸۰) در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، پیش‌فرض استقلال باقیمانده‌ها رعایت شد (جدول ۲).

**جدول ۳ ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش**

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|---|---|---|---|---|
| ۱. تاب‌آوری تحصیلی | ۱ | | | |
| ۲. خودکارآمدی تحصیلی | ۰/۶۵۸ | ۱ | | |
| ۳. عزت‌نفس | ۰/۶۷۳ | ۰/۵۹۳ | ۱ | |
| ۴. حمایت اجتماعی خانواده | ۰/۶۰۱ | ۰/۴۵۱ | ۰/۵۰۹ | ۱ |



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

جدول ۳ در بررسی همبستگی میان متغیرهای پژوهش نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین تاب‌آوری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی (r=۰/۶۵)، عزت‌نفس (r=۰/۶۷) و حمایت اجتماعی خانواده (r=۰/۶۰) وجود دارد. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی با عزت‌نفس (r=۰/۵۹) و حمایت اجتماعی خانواده (r=۰/۴۵) و عزت‌نفس با حمایت اجتماعی خانواده (r=۰/۵۰) رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار نشان داد.

**جدول ۴ خلاصه الگوی رگرسیون برای پیش‌بینی متغیر تاب‌آوری تحصیلی**

| مدل | R | $R^2$ | $R^2$تعدیل‌شده | خطای معیار برآورد | آماره دوربین-واتسون |
|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | ۰/۷۶۷ | ۰/۵۸۹ | ۰/۵۸۲ | ۹/۷۲ | ۱/۸ |

براساس جدول ۴، مقدار $R^2$ برای متغیر پیش‌بین برابر ($r^2$=۰/۵۸۹) به دست آمد که نشان می‌دهد ۵۹ درصد از واریانس متغیر تاب‌آوری تحصیلی در مدل پیش‌بین به‌وسیله متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده تبیین می‌شود.

**جدول ۵ تحلیل واریانس نمرات تاب‌آوری تحصیلی براساس متغیرهای پیش‌بین**

| شاخص آماری | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|---|---|
| رگرسیون | ۲۳۹۷۹/۱۹۹ | ۳ | ۷۹۹۳/۰۶۶ | ۸۴/۵۱۷ | ۰/۰۰۰ |
| باقیمانده | ۱۶۷۳۹/۴۳۱ | ۱۷۷ | ۹۴/۵۷۳ | | |
| مجموع | ۴۰۷۱۸۰/۶۳۰ | ۱۸۰ | | | |

جدول ۵ نشان می دهد تأثیر متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک از لحاظ آماری معنی‌دار است (P<۰/۰۵). در جدول ۶ میزان اهمیت و معنی‌داری هریک از متغیرهای پیش‌بین در تعیین متغیر ملاک براساس ضرایب رگرسیون به تفکیک مشخص شده است.

**جدول ۶ ضرایب رگرسیون استانداردشده و استانداردنشده**

| متغیرها | ضرایب استانداردنشده | | ضرایب استانداردشده | T | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|---|---|
| | B | خطای استاندارد | *B* | | |
| مقدار ثابت | ۵۱/۲۰۹ | ۵/۵۸۶ | | ۹/۱۶۸ | ۰/۰۰۰ |
| خودکارآمدی تحصیلی | ۰/۳۱۷ | ۰/۰۷۱ | ۰/۲۵۷ | ۴/۴۸۰ | ۰/۰۰۰ |
| عزت‌نفس | ۲/۰۷۳ | ۰/۳۳۲ | ۰/۳۸۳ | ۶/۲۵۱ | ۰/۰۰۰ |
| حمایت اجتماعی خانواده | ۰/۷۶۳ | ۰/۱۴۲ | ۰/۳۰۶ | ۵/۳۸۱ | ۰/۰۰۰ |

براساس جدول ۶، مقادیر ضرایب استانداردشده برای متغیرهای خودکارآمدی (P<۰/۰۵، t=۴/۴۸، *B*=۰/۲۵)، عزت‌نفس (P<۰/۰۵، t=۶/۲۵، *B*=۰/۳۸) و حمایت اجتماعی خانواده (P<۰/۰۵، t=۵/۳۸، *B*=۰/۳۰) به دست آمد که در این میان عزت‌نفس بیش از دو متغیر پیش‌بین دیگر در تبیین متغیر تاب‌آوری تحصیلی سهم دارد.



