

Predicting Social Participation Based on Resilience: The Mediating Role of Self-Efficacy among High School Students

1. Seyedeh Maryam Sadati[✉]: Department of Educational Psychology, Marv.C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

2. Maryam Kouroshnia^{✉*}: Department of Educational Psychology, Marv.C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

3. Nadereh Sohrabi Shekofti[✉]: Department of Educational Psychology, Marv.C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

4. Maryam Zarnaghash[✉]: Department of Educational Psychology, Marv.C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

*Corresponding Author's Email Address: ma.kouroshnia@iau.ac.ir



Abstract:

Objective: This study aimed to examine the mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and social participation among high school students.

Methods and Materials: This descriptive-correlational study employed structural equation modeling. The statistical population consisted of all upper-secondary school students in Shiraz, Iran, during the 2023–2024 academic year. Using multistage cluster random sampling, 361 students, including 166 girls and 195 boys, were selected. Data were collected using the Connor–Davidson Resilience Scale, Sherer et al.'s General Self-Efficacy Scale, and the Social Participation Questionnaire developed by Nikkhah and Ahmadi Bejestani. Data were analyzed using SPSS-23 and AMOS-24. Structural equation modeling with maximum likelihood estimation was used to test the hypothesized model, while the significance of the indirect effect was examined through bootstrapping with 5,000 resamples and 95% confidence intervals.

Findings: Structural equation modeling indicated that the direct effect of resilience on social participation was not statistically significant ($\beta=0.10$, $p=0.11$). However, resilience had a significant positive effect on self-efficacy ($\beta=0.15$, $p=0.01$), and self-efficacy significantly and positively predicted social participation ($\beta=0.31$, $p<0.001$). The indirect effect of resilience on social participation through self-efficacy was also positive and statistically significant ($\beta=0.05$, $p=0.02$; 95% CI [0.01, 0.09]). Because the indirect pathway was significant whereas the direct pathway was not, self-efficacy demonstrated a full mediating effect. The final structural model showed satisfactory fit to the data ($\chi^2/df=1.12$, CFI=0.96, IFI=0.99, TLI=0.92, RMSEA=0.001).

Conclusion: Resilience alone does not appear sufficient to promote greater social participation among adolescents; rather, its contribution to social engagement operates through students' beliefs in their own competence and effectiveness. Self-efficacy therefore represents a key psychological mechanism through which resilient capacities are translated into active social behavior. Educational and psychological interventions designed to enhance adolescents' social participation should consequently integrate resilience-building strategies with a particular emphasis on strengthening self-efficacy, thereby facilitating active citizenship and greater engagement in collective and community activities.

Keywords: Resilience, Self-Efficacy, Social Participation, Mediation, High School Students, Structural Equation Modeling.

How to Cite: Sadati, S. M., Kouroshnia, M., Sohrabi Shekofti, N., & Zarnaghash, M. (2027). Predicting Social Participation Based on Resilience: The Mediating Role of Self-Efficacy among High School Students. *Journal of Experimental and Cognitive Psychology*, 4(4), 1-20.

Received: 27 June 2026
Revised: 13 October 2026
Accepted: 20 October 2026
Initially Published: 21 October 2026
Final Publication: 23 October 2027



Copyright: © 2027 by the authors.
Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

پیش‌بینی مشارکت اجتماعی بر اساس تاب‌آوری با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم

۱. سیده مریم ساداتی¹: گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
 ۲. مریم کوروش نیا^{2*}: گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. (نویسنده مسئول)
 ۳. نادره سهرابی شکفتی³: گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
 ۴. مریم زرنقاش⁴: گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
- *پست الکترونیک نویسنده مسئول: ma.kouroshnia@iau.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد.

مواد و روش: پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از میان آنان ۳۶۱ دانش‌آموز شامل ۱۶۶ دختر و ۱۹۵ پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون، مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران و پرسشنامه مشارکت اجتماعی نیک‌خواه و احمدی بجنستانی بود. داده‌ها با استفاده از SPSS-۲۳ و AMOS-۲۴ و از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش حداکثر درست‌نمایی تحلیل شدند. برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم نیز از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بازنمونه و فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج مدل ساختاری نشان داد اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی از نظر آماری معنادار نبود ($p=0.11$, $\beta=0.10$). در مقابل، تاب‌آوری اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی داشت ($p=0.01$, $\beta=0.15$) و خودکارآمدی نیز مشارکت اجتماعی را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی کرد ($p<0.001$, $\beta=0.31$). همچنین، اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی مثبت و معنادار بود ($p=0.02$, $\beta=0.05$; $CI [0.01, 0.09] \neq 0$). با توجه به معناداری اثر غیرمستقیم و غیرمعنادار بودن اثر مستقیم، خودکارآمدی نقش میانجی کامل در رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی داشت. شاخص‌های برازش نیز برازش مطلوب مدل نهایی را تأیید کردند ($\chi^2/df=1.12$, $CFI=0.96$, $IFI=0.99$, $TLI=0.92$, $RMSEA=0.01$).

