

رابطه تاب‌آوری و سخت‌رویی^۱ با پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری شادکامی دانشجویان رامین غریب زاده^۲، مهدی معینی‌کیا^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر رابطه تاب‌آوری و سخت‌رویی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری شادکامی دانشجویان است. جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی تشکیل دادند. نمونه آماری ۲۳۰ نفر و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات چهار ابزار تاب‌آوری کانر-دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسشنامه سخت‌رویی کوباسا (۱۹۸۴)، مقیاس شادکامی آکسفورت آرگایل و لو (۱۹۸۹) و نمرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان استفاده شده است. نتایج نشان دهنده برازندگی مدل مفهومی و تأیید آن برای جامعه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی است. اثر مستقیم متغیر تاب‌آوری بر شادکامی (۰/۷۲) و با توجه به مقدار ($t=7/08$) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. اثر مستقیم سخت‌رویی بر شادکامی (۰/۶۵) و با توجه به مقدار ($t=5/34$) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. اثر مستقیم متغیر شادکامی بر پیشرفت تحصیلی (۰/۴۱) و با توجه به مقدار ($t=3/19$) در سطح ۰/۰۳ معنی‌دار است. همچنین اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۳۶ و اثر غیرمستقیم سخت‌رویی بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۲۹ و معنی‌دار هستند. بنابراین چنانچه دانشجویان در یادگیری و تولید علم سخت‌کار کرده و در مقابل مشکلات تاب‌آوری داشته باشند می‌توانند در تحصیلات خود پیشرفت داشته باشند. این کار توسط عوامل دیگر هم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. چنانچه از نتایج بدست آمد می‌توان گفت که فرد زمانیکه به موفقیت و پیشرفتی دست پیدا می‌کند نوعی اعتماد بنفس و نیرو و قدرت در فرد جهت رسیدن به مراتب بالاتر شکل می‌گیرد که شادکامی یکی از آنهاست و می‌تواند به فرد در جهت پیشرفت کمک شایانی بکند.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری، سخت‌رویی، شادکامی، پیشرفت تحصیلی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۸/۲۹

1 - hardiness

^۱دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی. (نویسنده مسئول)

Ramingharibzadeh71@gmail.com

^۳دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی. m_moeinikia@uma.ac.ir

مقدمه

یکی از مهمترین پیشرفت‌های نیمه دوم قرن بیستم پیدایش نظریه‌هایی است که بر نقش فرآیندهای عالی مؤثر بر مهار و هدایت فرآیندهای شناختی تاکید می‌نماید. در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم می‌توان ورود سازه تاب آوری را به عرصه ادبیات روانشناسی تحولی، انقلابی نو در نحوه نگرش روانشناسان، روان درمانگران، روانش پزیشان و مددجویان به شمار آورد، به گونه‌ای که پیش از این برای کودکان که در معرض سوء استفاده قرار می‌گیرفتند یا شرایط ناگوار زندگی را تجربه کرده بودند آیند های تاریک و نه چندان خوشایند متصور می‌شدند. اما شناسایی تاب آوری بینشی دگرگون و امیدوارانه برای ساختن فردای این کودکان و نجات بزرگسالان پدید آورد. تاب آوری خصیصه‌ای است که بصورت کاملاً طبیعی رخ می‌دهد (لمی و غزل، ۲۰۰۱). تاب آوری اشاره بر فرایندی پویا دارد که انسانها در زمان مواجهه با شرایط ناگوار یا ضربه‌های روحی بصورت رفتار انطباقی مثبت از خود نشان می‌دهند (لوتر، چیچتی و بیکر، ۲۰۰۰).