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

**بحث و نتیجه‌گیری**

یافته‌های پژوهش نشان داد خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و حمایت اجتماعی خانواده در قالب یک مدل پیش‌بین می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی را در دانش‌آموزان تیزهوش پیش‌بینی‌کنند. این یافته با پژوهش‌های (راکمانا و اسمیرادوی، ۲۰۲۲؛ پرمتاساری و همکاران، ۲۰۲۱؛ راچماواتی و همکاران، ۲۰۲۱؛ علی‌اف و همکاران، ۲۰۲۱؛ والندری و ایستیانی، ۲۰۲۱؛ حسنه و همکاران، ۲۰۲۱؛ ماهستی و روستیکا، ۲۰۲۰؛ فانگ، چان و کالوگروپولوس، ۲۰۲۰؛ ریتونگا، ۲۰۲۰؛ ون و همکاران، ۲۰۲۱؛ جائه و مدیحی، ۲۰۱۹؛ تیان و همکاران، ۲۰۱۸؛ اوغورلو و همکاران، ۲۰۱۸؛ بالگیو، ۲۰۱۷؛ انگرینی، واهیونی و سوجانتو ۲۰۱۷؛ نارایانان و ونگ‌اون، ۲۰۱۶؛ مارگارت، ۲۰۱۶؛ بشرپور و عینی، ۱۴۰۰؛ سامانی‌فر، باقریان و عمادی چاشمی، ۱۴۰۰؛ باباجانی گرجی، حجازی، مروتی و یوسفی افراشته، ۱۳۹۸) همسو است.

در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت باورهای دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به توانمندی‌های آنها در غلبه بر مشکلات، علاوه‌بر کمک به سازمان‌دهی و انجام فعالیت‌های مناسب برای مدیریت شرایط تحصیلی، بر استقامت و پایداری آنها در برابر تکالیف مشکل، چالش‌های پیچیده و استرس‌زای تحصیلی تأثیرگذار است (الکسوپولو و همکاران، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تحصیلی با راه‌اندازی تلاش سازنده (میلر و همکاران، ۲۰۱۰) سبب می‌شود دانش‌آموزان در مقابله با مشکلات و موانع موجود و دستیابی به اهداف بلندمدت آموزشی عملکرد سازگارانه و مؤثر داشته باشند. هرچه افراد به توانایی‌های خود در زمینه یادگیری بیشتر ایمان داشته باشند و در یادگیری کوشاتر باشند، بیشتر به تلاش‌های خود برای کسب موفقیت ادامه می‌دهند تا درنهایت بتوانند خود را با موضوع تحصیلی هماهنگ کنند (راچماواتی و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان تاب‌آور دیدگاه و ارزیابی منفی نسبت به مقابله با چالش‌های پیش روی خود در محیط آموزشی ندارند و با این باور که قادر به کنترل عملکرد خود و رویدادهای محیط هستند (والندری و ایستیانی، ۲۰۲۱) و بهره‌مندی از مهارت‌های حل مسئله و راهبردهای خودتنظیمی، انگیزه درونی و عملکرد مطلوب می‌کوشند در برابر موانع منعطف باشند و تسلیم شرایط نشوند. به عبارتی، توانایی ادراک‌شده دانش‌آموزان برای غلبه بر دشواری‌های فعالیت‌های مرتبط با یادگیری سبب می‌شود که تاب‌آوری تحصیلی تا حد زیادی برگرفته از خودکارآمدی تحصیلی باشد (شائو و کنگ، ۲۰۲۲؛ وارشاوسکی، ۲۰۲۲).