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که تاب‌آوری به‌تنهایی برای افزایش مشارکت اجتماعی نوجوانان کافی نیست و تأثیر آن زمانی به کنش اجتماعی منجر می‌شود که از مسیر افزایش باور فرد به توانایی و اثربخشی خود عبور کند. بنابراین، خودکارآمدی را می‌توان سازوکار روان‌شناختی کلیدی در تبدیل ظرفیت تاب‌آورانه دانش‌آموزان به مشارکت اجتماعی فعال دانست. بر این اساس، طراحی برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی تلفیقی با تمرکز همزمان بر تقویت تاب‌آوری و به‌ویژه خودکارآمدی می‌تواند در ارتقای مشارکت اجتماعی و پرورش شهروندی فعال در دانش‌آموزان مؤثر باشد.

کلیدواژگان: تاب‌آوری، خودکارآمدی، مشارکت اجتماعی، میانجی‌گری، دانش‌آموزان، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

نحوه استناددهی: ساداتی، سیده مریم، کوروش نیا، مریم، سهرابی شکفتی، نادره، و زرنقاش، مریم. (۱۴۰۶). پیش‌بینی مشارکت اجتماعی بر اساس تاب‌آوری با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *روانشناسی تجربی و شناختی*, ۴(۴)، ۱-۲۰.



تاریخ دریافت: ۶ تیر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۱ مهر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۸ مهر ۱۴۰۵

تاریخ انتشار اولیه: ۲۹ مهر ۱۴۰۵

تاریخ انتشار نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۶



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

Social participation is a central indicator of adolescents' psychosocial development and reflects their active involvement in collective, interpersonal, civic, and community-oriented activities. Adolescence is a particularly important developmental period for the formation of social identity, autonomy, responsibility, and patterns of engagement that may continue into adulthood. Through participation in school, peer, voluntary, cultural, and community activities, adolescents acquire opportunities to develop interpersonal competence, experience belonging, assume responsibility, and perceive themselves as effective members of society. Recent evidence suggests that social participation is not merely an observable social behavior but may also function as a psychological resource associated with identity development and adaptive functioning. In particular, social participation and self-esteem have been identified as resilience-related resources in the relationship between social anxiety and identity formation among adolescents (Levy Kardash et al., 2026). Participatory experiences may likewise contribute to community resilience and psychosocial support by strengthening interpersonal connections, shared experiences, and collective coping capacities (Mastrothanasis, 2025). Accordingly, identifying the individual psychological resources that facilitate adolescents' participation in social environments represents an important issue for educational and developmental research.

Resilience is one of the major psychological capacities potentially associated with social participation. It refers to an individual's ability to adapt effectively to stress, adversity, failure, and changing circumstances while maintaining or recovering adaptive functioning. During adolescence, resilience is particularly relevant because students encounter simultaneous academic, familial, interpersonal, and developmental challenges. School-based programs have therefore increasingly regarded resilience as a modifiable

resource that can be strengthened through systematic interventions designed for adolescents at risk (Llistosella et al., 2023). Evidence from Iranian students also indicates that psychological interventions, such as meaning-centered workshops, can enhance resilience while simultaneously improving perceived social support and reducing negative affect (Karimi Dastaki & Mahmudi, 2024). Beyond educational settings, resilience has also been associated with relational functioning and family cohesion, suggesting that its implications extend to broader interpersonal and social domains (Yousefi et al., 2024). Nevertheless, possessing resilience may not automatically result in greater social participation. Resilience primarily represents the capacity to persist and adapt in the face of adversity, whereas social participation requires active behavioral engagement, initiative, and a belief that one can function effectively in interpersonal and collective situations.