برخی ویژگی‌ها بصورت بالقوه در افراد به ودیعه گذاشته شده است. اما ظهور و اعتلای آنها مستلزم شناخت دقیق‌تر، پرورش و بکارگیری است. تاب آوری به قابلیت تطابق انسان در مواجهه با بلا یا فشارهای جانکاه، غلبه یافتن و حتی تقویت شدن بوسیله آن تجارب اطلاق می‌شود. این خصیصه با توانایی درونی شخص و مهارت‌های اجتماعی و تعامل با محیط حمایت می‌شود، توسعه می‌یابد و به عنوان یک ویژگی مثبت متبلور می‌گردد (دینر، لوکاس، شیمک و هلیول، ۲۰۰۹). تاب آوری آشکارا چیزی بیشتر از یک برآورد است ورنر و اسمیت (۱۹۹۲) تاب آوری را ساز و کار ذاتی خود اصلاح‌گری بشر می‌دانند و می‌گویند آنها که تاب آور هستند، انعطاف پذیرتر هستند. این افراد نه شکست ناپذیرند و نه مصون. برخی فاکتورهایی که تاب آوری را تقویت می‌کنند متمرکز در درون فرد است، مثل طبیعت و سرشت هر شخص، شخصیت و راهبردهای سازگاری و متغیرهایی نیز که معمولاً بصورت آماری بیان می‌شوند از قبیل جنسیت، سن بیشتر و تحصیلات بالاتر و عواملی نیز بافتی اجتماعی‌اند مثل روابط حمایت‌گر و دسترسی به پیوندهای اجتماعی (بونانو و منکینی، ۲۰۰۸، به نقل از مایادوئر، ۲۰۰۸). تاب آوری در هر سن و سطحی رخ می‌دهد و سازه‌های شناختی است که قابل آموزش است (هاکینز، کاتالانو و میلر، ۱۹۹۲). ایسن (۲۰۰۳) در تحقیقات خود نتیجه می‌گیرد که فرد تاب آور نحوه

استدلال و نگرش متفاوتی در مواجهه با شرایط ناگوار اتخاذ می‌کند، در این پردازش فکری از تمرکز به مشکل و تبعات آن به خود توجه بیشتری می‌کند. این تمرکز زدایی و روند فکری شخص، اشارهای بر استفاده وی از سیستم فراشناخت خود است. یکی از این فراشناخت‌های انسان سخت‌رویی اوست. اگر شخصیت به عنوان ترکیبی از اعمال، افکار، هیجانات و انگیزش‌های فرد دانسته شود، مؤلفه‌های سازنده شخصیت ممکن است در افراد مختلف متفاوت باشند. یکی از این مؤلفه‌ها، سرسختی است. شخصیت سرسختی که کوباسا (۱۹۷۹) مطرح کرده است بر پایه نظریه‌هایی است که روانشناسان وجودی در مورد درجه و شدت یک زندگی صحیح مطرح کرده‌اند (کنینگ، ۱۹۹۹). کوباسا (۱۹۸۸) با استفاده از نظریه‌های وجودی در شخصیت، سرسختی را ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان تعریف می‌کند. فرد سرسخت کسی است که سه مشخصه عمومی دارد: الف) اعتقاد به اینکه فرد قادر به کنترل و یا تأثیرگذاری بر روی حوادث است و فشارهای روانی را قابل تغییر می‌داند. ب) توانایی احساس عمیق در آمیختگی و یا تعهد نسبت به فعالیت‌هایی که فرد انجام می‌دهد. ج) انتظار اینکه تغییر توأم با مبارزه هیجان‌انگیز برای رشد انسان بیشتر مؤثر است و آن را جنبه‌ای از زندگی می‌داند (کوباسا، ۱۹۸۸).

مدی و کوباسا (۱۹۹۹) در تحقیقی ده ساله روی افراد سرسخت دریافتند که این افراد در برابر فشار روانی بسیار مقاوم هستند و تحت تأثیر موقعیت‌های فشارزانه تنها آسیب روانی نمی‌بینند، بلکه به استقبال آن‌ها می‌روند و این موقعیتها را جهت رشد و پیشرفت در زندگی خود ضروری می‌دانند. کوباسا، مدی و کان (۱۹۸۲) برای تبیین اینکه چرا برخی افراد در مواجهه با مشکل بیمار می‌شوند ولی برخی سلامتی خود را حفظ می‌کنند، الگوی شخصیت سخت‌رو را پیشنهاد کرده‌اند.

احساس مهار رویدادهای زندگی موجب می‌شود که فرد احساس کارایی داشته و در موقعیت‌های تنش‌زا، برای تغییر موقعیت اقدام کند. افرادی که فاقد این ویژگی‌ها هستند با احتمال بیشتری در رویارویی با استرس در دام بیماریها می‌افتند. نتایج برخی محققان مبین آن است که سخت‌کوشی در کاهش خطر ابتلا به بیماری نقش دارد (کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲ و شیرد و همکاران، ۱۹۹۱).