همچنین، خودکارآمدی با تأثیر بر واکنش‌های هیجانی و الگوهای فکری (رد افکار منفی مرتبط با توانایی‌نداشتن) و فراهم‌ساختن منبعی از انگیزه لازم به رویارویی و تسلط بر چالش‌های زندگی و نیز دستیابی به موفقیت دانش‌آموزان تیزهوش کمک می‌کند (ویکتور - آیگبویدیون، اونیشی و نگوکه، ۲۰۲۰؛ بای، کهلی و ملیک، ۲۰۱۷). براین‌اساس، خودکارآمدی به‌عنوان نتیجه موفقیت فرد در حل مشکلات، بیانگر این باور است که فرد می‌تواند مشکلات پیش‌رو را حل کند و به موفقیت برسد. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) معتقدند شیوه نگرش فرد به توانایی‌هایش، نحوه برخورد او را با مشکلات تعیین می‌کند. اگر فرد، سختی را تحت کنترل خود بداند، آن را به‌عنوان چالش و نه تهدید می‌بیند و همین از تسلیم‌شدن در برابر استرس شدید جلوگیری می‌کند (جاییرداگ، ۲۰۱۲). بنابراین، خودکارآمدی عاملی از درون فرد است که برای دستیابی به تاب‌آوری بسیار مهم است. عزت‌نفس نیز به‌عنوان عامل محافظ درون‌فردی و منبعی روان‌شناختی قادر است تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را پیش‌بینی کند (حسنه و همکاران، ۲۰۲۱؛ تیان و همکاران، ۲۰۱۸). عزت‌نفس به دانش‌آموزان تیزهوش این امکان را می‌دهد تا موقعیت‌ها را به‌درستی ارزیابی کنند و



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]
[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

براساس حقایق و واقعیت‌ها رفتار مناسبی از خود نشان دهند. همچنین، این ویژگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برای خود ارزش قائل شوند؛ به خود و توانمندی‌های خود اطمینان داشته باشند و با تکیه بر این توانمندی‌ها در زندگی تحصیلی خود مفید واقع شوند و با جدیت برای رسیدن به موفقیت تلاش کنند (کراتاس و کاکار، ۲۰۱۱). عزت‌نفس بالا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را همان‌طور که هستند، بپذیرند و توانایی‌های خود را به‌درستی ارزیابی کنند (حسنه و همکاران، ۲۰۲۱) و با تقویت نقاط قوت خود، مسیر ناکامی‌ها را با انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی و مواجهه موفق با چالش‌ها تغییر دهند. به عبارتی، دانش‌آموزانی که ارزیابی مثبتی از خود دارند، به احتمال زیاد در غلبه بر چالش‌های تحصیلی مجهزتر هستند (دوی و هاوی، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان با عزت‌نفس بالا نسبت به خود احساس غرور می‌کنند؛ برای همسالان و معلمان احترام قائلند و مسئولیت تکالیف و چالش‌های تحصیلی را می‌پذیرند. این دانش‌آموزان می‌دانند که چه توانمندی‌هایی دارند؛ چه تکالیفی را می‌توانند انجام دهند؛ یا به چه اهدافی می‌توانند دست پیدا کنند. مجموع این ویژگی‌ها منجر به انعطاف‌پذیری بالا در آنها می‌شود که از مؤلفه‌های مهم تاب‌آوری است (مارگارت، ۲۰۱۶). از نگاهی دیگر، افراد با عزت‌نفس بالا از راه خودکنترلی اطمینان حاصل می‌کنند که وظایف پیش‌روی خود را به‌نحو بهینه به انجام رسانند. این موضوع منجر به ارتقای احساس شایستگی در آنها می‌شود. احساس کفایت و شایستگی، یکی از ابعاد مهم عزت‌نفس به شمار می‌رود که نقشی اساسی در رسیدن به اهداف و کسب دستاوردهای مختلف ایفا می‌کند؛ دستاوردهایی که به نوبه خود به تقویت تاب‌آوری تحصیلی در فرد منجر می‌شود (دوی و هاوی، ۲۰۲۳). در کنار عوامل درون‌فردی مذکور، حمایت اجتماعی ادراک‌شده خانواده نیز یکی از عوامل بیرونی مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان تیزهوش است. در دوران نوجوانی به دلیل اشتیاق نوجوانان به استقلال‌طلبی و انتظارهای متناقض نوجوانان و والدین از یکدیگر، تعارض و کشمکش‌های زیادی میان آنها رخ می‌دهد که جنبه‌ای منفی در رابطه والدین با نوجوانان است (اسموکوفسکی، باکالائو، کوتر و ایوانز، ۲۰۱۵) و بر سلامت روانی نوجوانان و رفتارهای مشکل‌ساز آنها تأثیر می‌گذارد (تیان و همکاران، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، حمایت‌ها و کمک‌های خانواده به‌ویژه والدین به‌صورت صمیمیت، محبت، دلبستگی، اعتماد، باهم‌بودن، اشتراک تجربه‌ها و آموزش نحوه مدیریت شرایط دشوار در محیط تحصیلی و در ارتباط با همسالان ارائه می‌شود (رز و همکاران، ۲۰۱۳) که برحسب نوع و کیفیت، دردسترس و موردنیاز بودن می‌تواند بر سازگاری با تکالیف تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد (ابوت، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که روابط خود را با اعضای خانواده رضایت‌بخش ادراک می‌کنند، در شرایط دشوار تحصیلی به دلیل حمایت هیجانی و دریافت اطلاعات (گلداسمیت، ۲۰۰۴) به جای تضعیف خود، خود را برای مواجهه موفق تقویت می‌کنند. ادراک حمایت اجتماعی از سوی والدین برای نوجوانان تیزهوش بسیار حیاتی است، زیرا آنها در سنین نوجوانی در مرحله گذار هستند و تمایل دارند برای دریافت حمایت به دوستان مراجعه کنند و با توجه به رقابتی که میان دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس وجود دارد که ممکن است روابط صمیمی با همسالان را تحت تأثیر قرار دهد، نیاز به دریافت و ادراک این حمایت از سوی خانواده بیش از گروه‌های دیگر ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که محیط‌های خانوادگی محبت‌آمیز در رشد و توسعه احساس شایستگی در کودکان تیزهوش حایز اهمیت است (دلاتوره و همکاران، ۲۰۲۲). همان‌طورکه پیش‌تر ذکر