Self-efficacy may provide an important psychological mechanism connecting resilience to active social behavior. Self-efficacy concerns individuals' beliefs regarding their capacity to organize and execute actions necessary to achieve desired outcomes. Individuals with stronger self-efficacy are more likely to initiate challenging activities, persist when difficulties arise, and interpret obstacles as manageable rather than as evidence of personal incapacity. Empirical research has demonstrated a close relationship between resilience and self-efficacy across educational populations. Among gifted students, resilience, self-efficacy, and perceived social support have been shown to constitute interconnected psychological resources (Yildirim & Çelikkol, 2024). Similarly, latent profiles of academic resilience among nursing students have been associated with both general resilience and self-efficacy (Tan et al., 2024). Evidence from university populations further indicates that academic self-efficacy is an important predictor of academic resilience, even when contemporary stressors such as digital stress are considered (Lelis & Morales, 2026). Psychological interventions targeting students with test anxiety have also

produced improvements in both academic self-efficacy and academic resilience, further illustrating the modifiable and interconnected nature of these constructs (Moradpour & Bavi, 2025). These findings suggest that resilient individuals may develop stronger beliefs in their ability to manage difficult situations and attain personally meaningful goals.

The functional importance of self-efficacy and resilience is also evident in studies examining motivated and sustained behavior. In technology-enhanced learning contexts, both self-efficacy and resilience have been found to predict students' motivation, indicating that these psychological resources contribute to continued engagement when individuals encounter novel or demanding environments (Shi & Zhang, 2025). Teacher emotional support has similarly been linked to learning engagement through the mediating roles of academic self-efficacy and academic resilience, supporting a process-oriented model in which personal resources transmit the effects of supportive conditions into active engagement (Guo et al., 2025). Furthermore, regulatory emotional self-efficacy and resilience have been identified as mediating mechanisms in the association between shyness and social anxiety, highlighting their relevance to individuals' functioning in socially challenging situations (Wang & Zhao, 2026). Collectively, these findings suggest that resilience may provide the capacity to withstand social and psychological challenges, while self-efficacy may determine whether this capacity is translated into active behavior. Accordingly, social participation may depend not simply on adolescents' ability to recover from adversity but also on whether they believe they can interact effectively, fulfill social responsibilities, and influence their environment. Despite growing research on resilience and self-efficacy, their sequential relationship in explaining social participation among secondary-school students remains insufficiently examined. Therefore, the present study aimed to investigate the mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and social participation among upper-secondary school students.

Methods and Materials

The present study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of all upper-secondary school students in Shiraz, Iran, during the 2023–2024 academic year, with an estimated population of approximately 330,000 students. Participants were selected through multistage cluster random sampling. Initially, 10 schools, including five girls' schools and five boys' schools, were randomly selected, after which two classes were randomly chosen from each school. A total of 450 questionnaires were distributed. Following screening and exclusion of incomplete or unusable responses, data from 361 students, including 166 girls and 195 boys, were included in the final analyses. Data were collected using the 25-item Connor–Davidson Resilience Scale, scored on a five-point Likert scale ranging from 0 to 4; the 17-item Sherer General Self-Efficacy Scale, scored on a five-point scale from 1 to 5, with 11 reverse-scored items; and the 15-item Social Participation Questionnaire developed by Nikkhah and Ahmadi Bejestani, consisting of eight items assessing subjective participation and seven items assessing objective participation. Cronbach's alpha coefficients in the present sample were 0.88 for resilience, 0.90 for self-efficacy, and 0.70 for social participation. Confirmatory factor analysis also supported the measurement models of the instruments. Following authorization from educational authorities and school administrators, questionnaires were administered collectively during classroom hours. Participation was voluntary, confidentiality was emphasized, and students were informed of their right to withdraw at any stage. Data were analyzed using SPSS version 23 and AMOS version 24. Preliminary screening included assessment of normality, multicollinearity, outliers, and independence of errors. Pearson correlations were calculated, followed by structural equation modeling using maximum likelihood estimation. The hypothesized model included a direct pathway from resilience to social participation and an indirect pathway through self-efficacy.

The indirect effect was evaluated through bootstrapping with 5,000 resamples and a 95% confidence interval.