مدی و کوباسا (۱۹۹۹) بین سخت‌کوشی روان‌شناختی و بیماری‌های جسمی رابطه منفی یافتند و به این نتیجه رسیدند که سخت‌کوشی می‌تواند مثل سپری در مقابل رشد الگوهای رفتاری (که مهیا‌کننده بیماری‌های عروق‌کرتری هستند) باشد. برحسب الگوی مفهومی وایب و ویلیامز (۱۹۹۲)، سخت‌کوشی با بیماری در ارتباط است. براساس این الگو، سخت‌کوشی با ایجاد پراش در ارزیابی رویدادها و پاسخ‌های مقابله، از برانگیختگی فیزیولوژیک منفی و آسیب‌زا (و درنهایت بیماری) جلوگیری می‌کند. لپا در مورد ارتباط سخت‌کوشی و سبک‌های مقابله مطرح می‌کند که افراد سخت‌کوش از روش‌های مقابله حل‌مسئله و حمایت اجتماعی استفاده می‌کنند و دانشجویان دارای سخت‌کوشی بالا به طور معناداری از روش‌های مقابله مسئله‌مدار استفاده می‌نمایند (لپا و همکاران، ۱۹۹۴). طبق یافت‌ه‌های هانا و هارسی، سن و جنس در تعامل با هم روی سرسختی تأثیر می‌گذارند. یعنی در نوجوانی و جوانی سرسختی در زنان بیشتر و در سالمندی در مردان بیشتر می‌باشد (هانا و هارسی، ۲۰۰۱).

مطالب و گفته‌های نسبتاً زیادی در مورد رنج و مشکلات انسانی وجود دارد. در این رابطه کتاب‌ها و مقالات زیادی به تجزیه و تحلیل این رنج و دردها پرداخته‌اند. در گذشته روانشناسی بیشتر بر هیجانات منفی مثل اضطراب و افسردگی تمرکز می‌کرد تا بر هیجانات مثبت از قبیل شادکامی و رضایت از زندگی. امروزه حتی محتوای تعدادی از کتاب‌ها و مقالات علمی بر درد و رنج انسانی تأکید دارد تا شادمانی و لذت (مایرز، ۲۰۰۰) لکن در چند دهه‌ی اخیر، علاقه‌ی بسیاری از محققین و نویسندگان به سوی لذت، شادمانی و رضایت از زندگی معطوف گردیده است به طوری که سلیگمن و همکاران (۱۹۹۹) اظهار می‌دارند که طی دهه‌ی ۱۹۸۰، تعداد چکیده‌های مقالات روانشناسی در مورد سلامت ذهن، شادکامی و رضایت از زندگی به حدود ۷۸۰ مقاله رسیده است.

شوارز و استراک (۱۹۹۱) معتقدند که افراد شادکام، کسانی هستند که در پردازش اطلاعات در جهت خوش‌بینی و خوشحالی سوگیری دارند؛ یعنی اطلاعات را طوری پردازش و تفسیر می‌کنند که به شادمانی آنها منجر شود. داینر (۲۰۰۲) معتقد است که شادکامی، نوعی ارزشیابی است که فرد از خود و زندگی‌اش به عمل می‌آورد و مواردی از قبیل رضایت از زندگی، هیجان و خلق مثبت، فقدان افسردگی و اضطراب را شامل می‌شود و جنبه‌های مختلف آن نیز به شکل شناخت‌ها و عواطف است. نتایج مطالعات کمپبل و همکاران (۱۹۷۶)، کانتریل (۱۹۶۵)،

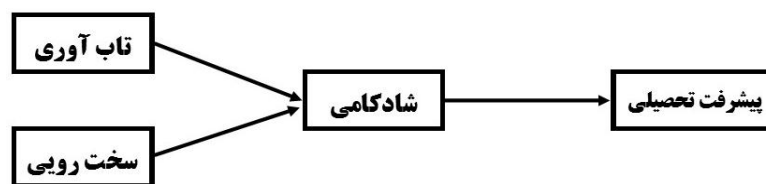
داینر و همکاران (۱۹۹۳) حاکی از یک همبستگی کوچک، اما معنی‌دار بین تحصیلات و شادمانی می‌باشد. داینر و همکاران (۱۹۹۳) اظهار می‌دارند که همبستگی بدست آمده بین تحصیلات و شادمانی، در افراد کم‌درآمد را می‌توان به نقش تحصیلات در ایجاد علایق وسیع‌تر که منجر به فراهم آمدن منابع شادمانی بیشتر می‌گردد، نسبت داد. بخش اعظمی از ارتباط بین تحصیلات و شادمانی از همبستگی تحصیلات با موفقیت شغلی و درآمد ناشی می‌شود. هیوبنر و لاگین (۲۰۰۰) رابطه‌ی بین خودپنداره‌ی کلی، رویدادهای زندگی و شادکامی را در بین ۹۲ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی مورد بررسی قراردادند. نتایج این پژوهش نشان داد که رویدادهای زندگی به طور معنی‌داری بر عاطفه‌ی مثبت، عاطفه‌ی منفی و رضایت از زندگی تأثیر می‌گذارد. همچنین تأثیر رویدادهای روزانه، بیش از رویدادهای اصلی زندگی بود.