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]
[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

شد، احساس شایستگی می‌تواند به نوبهٔ خود در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی سهیم باشد.

هرچه قدر دانش‌آموزان از حمایت اجتماعی ادراک‌شده مناسبی برخوردار باشند، در زمان رویارویی با چالش‌های استرس‌زا می‌توانند به‌خوبی با شرایط کنار بیایند و آن موقعیت را به‌گونه‌ای مثبت ارزیابی کرده و در زمینه تحصیلی پیشرفت کنند (پرمتاساری و همکاران، ۲۰۲۱). در خانواده‌های منسجم با محیط خانوادگی محبت‌آمیز و حمایتگر که والدین برای استقلال فرزندان ارزش قائل هستند، در مواقع نیاز دردسترس هستند و اعضای خانواده نیز روابط سالمی با یکدیگر دارند؛ فرزندانی سازگار و منعطف پرورش پیدا می‌کنند که قادرند ویژگی‌های فردی و عملکردی خود را بهبود بخشند و روابط مؤثری با همسالان خود برقرار کنند (رکمانا و اسمیرادوی، ۲۰۲۲؛ اولزفسکی - کوبیلیوس، لی و تامسون، ۲۰۱۴). درمقابل دانش‌آموزان تیزهوشی که خانواده‌ای آشفته دارند و به‌خوبی حمایت نمی‌شوند، از مشکلاتی مانند تعامل اجتماعی ضعیف، افت تحصیلی، تاب‌آوری و خودپنداره تحصیلی پایین، آسیب‌های رفتاری در مدرسه و محیط زندگی و... رنج می‌برند (کیم، ۲۰۱۵).