Findings

The mean scores for resilience, self-efficacy, and social participation were 78.67 ± 13.23 , 34.67 ± 10.26 , and 33.58 ± 9.39 , respectively. Pearson correlation analysis showed that resilience was positively and significantly correlated with self-efficacy ($r = 0.49$, $p < 0.01$) and social participation ($r = 0.18$, $p < 0.01$). Self-efficacy was also positively correlated with social participation ($r = 0.30$, $p < 0.01$). Preliminary diagnostic analyses supported the assumptions required for structural equation modeling, with no problematic deviations from normality or evidence of serious multicollinearity. Structural path analysis demonstrated that the direct effect of resilience on social participation was positive but not statistically significant ($\beta = 0.10$, $B = 0.07$, $SE = 0.05$, $t = 1.58$, $p = 0.11$). In contrast, resilience had a significant positive effect on self-efficacy ($\beta = 0.15$, $B = 0.12$, $SE = 0.05$, $t = 2.55$, $p = 0.01$), and self-efficacy exerted a significant positive effect on social participation ($\beta = 0.31$, $B = 0.29$, $SE = 0.05$, $t = 5.75$, $p < 0.001$). The structural model demonstrated satisfactory fit to the observed data, with $\chi^2/df = 1.12$, $CFI = 0.96$, $IFI = 0.99$, $TLI = 0.92$, $RMSEA = 0.001$, and $PCLOSE = 0.87$. Bootstrap analysis further indicated that the indirect effect of resilience on social participation through self-efficacy was positive and significant ($\beta = 0.05$, $p = 0.02$, 95% CI [0.01, 0.09]). In contrast, the confidence interval for the direct effect included zero (95% CI [-0.03, 0.22]). The total standardized effect of resilience on social participation was 0.15. Thus, because the indirect effect was significant whereas the direct effect was not, the findings supported a full mediation model in which self-efficacy completely mediated the relationship between resilience and social participation.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that resilience alone is insufficient to account for higher levels of social participation among adolescents. Although resilient students may possess a

greater capacity to tolerate difficulties, recover from setbacks, and maintain adaptive functioning under stressful conditions, these capacities do not necessarily translate directly into involvement in collective and social activities. Social participation is an active behavioral outcome that requires adolescents not only to withstand difficulties but also to perceive themselves as capable of interacting effectively, assuming responsibilities, contributing to group activities, and producing meaningful outcomes within their social environment. The significant association between resilience and self-efficacy suggests that resilient experiences may strengthen students' beliefs in their ability to manage challenges successfully. Repeated experiences of adapting to difficulty may provide students with a sense of mastery and personal competence, thereby enhancing self-efficacy. In turn, stronger self-efficacy appears to facilitate social participation because students who believe in their ability to act effectively are more likely to initiate interactions, accept social responsibilities, maintain involvement in group activities, and persist despite interpersonal or situational difficulties.

The full mediating effect of self-efficacy provides the most important contribution of the present study. The findings suggest a distinction between possessing adaptive psychological resources and converting those resources into observable social action. Resilience may represent a latent capacity for coping and persistence, whereas self-efficacy operates as an activation mechanism through which that capacity becomes purposeful behavior. A student may remain psychologically stable in the face of social challenges yet avoid participation if he or she doubts the ability to communicate effectively, influence others, or fulfill a social role. Conversely, when resilience contributes to a stronger sense of competence, adolescents may be more prepared to enter social situations, sustain involvement, and interpret difficulties as manageable rather than as reasons for withdrawal. This process may explain why the direct effect of resilience was nonsignificant after self-efficacy was included in the model. From an educational perspective, the

findings imply that interventions intended to increase adolescents' social participation should not focus exclusively on coping skills or resilience training. Programs should simultaneously provide structured opportunities for successful social performance, gradual responsibility taking, collaborative decision-making, peer interaction, problem solving, and constructive feedback so that students develop credible beliefs in their own effectiveness. Schools can therefore serve as important environments in which

resilience is transformed into active citizenship through opportunities that cultivate self-efficacy. Overall, the present study demonstrates that self-efficacy constitutes a key psychological pathway linking resilience to social participation among upper-secondary school students, suggesting that strengthening adolescents' beliefs in their own competence may be essential for translating resilient capacities into sustained and meaningful social engagement.