درک مفهوم و بکارگیری مناسب شادکامی، از موارد مهم روان‌شناسی مثبت‌گراست و مفهوم وسیعی است که تجربه‌ی هیجان‌های مطلوب، سطوح پایین هیجان‌های منفی و رضایت بالا از زندگی را در بر می‌گیرد (سلیگمن، ۲۰۰۰؛ ۱۹۸۹). طبق نظر آرگایل (۲۰۰۳) شادکامی، از سه بخش اساسی عاطفی، شناختی و هیجانی تشکیل شده است. به نظر آنها شادکامی، متضاد با افسردگی نیست اما شرط عدم افسردگی برای شادکامی لازم است. در نظریه‌های موسوم به هدف‌نهایی اعتقاد بر این است که شادکامی موقعی بدست می‌آید که افراد، به اهداف مبتنی بر ارزش‌ها و نیازهای خود جامه‌ی عمل بپوشانند. افرادی که اهدافشان را مهم‌تر و احتمال موفقیت و رسیدن به آنها را بیشتر در نظر می‌گیرند، احساس شادکامی و خوشبختی بیشتری خواهند کرد در حالی که افراد دارای شادکامی اندک، غرض‌ورزی بیشتری در هدف‌هایشان احساس می‌کنند (داینر و همکاران، ۲۰۰۵).

پیشرفت تحصیلی بعنوان یک متغیر تابع عواملی است که بر آن اثر می‌گذارند و با تغییر آنها خودش هم دستخوش تغییر می‌شود. در پیشرفت تحصیلی عواملی از قبیل هوش، استعداد، وضع اقتصادی خانواده، وضع جسمانی، سواد والدین و تلاش و کوشش خود فرد مؤثر است (نریمانی، ۱۳۷۱).

پیشرفت تحصیلی دانشجویان در مقاطع مختلف رشد جسمی، روانی و اجتماعی نیازمند دارا بودن نگرش مثبت به رشته تحصیلی و انگیزه‌های قوی است. نگرش به رشته تحصیلی ظاهراً یک امر فردی محسوب می‌شود. این تصور وجود دارد که هر دانش‌آموزی باتوجه به شخصیت خود و

تمایلات و علاقه مندی و خصوصیاتش، دارای برخی نگرش‌ها می‌باشد در صورتی که نگرش تحصیلی از دیدگاه علم روان‌شناسی، اجتماعی و جامعه‌شناسی علاوه بر فردی بودنش دارای بعد اجتماعی گسترده از جمله محیط، اطرافیان، پدر و مادر و معلم سایر افراد گروه‌هایی که دانش آموز با آن‌ها به نحوی برخورد دارند که در ایجاد و پرورش و تحکیم نگرش‌های مثبت یا منفی به رشته تحصیلی وی مؤثرند.



نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

فرضیات پژوهش

بنا به گفته‌های بالا هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه تاب آوری و سخت رویی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری شادکامی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی و ارومیه می‌باشد. و همانطور که در مدل مفهومی پژوهش (نمودار ۱) دیده می‌شود در این تحقیق محقق به دنبال رسیدن به جواب فرضیه‌های زیر می‌باشد:

- ۱) بین تاب آوری و شادکامی رابطه علی وجود دارد.
- ۲) بین سخت رویی و شادکامی رابطه علی وجود دارد.
- ۳) بین شادکامی و پیشرفت تحصیلی رابطه علی وجود دارد.
- ۴) تاب آوری با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری شادکامی رابطه دارد.
- ۵) سخت رویی با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری شادکامی رابطه دارد.

روش تحقیق

پژوهش مورد نظر از لحاظ هدف، کاربردی است و باعث می‌شود که نخست مقدار مؤلفه‌های متغیرها در محیط کاری سنجیده شود. از نظر ماهیت و روش از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد و در این پژوهش رابطه بین تاب آوری و سخت رویی و تأثیر آن‌ها بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی سنجیده می‌شود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی می‌باشد. که نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس ۲۳۰ نفر از دانشجویان انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها به روش میدانی و با ترکیب ۳ پرسش