یکی از یافته‌های جالب پژوهش حاضر این بود که از میان سه مؤلفه عزت‌نفس، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده خانواده، عزت‌نفس نقش بیشتری در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی داشت. یکی از دلایل احتمالی این یافته می‌تواند این باشد که عزت‌نفس توانایی کنارآمدن از درون با مشکلات است. ازاین‌رو، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مؤثرتری برای تاب‌آوری تحصیلی باشد. از سوی دیگر، از آن‌جایی‌که در دوره نوجوانی حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی دوستان، از حمایت ادراک‌شده خانواده مهم‌تر می‌شود، به نظر می‌رسد که نوجوانان تیزهوش شاید تمایل دارند مشکلات خود را به جای اعضای خانواده برای دوستان خود مطرح کنند. به‌این‌ترتیب عوامل درونی همچون عزت‌نفس، نقش بیشتری در تاب‌آوری دانش-آموزان ایفا خواهد کرد. علاوه‌بر این، توجه به شرایط ویژه دانش‌آموزان تیزهوش نیز در تبیین این یافته کمک‌کننده است. ممکن است دانش‌آموزان تیزهوش به علت تفاوت‌هایی که با همکلاسی‌ها و سایر همسالان خود احساس می‌کنند و دشواری در برقراری ارتباط با آنها، چالش‌های بیشتری را در محیط‌های تحصیلی تجربه کنند. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تیزهوشی می‌تواند آسیب‌پذیری فرد را افزایش دهد، چرا که دانش‌آموزان تیزهوش در معرض خطر بیشتری برای مشکلات سازگاری قرار دارند (کازینو - گارسیا و همکاران، ۲۰۱۹). در این میان عزت‌نفس بالا می‌تواند به‌عنوان یک عامل حفاظتی عمل کند. عزت‌نفس بالا می‌تواند به شکل تعادل میان هیجان‌ها و اعتمادبه‌نفس بالا نشان داده شود (بالجی، ۲۰۱۷). دانش‌آموزانی که احساس ارزشمندی و پذیرشِ خودبالاتری دارند و از مهارت‌های مدیریت هیجانی مناسب برخوردارند، در مواجهه با ناامیدی، اضطراب و خشم، بهتر می‌توانند انگیزه خود را حفظ کنند (وردا، ۲۰۲۰). این افراد ظرفیت بالاتری در پذیرش شکست و نگاه به آن به‌عنوان یک تجربه یادگیری ارزشمند دارند (موهیبین و ولاندری، ۲۰۲۱). نگاهی که می‌تواند منجر به تاب-آوری تحصیلی بالاتر در آنها شود. این موضوع می‌تواند نقش پررنگ‌تر عزت‌نفس در تاب‌آوری تحصیلی را در مطالعه حاضر توجیه کند.

براین‌اساس، عزت‌نفس، خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی خانواده مؤلفه‌هایی ضروری در رشد تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش به شمار می‌آیند که موفقیت دانش‌آموزان تیزهوش را در فرایند تحصیل به دنبال دارند. نتایج این پژوهش می‌تواند اطلاعات ارزشمندی برای دانش‌آموزان در جهت شناسایی ویژگی‌های فردی مانند عزت‌نفس و



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]
[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

خودکارآمدی تحصیلی و ویژگی‌های محیطی مانند حمایت اجتماعی خانواده اثرگذار بر تاب‌آوری تحصیلی فراهم کند. همچنین، می‌تواند به مسئولان نظام آموزشی ازجمله معلمان و مدیران در جهت شناخت دانش‌آموزان، درک آنها و درنتیجه پیشرفت تحصیلی کمک کند. با توجه به قابل آموزش‌بودن نحوه افزایش خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس، حمایت اجتماعی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی، مسئولان اداره‌های آموزش‌وپرورش می‌توانند با کمک مشاورین مدرسه، برنامه‌های آموزشی هدفمند و متناسبی را برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها طراحی و اجرا کنند تا آنها بتوانند این توانایی‌ها را در خود ارتقا بخشند. علاوه‌بر این، نتایج این پژوهش به خانواده‌ها کمک می‌کند تا ویژگی‌ها و نیازهای فرزندان تیزهوش خود را بشناسند و هماهنگ با یکدیگر محیط خانوادگی گرم، منسجم و صمیمی را برای پرورش آنها فراهم کنند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی در جمع‌آوری داده‌ها و دریافت‌نکردن اطلاعات از معلمان و خانواده اشاره کرد. ازاین‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به‌منظور افزایش اعتبار نتایج به‌دست‌آمده از سایر شیوه‌های پژوهشی نظیر مصاحبه با معلمان و خانواده و مشاهده رفتار در کنار پرسشنامه استفاده شود. طولانی‌بودن تعداد پرسش‌های پرسشنامه‌ها و نیاز به صرف وقت زیاد برای پاسخ‌دادن به آنها، تا حدودی خستگی و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان را در پاسخگویی در پی داشت. علاوه بر این، استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس در پژوهش حاضر می‌تواند محدودیت‌های چشمگیری بر تعمیم یافته‌ها تحمیل کند. ازاین‌رو، استفاده از روش‌های نمونه‌گیری قوی‌تر در پژوهش‌های آینده می‌تواند نتایج دقیق‌تری در ارتباط با متغیرهای پژوهش به دست دهد.