مقدمه

مشارکت اجتماعی در دوره نوجوانی یکی از مؤلفه‌های اساسی رشد فردی، شکل‌گیری هویت اجتماعی و آمادگی برای ایفای نقش‌های مسئولانه در جامعه به شمار می‌رود. نوجوانی مرحله‌ای است که در آن فرد از چارچوب محدود خانواده به شبکه‌های گسترده‌تری از روابط مدرسه‌ای، همسالان، گروه‌های اجتماعی و فعالیت‌های جمعی وارد می‌شود و به تدریج درک روشن‌تری از جایگاه خود در ساختار اجتماعی پیدا می‌کند. مشارکت در فعالیت‌های گروهی، داوطلبانه، مدرسه‌ای و اجتماعی می‌تواند زمینه تجربه تعلق، مسئولیت‌پذیری، همکاری و احساس اثرگذاری را فراهم سازد و از این طریق، رشد روان‌شناختی و اجتماعی نوجوان را تسهیل کند. در مقابل، محدودیت در مشارکت اجتماعی یا کناره‌گیری از موقعیت‌های جمعی ممکن است فرصت کسب مهارت‌های بین‌فردی و تجربه عاملیت اجتماعی را کاهش دهد. اهمیت این موضوع زمانی آشکارتر می‌شود که مشارکت اجتماعی نه فقط به‌عنوان پیامد شرایط محیطی، بلکه به‌عنوان رفتاری در نظر گرفته شود که تحت تأثیر منابع روان‌شناختی درونی نوجوان قرار دارد. مطالعه Levy Kardash و همکاران نشان داد که مشارکت اجتماعی در نوجوانان می‌تواند خود به‌عنوان یکی از منابع تاب‌آوری در ارتباط میان اضطراب اجتماعی و فرایند شکل‌گیری هویت عمل کند و در کنار عزت‌نفس، نقشی محافظتی در سازگاری روانی-اجتماعی نوجوانان داشته باشد (Levy Kardash et al., 2026). از این رو، شناخت عواملی که نوجوان را قادر می‌سازند از ظرفیت‌های روان‌شناختی خود برای ورود فعالانه به تعاملات و فعالیت‌های اجتماعی استفاده کند، برای حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، آموزش و سلامت اجتماعی اهمیت ویژه‌ای دارد.

یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌های روان‌شناختی مرتبط با سازگاری و عملکرد مثبت نوجوانان، تاب‌آوری است. تاب‌آوری به توانایی فرد برای سازگاری

مؤثر با فشارها، مشکلات و شرایط نامطلوب و تداوم عملکرد سازنده در مواجهه با چالش‌ها اشاره دارد. این سازه به معنای مصونیت از دشواری نیست، بلکه نشان‌دهنده ظرفیت انعطاف‌پذیری و بازیابی کارکرد پس از تجربه فشار یا ناکامی است. در محیط‌های آموزشی، نوجوانان با مجموعه‌ای از فشارهای تحصیلی، اجتماعی، خانوادگی و هیجانی روبه‌رو هستند و تفاوت در میزان تاب‌آوری می‌تواند تعیین کند که آنان چگونه این فشارها را مدیریت و به فرصت‌هایی برای یادگیری و رشد تبدیل کنند. اهمیت تاب‌آوری در نوجوانی سبب شده است برنامه‌های مدرسه‌محور نیز به‌طور مستقیم به دنبال تقویت آن باشند. برای مثال، Llistosella و همکاران در طراحی یک مداخله خوشه‌ای مدرسه‌محور برای نوجوانان در معرض خطر، تاب‌آوری را به‌عنوان منبعی قابل تقویت در نظر گرفتند که می‌تواند از طریق آموزش و مداخلات ساختاریافته در محیط مدرسه توسعه یابد (Llistosella et al., 2023). چنین رویکردی نشان می‌دهد تاب‌آوری یک ویژگی ثابت و تغییرناپذیر نیست، بلکه می‌توان آن را ظرفیتی پویا دانست که از تعامل منابع شخصی و محیطی شکل می‌گیرد و در صورت تقویت، می‌تواند پیامدهای مثبت متعددی در زندگی نوجوانان ایجاد کند.

پژوهش‌های اخیر نیز نشان داده‌اند که تاب‌آوری با مجموعه‌ای از شاخص‌های مثبت روان‌شناختی و اجتماعی ارتباط دارد. Karimi Dastaki و Mahmudi در بررسی اثربخشی کارگاه‌های معنای زندگی در دانش‌آموزان نشان دادند که مداخلات روان‌شناختی می‌توانند تاب‌آوری را افزایش داده و هم‌زمان عاطفه منفی را کاهش و حمایت اجتماعی ادراک شده را تقویت کنند (Karimi Dastaki & Mahmudi, 2024). این یافته از آن جهت اهمیت دارد که تاب‌آوری را در بستری فراتر از مقابله منفعلانه با دشواری قرار می‌دهد و آن را با نحوه ارتباط فرد با محیط اجتماعی و ادراک منابع حمایتی مرتبط می‌سازد. همچنین، Yousefi و همکاران در مطالعه افراد متأهل نشان دادند که

تاب‌آوری در کنار هوش هیجانی می‌تواند با انسجام خانواده ارتباط داشته باشد (Yousefi et al., 2024). هرچند جامعه این پژوهش با نوجوانان متفاوت بوده است، نتیجه آن مؤید این دیدگاه کلی است که تاب‌آوری تنها یک ویژگی فردی برای تحمل فشار نیست و می‌تواند با کیفیت روابط و عملکرد اجتماعی فرد نیز پیوند داشته باشد. بر همین اساس، می‌توان انتظار داشت نوجوانانی که از تاب‌آوری بیشتری برخوردارند، آمادگی بیشتری برای مواجهه با موانع اجتماعی، مدیریت ناکامی‌های بین‌فردی و حفظ حضور فعال در فعالیت‌های جمعی داشته باشند.