نامه از نوع بسته صورت گرفته است. مقیاس اندازه‌گیری همه بخش‌های مدل بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد: **مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون**: مقیاس تاب‌آوری کانر - دیویدسون (۲۰۰۳) یک ابزار ۲۵ سؤالی است که سازه‌ی تاب‌آوری را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از صفر تا چهار می‌سنجد. حداقل نمره‌ی تاب‌آوری آزمودنی در این مقیاس صفر و حداکثر نمره‌ی وی صد است. نتایج مطالعه‌ی مقدماتی مربوط به ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس، پایایی و روایی آن را تایید کرده است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). همسانی درونی، پایایی باز‌آزمایی و روایی همگرا و واگرایی مقیاس، کافی گزارش شده‌اند و گرچه نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود پنج عامل (شایستگی/استحکام شخصی، اعتماد به‌خود، خرابی شخصی/تحمل عواطف منفی، پذیرش مثبت عواطف/روابط ایمن، مهارت، معنویت) را برای مقیاس تاب‌آوری تأیید کرده است، چون پایایی روایی زیرمقیاس‌ها هنوز به‌طور قطع تأیید نشده‌اند، در حال حاضر فقط نمره‌ی کلی تاب‌آوری برای هدف‌های پژوهشی معتبر محسوب می‌شود (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). پایایی و روایی فرم فارسی مقیاس تاب‌آوری نیز در مطالعات مقدماتی نمونه‌های بهنجار و بیمار مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (بشارت، ۱۳۸۶) در خصوص این تحقیق با توجه به جدول مربوطه در مورد متغیر تاب‌آوری که شامل ۲۵ سؤال بوده است، میزان شاخص آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۶ و در حد قابل قبول و تأیید‌کننده پایایی پرسش‌نامه می‌باشد. اعتبار این سازه در ایران در سال ۱۳۸۶ توسط بشارت تأیید شده است. همچنین مشعل‌پور در سال ۱۳۸۹ از طریق همبسته‌نمودن آن با مقیاس سرسختی روان‌شناسی اهواز با محاسبه ضریب همبستگی $r=0/64$ در سطح معنی‌داری $P<0/0001$ نشان داد که این سازه از اعتبار نسبتاً بالایی برخوردار است. در این پژوهش نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ بدست آمد. **مقیاس سخت‌رویی**: پرسشنامه سخت‌رویی توسط کوباسا در سال ۱۹۸۴ و در مقیاس ۴ سطحی لیکرت طراحی شده است. این پرسشنامه سخت‌رویی کل مؤلفه‌های و مؤلفه‌های تعهد، کنترل و چالش را می‌سنجد. روایی و قدرت تشخیص بالا، همچنین پایایی کافی آن با مطالعات متعدد تأیید شده است (مدی و کوباسا، ۱۹۸۴). در مطالعه مدی (۱۹۹۴) براساس آلفای کرونباخ همسانی درونی تست برای چالش، کنترل، تعهد و سخت‌رویی کل به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۸۸ است (بیگی، ۱۳۷۸). به‌منظور هنجاریابی و تعیین روایی صوری و محتوایی مقیاس قربانی (۱۳۷۳) آن را ترجمه کرده و سپس یک مترجم فرم

فارسی آن را انگلیسی برگردانده و در موارد لازم اصلاحات انجام شده است (پاینده، اعتمادی و کرمی، ۱۳۹۱). همچنین میزان پایایی این مقیاس در این پژوهش بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد. **مقیاس شادکامی:** پرسشنامه شادکامی آکسفورد که در مایان پرسشنامه‌های شادکامی جایگاه ویژه‌ای دارد () در سال ۱۹۸۹ توسط آرگیل و لو تهیه شده است. این پرسشنامه ۵ مؤلفه رضایت از زندگی، خلق مثبت، سلامتی، کفایت و عزت نفس را مطالعه می‌کند. فرانسیس و همکاران (۱۹۹۸)، علی پور و نوربالا (۱۳۷۸) و اسماعیلی فر و همکاران (۱۳۹۰) اعتبار و پایایی این پرسشنامه را تأیید کرده‌اند. پایایی این مقیاس در این پژوهش نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد و روایی صوری و محتوایی آن نیز توسط متخصصان و صاحب‌نظران علوم تربیتی مورد تأیید واقع قرار گرفت. **مقیاس پیشرفت تحصیلی:** پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در این تحقیق به وسیله معدل گزارش شده است. از آن جایی که هر یک از پرسش‌نامه‌های بکار رفته در این پژوهش به وسیله پژوهشگران گوناگون بارها مورد استفاده قرار گرفته است و بر اساس قضاوت پژوهشگران، پرسش‌های تشکیل دهنده ابزار دقیقاً متغیرهای مورد نظر در پژوهش را اندازه‌گیری می‌کنند، پس می‌توان روایی ابزار اندازه‌گیری را مورد تأیید قرار داد.