**تشکر و قدردانی**

از همه دانش‌آموزان و مدیران مدارس تیزهوشان دخترانه مناطق ۲ و ۱۸ شهر تهران که در اجرای پژوهش مشارکت داشتند، صمیمانه تشکر می‌شود.

**پی‌نوشت‌ها**

1. Academic self-efficacy
2. Self-esteem
3. Social support
4. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)
5. Students' Academic Self-Efficacy Questionnaire (SASQ)
6. Perceived Social Support-Family Scale (PSS-Fa)
7. Academic Resilience Inventory (ARI)
8. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)

## References

Abbott, C. L. (2009). Social support as a moderator between health status and self-esteem, psychosocial stress, and mood in old order Amish women. Ph.D. Dissertation. Faculty of Psychology, Philadelphia College of Osteopathic Medicine. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/1

Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online & Biomedical Engineering, 15*(14), 78-86. https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251

Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology, 9*(3), 236-251. https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068

Anggraini, O. D., Wahyuni, E. N., & Soejanto, L. T. (2017). The relationship between self-efficacy andresilience facing. *Indonesian Counseling Journal, 2*(2), 50 – 56. https://doi.org/10.21067/jki.v2i2.1940

Babajani gorji, L., Hejazi, M., Morovvati, Z., & Yoosefi Afrashteh, M. (2019). The Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Resilience and Academic Engagement in Medical and Paramedical Students. *Educational Development of Judishapur, 10*(4), 294-305. [In Persian]. https://doi.org/10.22118/edc.2019.99560

Bai, K., Kohli, S., & Malik, A. (2017). Self-efficacy and hope as predictors of mental health. *Indian Journal of Positive Psychology, 8*(4), 631-635. https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i4%2F165901



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2020). Social Support and Academic Achievement of Chinese Low-Income Children: A Mediation Effect of Academic Resilience. *International Journal of Psychological Research*, *13*(1), 19–28. https://doi.org/10.21500/20112084.4480

Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511606984

Garavand, H., Moghadam, M. A., & Sabzian, S. (2023). Developing a Causal Model of Loneliness with Academic Self-handicapping in Gifted Female Students of the Second High School: The Mediation of Academic Alienation. *Journal of Exceptional Children*, *23*(3), 85-96. [In Persian]. http://joec.ir/article-1-1701-fa.html

Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Personality and Individual Differences*, *35*(6), 1241-1254. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00331-8

Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, *35*(1), 115-146. http://groups.colgate.edu/cjs/student_papers/2003/Hamill.pdf

Hasanah, H., Marjohan, M., & Daharnis, D. (2021). Contribution of Self-esteem and Parents Social Support to Students Academic Resilience in Online Learning. *International Journal of Applied Counseling and Social Sciences*, *2*(1), 73-79. https://doi.org/10.24036/005400IJACCS

Hendriani, W. (2017). Adaptasi positif pada resiliensi akademik mahasiswa doktoral. *Humanitas*, *14*(2), 139. DOI:10.26555/humanitas. v14i1.5696

Jaeh, N. S., & Madihie, A. (2019). Self-efficacy and resilience among late adolescent. *Journal of Counseling and Educational Technology*, *2*(1), 27-32. https://doi.org/10.32698/0411

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children perceived academic self-efficacy: an inventory scale. The learing House: *Journal A Journal of Educational Research, Controversy, and Practices*, *72*(4), 224-230. https://doi.org/10.1080/00098659909599398

Jolly, J. L., Treffinger, D. J., Inman, T. F., & Smutny, J. F. (2011). Parenting Gifted Children. Prufrock Press: Waco, TX, USA. https://doi.org/10.4324/9781003237020

Karatas, Z., & Cakar, F. S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: an exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, *4*(4), 84–91. https://doi.org/10.5539/ies.v4n4p84

Keline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. The Guilford Press Inc., New York.