با این حال، وجود تاب‌آوری لزوماً به معنای تبدیل مستقیم این ظرفیت به رفتار اجتماعی نیست. فرد ممکن است در برابر فشارها و ناکامی‌ها مقاوم باشد، اما همچنان برای ورود فعالانه به موقعیت‌های اجتماعی یا مشارکت در امور جمعی از اطمینان کافی نسبت به توانایی خود برخوردار نباشد. در چنین شرایطی، سازه خودکارآمدی اهمیت پیدا می‌کند. خودکارآمدی بیانگر باور فرد نسبت به توانایی خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقداماتی است که برای دستیابی به نتایج موردنظر ضروری‌اند. این باور نقش مهمی در انتخاب موقعیت‌ها، میزان تلاش، تداوم رفتار در برابر موانع و نحوه پاسخ فرد به دشواری‌ها دارد. به همین دلیل، خودکارآمدی می‌تواند حلقه اتصال میان داشتن یک ظرفیت روان‌شناختی و استفاده عملی از آن ظرفیت باشد. نوجوانی که خود را توانمند می‌داند، احتمال بیشتری دارد که در مواجهه با تکالیف و موقعیت‌های اجتماعی ابتکار عمل نشان دهد، مسئولیت بپذیرد و در برابر دشواری‌های اجتماعی زودتر کناره‌گیری نکند. از این منظر، تاب‌آوری می‌تواند منابع روان‌شناختی لازم برای مقابله را فراهم کند، اما خودکارآمدی تعیین می‌کند که نوجوان تا چه اندازه باور دارد قادر است از این منابع برای عمل مؤثر استفاده کند.

شواهد تجربی جدید به‌طور مستمر رابطه نزدیک میان خودکارآمدی و تاب‌آوری را نشان داده‌اند. Yildirim و Çelikkol در بررسی دانش‌آموزان تیزهوش، تاب‌آوری، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده را به‌عنوان سازه‌هایی مرتبط مورد توجه قرار دادند و نشان دادند که ارزیابی این سه منبع در کنار یکدیگر برای درک بهتر سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان اهمیت دارد (Tan et al., 2024). Yildirim & Çelikkol و همکاران نیز در مطالعه الگوهای نهفته تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان پرستاری نشان دادند که سطوح و الگوهای متفاوت تاب‌آوری تحصیلی با خودکارآمدی و تاب‌آوری عمومی آنان ارتباط دارد (Tan et al., 2024). این یافته‌ها بیانگر آن است که باور به توانمندی خود و ظرفیت مقابله‌ای فرد، سازه‌هایی جدا و مستقل از یکدیگر نیستند، بلکه در یک نظام روان‌شناختی به‌هم‌پیوسته عمل می‌کنند. در محیط‌های آموزشی، این پیوند ممکن است اهمیت بیشتری داشته باشد، زیرا دانش‌آموزان برای عبور از فشارها، انجام موفقیت‌آمیز تکالیف و مشارکت در فعالیت‌های جمعی نیازمند هر دو مؤلفه‌اند: توان بازیابی و ادامه دادن، و باور به اینکه تلاش آنان می‌تواند به نتیجه برسد.

مطالعات مداخله‌ای نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی و تاب‌آوری می‌توانند به‌صورت هم‌زمان تحت تأثیر مداخلات روان‌شناختی قرار گیرند. Moradpour و Bavi در مطالعه دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان نشان دادند که طرحواره‌درمانی هیجانی می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب امتحان، تحمل پریشانی و تاب‌آوری تحصیلی اثرگذار باشد (Moradpour & Bavi, 2025). اهمیت این یافته در آن است که خودکارآمدی و تاب‌آوری را به‌عنوان منابع انعطاف‌پذیر و قابل مداخله معرفی می‌کند. به بیان دیگر، اگر تغییر در تجربه‌های شناختی و هیجانی بتواند هر دو سازه را بهبود دهد، می‌توان انتظار داشت که این دو متغیر در تنظیم رفتار و سازگاری دانش‌آموزان نیز به‌طور متقابل نقش داشته باشند. این نکته برای