یافته‌ها

در این پژوهش برای بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای سخت‌رویی، تاب‌آوری و شادکامی بر یکدیگر و بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و هم‌چنین، آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. در ضمن، در این پژوهش بررسی هم‌زمان فرضیه‌ها در چارچوب مدل اولیه انجام می‌گیرد و در نهایت، مشخصه‌های برازندگی مدل و نمودار مدل برازش شده آورده می‌شود.

جدول ۱. برآورد ضرایب اثر مستقیم

متغیرها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر تاب‌آوری بر شادکامی	۰/۷۲ ^{**}	۰/۰۰	۷/۰۸
اثر سخت‌رویی بر شادکامی	۰/۶۵ ^{**}	۰/۰۱	۵/۳۴
اثر شادکامی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۴۱ [*]	۰/۰۳	۳/۱۹

**P<0/01
*P<0/05

با توجه به جدول ۱ اثر مستقیم متغیر تاب آوری بر شادکامی (۰/۷۲) و با توجه به مقدار (t=۷/۰۸) در سطح ۰/۰۰ معنی دار است. اثر مستقیم سخت رویی بر شادکامی (۰/۶۵) و با توجه به مقدار (t=۵/۳۴) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. اثر مستقیم متغیر شادکامی بر پیشرفت تحصیلی (۰/۴۱) و با توجه به مقدار (t=۳/۱۹) در سطح ۰/۰۳ معنی دار است.

جدول ۲. برآورد ضرایب‌های اثر غیرمستقیم تاب آوری و سخت رویی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان

متغیرها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد t
اثر غیرمستقیم تاب آوری بر پیشرفت تحصیلی	۰/۲۱ ^{°°}	۵/۲۶
اثر غیرمستقیم سخت رویی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۱۲ [°]	۳/۰۵

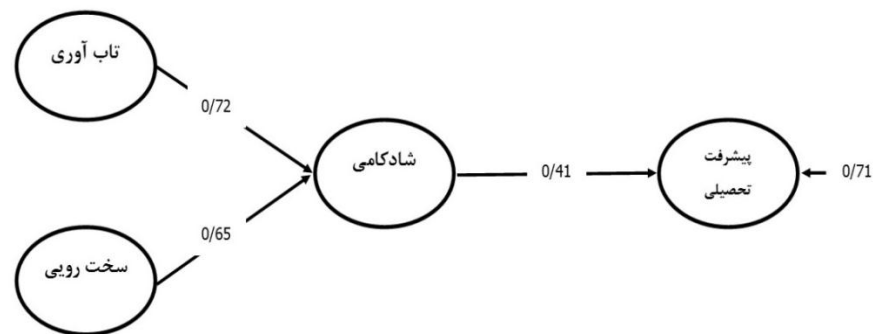
**P<0/01
*P<0/05

همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، اثر غیرمستقیم تاب آوری بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۲۱ و با توجه به (t=۵/۲۶) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر غیرمستقیم سخت رویی بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۱۲ و با توجه به (t=۳/۰۵) در سطح ۰/۰۳ معنی دار است. با توجه به اینکه این اثر غیرمستقیم از طریق شادکامی انجام می‌گیرد، می‌توان گفت که این متغیر نقش واسطه‌ای را در میان تاب آوری و سخت رویی با پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند. از دیگر ویژگی‌های تحلیل مسیر مقایسه اثرهای کل متغیرها بر یکدیگر، مقایسه اثرهای مستقیم با اثرهای غیرمستقیم و هم چنین، اندازه گیری میزان واریانس تبیین شده هر کدام از متغیرهای درونزا به وسیله مدل است (سرمدی، ۱۳۹۵). بر این اساس، در جدول ۳ اثرهای مستقیم، اثرهای غیرمستقیم، اثرهای کل و مقدار واریانس تبیین شده متغیرها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر پیشرفت تحصیلی و واریانس تبیین شده آن

متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرهای کل	واریانس تبیین شده
تاب آوری	-	۰/۲۱ ^{°°}	۰/۲۱ ^{°°}	۰/۳۶
سخت رویی	-	۰/۱۲ [°]	۰/۱۲ [°]	۰/۲۹
شادکامی	۰/۴۱ ^{°°}	-	۰/۴۱ ^{°°}	-

با مشاهده داده‌های مندرج در جدول ۳ می‌بینیم که اثر غیرمستقیم تاب آوری بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۳۶ و اثر غیرمستقیم سخت رویی بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۲۹ و معنی دار هستند.