Balgiu, B. A. (2017). Self-esteem, personality and resilience. Study of a student's emerging adults' group. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, *7*(1), 93–99. https://www.proquest.com/openview/591273021c309d1225edf474baac2704/1?pq-origsite=gscholar&cbl=786381

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836

Basharpoor, S., & Eyni, S. (2021). The Mediating Role of the Academic Resilience in Relations between Academic Self-efficacy with Academic Adjustment of Students with Learning Disabilities. *Journal of Exceptional Children*, *21*(1), 53-64. [in persian]. https://www.sid.ir/paper/1060229/en

Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: a relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(18), 1–18. https://doi.org/10.3390/ijerph16183266

Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The role of Academic Self- Efficacy. *Frontiers in Psychology*, *6*(1781), 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Çayırdağ, N. (2012). Perceived social support, academic self-efficacy and demographic characteristics as predictors of perceived stress among Turkish graduate students in the USA. http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12614690/index.pdf

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem San Francisco. H Freeman and Company.

Davis, N. J. (1999). Resilience: Status of research and research-based programs. Working paper, Center for Mental HealthServices, Substance Abuse and Mental Health Services Administration U.S. Department of Health and Human Services; Rockville, MD.

Dellatorre Andrade, E. I., de Souza Fonseca, A. C., Macedo de Saraiva Lisboa, C., & Marin, A. H. (2022). Family dynamics, educational practices and emotional/behavioral problems: parental perception of adolescents with high intellectual abilities or giftedness. *Ciencias Psicológicas*, *16*(2), e-2327. http://doi.org/10.22235/cp. v16i2.2327

Devi, K. C., & Huwae, A. (2023). Self-esteem and academic resilience of student organization's functionaries: Changes in academic development. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, *10*(1), 33-40. http://www.ejournal.radenintan.ac.id/index.php/konseli/article/view/15047



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

Nemati, S., Badri, R., & Shahrif, H. (2019). The Relationships between Hope, Self-efficacy and Resiliency with Educational Motivation in Students with Physical Disabilities. *Journal of Exceptional Children*, *19*(3), 61-70. [in persian]. http://joec.ir/article-1-1076-fa.html

Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., & Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social–emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, *34*(1), 76-95. https://doi.org/10.1177/0261429416657221

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *58*(3), 199-216.https://doi.org/10.1177/0016986214526430

Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? *Children*, *8*(11), 953. https://doi.org/10.3390/children8110953

Permatasari, N., Ashari, F. R., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, *1*(1), 01-12. https://doi.org/10.52970/grsse.v1i1.94

Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, *11(1)*, 1-24. https://doi.org/10.1007/bf00898416

Rachmawati, I., Setyosari, P., Handarini, D. M., & Hambali, I. M. (2021). Do social support and self-efficacy correlate with academic resilience among adolescence? *International Journal of Learning and Change*, *13*(1), 49-62. https://doi.org/10.1504/IJLC.2021.111664

Ramazanpour, A., Javdan, M., Zarei, I., & Haj-Alizadeh, K. (2019). Designing and Explaining a Model of Psychological Resilience based on the Sense of Social Support through Hardiness among High School Students in Sari. *Salamat Ijtimai (Community Health)*, *6*(4), 448-461. [In Persian]. http://dx.doi.org/10.32592/ajnpp.2020.7.2.102

Ritonga, M. (2020). The effect of peer support and self-efficacy on academic resilience of Stambuk students (2019): Economic Education Study Program, State University of Medan. (Essay). Medan: Faculty of Economics, State University of Medan.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjjh

Rukmana, R., & Ismiradewi, I. (2022, January). The impact of social support and self-efficacy on the academic resilience of new students during the Covid-19 pandemic. *In International Conference of Psychology*, *1*(1), 23-34.

Kim, M. (2015). Enhancing resilience of gifted students. *TEMPO*, *36*(3), 17. https://scholarworks.wm.edu/articles/71/

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company. https://www.amazon.com/Stress-Appraisal-Coping-Richard-Lazarus/dp/0826141919

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning in the classroom. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 119-137. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10573560308223

Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 66, 92-97. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.023

Mahesti, N. P., & Rustika, I. M. (2020). The role of emotional intelligence and self-efficacy on resilience in Udayana University Students who are Compiling Thesis. *J Psikol Udayana*, *7*(2), 53-65. https://doi.org/10.24843/JPU.2020.v07.i02.p06

Margareth, T. V. (2016). Hubungan antara Self Esteem dengan Resiliensi pada Siswa Sekolah Menengah Pasca Bencana Banjir dan Tanah Longsor di Daerah Batu Gajah Ambon (Doctoral dissertation, Program Studi Psikologi FPSI-UKSW).http://repository.uksw.edu/handle/123456789/10027