مشارکت اجتماعی اهمیت دارد، زیرا مشارکت اغلب مستلزم مواجهه با ارزیابی دیگران، پذیرش مسئولیت، احتمال شکست، اختلاف نظر و ضرورت استمرار در فعالیت است. نوجوانی که در چنین موقعیت‌هایی هم از ظرفیت تاب‌آوری برخوردار باشد و هم به توانایی خود اعتماد داشته باشد، احتمال بیشتری دارد که در فعالیت‌های اجتماعی باقی بماند و تجربه‌های دشوار را به دلیل ترس از شکست یا عدم اطمینان به خود ترک نکند.

رابطه میان خودکارآمدی و تاب‌آوری در مطالعات جدید در بافت‌های آموزشی نوین نیز تأیید شده است. Shi و Zhang در زمینه یادگیری زبان خارجی مبتنی بر هوش مصنوعی نشان دادند که خودکارآمدی و تاب‌آوری می‌توانند انگیزش دانشجویان را پیش‌بینی کنند و در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری، منابع مهمی برای تداوم درگیری یادگیرنده با فعالیت آموزشی محسوب شوند (Shi & Zhang, 2025). به‌طور مشابه، Lelis و Morales گزارش کردند که خودکارآمدی تحصیلی و استرس دیجیتال می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند (Lelis & Morales, 2026). هرچند تمرکز این مطالعات بر پیامدهای تحصیلی بوده است، منطق روان‌شناختی آن‌ها می‌تواند در تبیین رفتار اجتماعی نیز قابل توجه باشد. فردی که باور دارد می‌تواند به‌طور مؤثر عمل کند، در برابر فشارهای ناشی از موقعیت‌های جدید یا پیچیده مقاومت بیشتری نشان می‌دهد و احتمال بیشتری دارد که مشارکت خود را حفظ کند. بنابراین، خودکارآمدی می‌تواند نه فقط پیامد تاب‌آوری، بلکه یکی از سازوکارهایی باشد که از طریق آن ظرفیت سازگاری فرد به رفتار پایدار و هدفمند تبدیل می‌شود.

مطالعه Guo و همکاران نیز شواهد مستقیمی درباره پیوند بین خودکارآمدی و تاب‌آوری در فرایندهای میانجی ارائه کرده است. آنان نشان دادند که حمایت هیجانی معلم می‌تواند از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری در یادگیری دانشجویان اثر بگذارد (Guo et

al., 2025). این نتیجه از یک دیدگاه فرایندی حمایت می‌کند؛ بدین معنا که اثر منابع محیطی یا شخصی لزوماً مستقیماً بر رفتار نهایی ظاهر نمی‌شود، بلکه ممکن است از مسیر سازوکارهای روان‌شناختی واسطه منتقل شود. همین منطق را می‌توان درباره رابطه تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی نیز مطرح کرد. نوجوانی که از تاب‌آوری برخوردار است، ممکن است در برابر فشارهای اجتماعی ظرفیت بیشتری برای سازگاری داشته باشد، اما برای تبدیل این ظرفیت به حضور واقعی و فعال در فعالیت‌های اجتماعی، به این باور نیاز دارد که قادر است تعاملات را مدیریت کند، مسئولیت‌های خود را انجام دهد و در جمع اثرگذار باشد. در چنین الگویی، خودکارآمدی می‌تواند سازوکاری باشد که منابع تاب‌آورانه را به اقدام اجتماعی تبدیل می‌کند.

پژوهش Wang و Zhao نیز اهمیت تعامل خودکارآمدی و تاب‌آوری در سازگاری اجتماعی را برجسته کرده است. آنان با بررسی اثر کم‌رویی بر اضطراب اجتماعی در دانشجویان نشان دادند که خودکارآمدی تنظیم هیجان و تاب‌آوری در این ارتباط نقش میانجی دارند (Wang & Zhao, 2026). این یافته به‌ویژه برای بحث مشارکت اجتماعی اهمیت دارد، زیرا اضطراب اجتماعی، کم‌رویی و ضعف در باور به توانایی مدیریت هیجان می‌تواند موانع جدی برای ورود به موقعیت‌های تعاملی باشند. اگر خودکارآمدی و تاب‌آوری بتوانند اثر عوامل بازدارنده بر اضطراب اجتماعی را کاهش دهند، می‌توان استدلال کرد که این دو سازه در ایجاد آمادگی برای مشارکت و حفظ حضور در موقعیت‌های اجتماعی نیز نقش دارند. ازاین‌رو، مشارکت اجتماعی ممکن است حاصل صرف یک ویژگی شخصیتی یا یک منبع روان‌شناختی نباشد، بلکه نتیجه زنجیره‌ای از ظرفیت‌های درونی باشد که در آن تاب‌آوری به حفظ پایداری فرد و خودکارآمدی به فعال‌سازی رفتار کمک می‌کند.