نمودار ۲. الگوی آزمون شده پژوهش

جدول ۴: شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	X2/d.f.
۰/۰۶	۰/۷۷	۰/۸۳	۰/۹۴	۰/۹۶	۲/۸۱

با توجه به مشخصات نکویی برازش که در جدول ۴ گزارش شده، برازش مدل پیش‌بینی متغیرهای تحقیق در سطح نسبتاً خوبی است و این مشخصه‌ها حاکی از همسویی مدل برازش شده با جامعه نظری پژوهش است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه تاب آوری و سخت رویی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری شادگامی در بین دانشجویان و با استفاده از مدل‌های معادلات ساختاری می‌باشد. از آنجایی که در تحلیل مطالعات میدانی صورت گرفت و در جداول بالا هم ذکر شده است می‌توان گفت که تاب آوری و سخت رویی بر شادگامی اثر مستقیم دارند. همچنین شادگامی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر مستقیم دارد. به همین ترتیب مشاهده شد که تاب آوری و سخت رویی با میانجی‌گری و از طریق شادگامی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر غیرمستقیم دارند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های قبلی از قبیل ورنر و اسمیت (۱۹۹۲)، بونانو و منکینی (۲۰۰۸)، کوباسا (۱۹۸۸)، مدی و کوباسا (۱۹۹۹)، مدی، کوباسا و کان (۱۹۸۲)، کوباسا و همکاران (۱۹۸۲)، شپرد و همکاران (۱۹۹۱)، لپیا و همکاران (۱۹۹۴)، هانا و هارسی (۲۰۰۱)، نریمانی و همکاران (۱۳۷۱)، کمپیل و همکاران (۱۹۷۶)، کانتریل (۱۹۶۵)، داینر و همکاران (۱۹۹۳)، هیوینر و لاگین (۲۰۰۰)، آرگایل (۲۰۰۳) و (داینر و همکاران، ۲۰۰۵) همسو و همخوان می‌باشد. پیشرفت تحصیلی دانشجویان در مقاطع مختلف رشد جسمی، روانی و

اجتماعی نیازمند دارا بودن نگرش مثبت به رشته تحصیلی و انگیزه‌های قوی است. پیشرفت تحصیلی دانشجویان بنا به گفته نریمانی و همکاران (۱۳۷۱) بعنوان یک متغیر تابع عواملی است که بر آن اثر می‌گذارند و با تغییر آنها خودش هم دستخوش تغییر می‌شود. در پیشرفت تحصیلی عواملی از قبیل هوش، استعداد، وضع اقتصادی خانواده، وضع جسمانی، سواد والدین و تلاش و کوشش خود فرد مؤثر است. بنابراین چنانچه دانشجویان در یادگیری و تولید علم سخت‌کار کرده و سخت‌رویی و در مقابل مشکلات تاب‌آوری داشته باشند می‌توانند در تحصیلات خود پیشرفت داشته باشند. این کار توسط عوامل دیگر هم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. چنانچه از نتایج بدست آمد می‌توان گفت که فرد زمانیکه به موفقیت و پیشرفتی دست پیدا می‌کند نوعی اعتماد بنفس و نیرو و قدرت در فرد جهت رسیدن به مراتب بالاتر شکل می‌گیرد که شادکامی یکی از آنهاست و می‌تواند به فرد در جهت پیشرفت کمک شایانی بکند. بنابراین در محیط دانشگاه باید راههای ایجاد شادکامی در دانشجویان را فراهم نمود. براین اساس پیشنهاد می‌گردد که محققان بعدی در تلاش باشند تا عوامل ایجاد شادکامی را در دانشجویان شناسایی بکنند.

بنابر گفته گریگرسون و هوروتیز (۲۰۰۲) پیازه‌ها با تبیین تحول ذهن با این فرض که فرایند تفکر در نوجوانی و بزرگسالی به لحاظ کیفی با فرایند تفکر در دوران کودکی تفاوت دارد و نیز با تأکید بر ساختار تفکر و نه محتوای آن، جریان رشد شناختی را در طی چهار مرحله (حسی - حرکتی - پیش‌عملیاتی، عملیاتی عینی و عملیات صوری) تبیین می‌کند که ترتیب عبور از این مراحل برای همه افراد یکسان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین رشد شناختی، و پیشرفت در مدرسه رابطه وجود دارد. به این صورت که دانش‌آموزان دارای رشد ذهنی بالاتر از پیشرفت بهتری در مدرسه برخوردارند. اما دانش‌آموزانی که از لحاظ رشد شناختی در مرحله عینی قرار دارند، تنها ۳۰ درصد از مفاهیم سطح عملیات عینی را درک می‌کنند و تقریباً قادر به درک هیچ یک از مفاهیم انتزاعی نیازمند به استدلال صوری نیستند. پژوهش‌های بسیار دیگری نشان داده‌اند که هوش و سطح توانایی دانش‌آموزان در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی در مدرسه از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. پس با توجه به گفته پیازه می‌توان گفت که هر قدر فرد در سطح رشد شناختی بالاتری قرار بگیرد نسبت به مسائل و مشکلات پیش‌رو شناخت بهتری می‌تواند داشته باشد و در مقابل آنها تاب‌آورده و سخت‌رویی از خود نشان دهد که این به نوبه خود به موفقیت و پیشرفت تحصیلی منجر می‌گردد.