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*, 267–282. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., ... & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, *41*(9), 375-384.https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0013189X12459883

Miller, F., Osbahr, H., Boyd, E., Thomalla, F., Bharwani, S., Ziervogel, G., ... & Nelson, D. (2010). Resilience and vulnerability: complementary or conflicting concepts? *Ecology and Society*, *15*(3),11. https://www.jstor.org/stable/26268184

Muhibbin, M. A., & Wulandari, R. S. (2021). The Role of Grit in Indonesian Student. *Psychosophia: Journal of Psychology, Religion, and Humanity*, *3*(2), 112–123. https://dx.doi.org/10.32923/psc.v3i2.1725

Narayanan, S. S., & Weng Onn, A. C. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian. *Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies*, *34*(2), 1-23. http://dx.doi.org/10.21315/km2016.34.2.1



[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]

https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/NCEP/article/view/1144

Wardah, A. (2020). Keterbukaan Diri dan Regulasi Emosi Peserta didik SMP Korban Bullying. *Indonesian Journal of Learning Education and Counseling*, *2*(2), 183–192. https://doi.org/10.31960/ijolec.v2i2.410

Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Educ. Today*, 110, 105267. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. The University of Texas at Arlington. https://escholarship.org/uc/item/7x695885

Wen, J., Yeh, T. P., Xie, H., Yu, X., Tang, J., & Chen, Y. (2021). Resilience, self-esteem, self-efficacy, social support, depression and ART adherence among people living with HIV in Sichuan, *China. AIDS care*, *33*(11), 1414-1421. https://doi.org/10.1080/09540121.2020.1828800

Wulandari, A. P. J., & Istiani. (2021). Effect of self-esteem and self-efficacy on the academic resilience of undergraduate students in Jakarta. *In IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, *729*(1), 012094. http://doi.org/10.1088/1755-1315/729/1/012094

Yavuz, H., & Kutlu, Ö. (2016). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *Egitim VeBilim-Educationand Science*, *41*(186), 1-19. http://doi.org/10.15390/eb.2016.5497

Samanifar, E., Bagherian, F., & Chashmi, S. J. E. (2021). Prediction of Conduct Disorder based on Perceived Social Support, Social Self-efficacy and Emotional Intelligence: The Mediating Role of Resilience. *Journal of Exceptional Children*, *21*(2), 21-36. [In Persian]. http://joec.ir/article-1-1330-fa.html

Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. The University of Texas at Arlington. https://www.proquest.com/openview/0f912c676086c925c01f233ccf8e1ab6/1?pq origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Sarafino, E. P., & Smith, T. W. (2014). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. John Wiley & Sons. https://www.wiley.com/en-gb/Health+Psychology:+Biopsychosocial+Interactions,+9th+Edition-p-9781119299462

Sarason, B. R. (1990). *Social support: An international view*. J. Wiley and Sons. https://search.worldcat.org/title/social-support-an-interactional-view/oclc/645696382

Shao, Y., & Kang, S. (2022). The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience. *Frontiers in Psychology*, *13*, 938756. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938756

Smokowski, P. R., Bacallao, M. L., Cotter, K. L., & Evans, C. B. (2015). The effects of positive and negative parenting practices on adolescent mental health outcomes in a multicultural sample of rural youth. *Child Psychiatry Hum. Dev*, *46*(3), 333–34. https://doi.org/10.1007/s10578-014-0474-2

Stevens, W. (1996). *Letters of Wallace Stevens*. Univ of California Press. https://books.google.com/books/about/Letters_of_Wallace_Stevens.html?id=0e_AdnL3IYkC

Suldo, S. M., Hearon, B. V., & Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted students' mental health through the lens of positive psychology. https://psycnet.apa.org/record/2017-32525-028

Tan, C., & Tan, L. S. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(3), 621-633. http://dx.doi.org/10.1007/s40299-013-0134-5

Tian, L., Liu, L., & Shan, N. (2018). Parent–child relationships and resilience among Chinese adolescents: The mediating role of self-esteem. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1030. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01030

Victor-Aigboidion, V., Onyishi, C. N., & Ngwoke, D. U. (2020). Predictive power of academic self-efficacy on academic resilience among secondary school students. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, *12*(1), 294-306.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22 ]

[ DOI: 10.52547/joec.24.3.37 ]