باید گفت که موضوع شادکامی به عنوان یک موضوع اساسی در بین کشورها مطرح است. این موضوع، یکی از موضوعات اساسی است که سازمان‌های آموزشی و پرورشی و سازمان‌هایی که با نیروی انسانی سروکار دارند باید به آن توجه داشته باشند چرا که روان هرکسی تمام زندگی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. متأسفانه در این رابطه تحقیقات همسو با این تحقیق پژوهشگر وجود ندارد و این یک خلأ در این زمینه محسوب می‌شود. بنابراین نتیجه کلی که می‌توان گرفت این است که هر چقدر میزان تاب آوری و سخت‌رویی در دانشجویان زیاد باشد شادکامی و پیشرفت تحصیلی نیز بالا خواهد بود و همچنین هر قدر دانشجویان شادکام‌تر باشند می‌تواند در پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر داشته باشد.

منابع

- اسماعیلی فر، ن. شفیع آبادی، ع. احقر، ق. (۱۳۹۰). سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی. **اندیشه و رفتار**، دوره پنجم، شماره ۱۹، بهار.
- سرمدی، م. (۱۳۹۵). ارائه مدل علی اخلاق کار اسلامی و تعهد سازمانی با نقش واسطه‌ای عدالت سازمانی و ارزش‌های شغلی، **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، دوره ۷، شماره ۲۷، پاییز ۱۳۹۵، صفحه ۶۱-۷۴.
- علی پور، احمد، نوربالا، احمدعلی (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران، **فصلنامه اندیشه و رفتار**، سال پنجم، شماره ۱ و ۲.
- نریمانی، محمد و نوربالا، احمد (۱۳۷۱) **بررسی استرس‌های دوران اسارت و شیوه‌های مقابله با آن در گروهی از آزادگان ایرانی**. دومین سمپوزیوم سراسری استرس، محل برگزاری تهران.
- Argyle, M. (2003). *Psychology and religion: An introduction*. London: Rutledge.
- Besharat MA, tashak Anahita, Rezazadeh MR. Explaining marital satisfaction and mental health in terms of coping styles. *Contemporary Psychology* 2005; 1(1).
- Cobasa SC. *Hardiness in Lindsey*. Thompson, spring, editors. *Psychology*. 3rd ed. Newyork: Worth pub; 1988.
- Cobasa SC, Maddi SR. Comments on trends in hardiness research a theorizing. *Consulting Psychology Journal Practice and Research* 1999; 51:67-71.
- Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U., & Helliwell, J. (2009) *Well-being for Public Policy*. New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E. (2002). Frequently Asked question (FAQ'S) about subjective well-being (Happiness and life satisfaction). A printer for report and new comers. <http://www.s.psych.uivc.edu/-ediener/fag.html>.
- Francis, G. H. L., et al (1998). Testing for stress and happiness: The role of social cognitive factors. In C.D. Spielberger, & Sarason, I.G. (Eds.), *Stress and Emotion*, Washington, DC: Taylor and Francis.

- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional students' Life Satisfaction Scale*. South Carolina: University of South Carolina.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2003). Psychometric properties of two brief measures of children's life satisfaction: The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). Paper Prepared for the Indicators of Positive Development Conference, March 12-13.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 6-105.
- Isen, A.M. (2003). Positive affect, systematic cognitive processing, and behavior: Toward integration of affect, cognition, and motivation. In F. Dansereau & F.J. Yammarino (Eds.), *Multi-level issues in organizational behavior and strategy*, (p.55-62). Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.
- Koenig HG. Religious and prevention of illness in later life. *Journal Of religious and Health* 1999; 12:31-34.
- Laughlin, J. E., & Huebner, E. S. (2001). Life experience, locus of control and school satisfaction in adolescence, *Social Indicators Research*, 55, 156-183.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Schwartz, C.E. (1999). Teaching coping skills enhances quality of life more than peer support: Results of a randomized trial with multiple sclerosis patients. *Health Psychology*, (3), 211-220.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shepperd Aj, Kashani HJ. The relationship of hardiness, gender and health outcomes in adolescents. *J Pers* 1991; 59:747-768.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press. (ERIC Abstract)