از سوی دیگر، مشارکت اجتماعی خود می‌تواند زمینه تقویت تاب‌آوری را نیز فراهم آورد. Mastrothanasis در یک مطالعه پدیدارشناختی

می‌تواند هم برای مداخلات روان‌شناختی و هم برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی و اجتماعی اهمیت داشته باشد.

با وجود شواهد متعدد درباره ارتباط خودکارآمدی با تاب‌آوری و پیامدهای مختلف تحصیلی و روان‌شناختی، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود در محیط دانشگاهی و با تمرکز بر متغیرهایی مانند انگیزش، درگیری تحصیلی، اضطراب امتحان، استرس دیجیتال یا سازگاری تحصیلی انجام شده‌اند (Guo et al., 2025; Lelis & Morales, 2026; Moradpour, 2025; Bavi, 2025; Shi & Zhang, 2025).

در مقابل، بررسی این فرایند در زمینه مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. افزون بر این، بخش دیگری از ادبیات بر نقش تاب‌آوری در حمایت اجتماعی، انسجام خانوادگی یا مداخلات مدرسه‌محور تأکید کرده است (Karimi Dastaki & Mahmudi, 2024; Llistosella et al., 2024; Yousefi et al., 2024).

اما هنوز این پرسش نیازمند بررسی دقیق‌تر است که آیا تاب‌آوری به‌طور مستقیم نوجوان را به مشارکت بیشتر سوق می‌دهد یا این تأثیر از طریق سازوکاری مانند خودکارآمدی تحقق پیدا می‌کند. این تمایز از نظر کاربردی مهم است؛ زیرا اگر اثر تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی عمدتاً غیرمستقیم باشد، مداخلاتی که صرفاً بر افزایش تحمل فشار یا مهارت‌های مقابله‌ای تمرکز می‌کنند، ممکن است بدون تقویت باور نوجوان به توانایی خود برای کنش اجتماعی، به افزایش واقعی مشارکت منجر نشوند.

همچنین، بررسی هم‌زمان تاب‌آوری و خودکارآمدی می‌تواند به درک دقیق‌تری از تفاوت میان «توانایی مقابله» و «باور به توانایی عمل» منجر شود. تاب‌آوری نوجوان را قادر می‌سازد پس از ناکامی یا فشار به عملکرد خود ادامه دهد، در حالی که خودکارآمدی می‌تواند تعیین کند آیا اساساً فرد وارد موقعیت اجتماعی می‌شود، مسئولیتی می‌پذیرد و برای اثرگذاری تلاش می‌کند یا خیر. شواهد Tan و همکاران درباره ارتباط پروفایل‌های تاب‌آوری با

گذشته‌نگر درباره هنرهای مشارکتی در پاسخ‌های اضطرابی نشان داد که فعالیت‌های مشارکتی می‌توانند در تقویت تاب‌آوری اجتماعی و حمایت روانی-اجتماعی نقش داشته باشند (Mastrothanas, 2025). این یافته نشان می‌دهد رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی ممکن است ماهیتی چرخه‌ای داشته باشد؛ به این معنا که منابع تاب‌آوری می‌توانند فرد را برای ورود به فعالیت‌های جمعی آماده کنند و خود مشارکت نیز می‌تواند فرصت تجربه حمایت، تعلق و توانمندی را افزایش دهد. باین‌حال، در سطح فردی و به‌ویژه در نوجوانان، پرسش اصلی آن است که چه عاملی باعث می‌شود یک ظرفیت درونی مانند تاب‌آوری واقعاً به رفتار مشارکتی منجر شود. حضور در یک جمع، همکاری با دیگران و مشارکت در فعالیت اجتماعی نیازمند چیزی فراتر از مقاومت روان‌شناختی است و مستلزم ادراک فرد از توانایی خود برای اثرگذاری، برقراری رابطه و انجام نقش اجتماعی است. بنابراین، خودکارآمدی از نظر نظری می‌تواند یک حلقه واسطه منطقی در این رابطه باشد.

در همین راستا، شواهد مربوط به نوجوانان نیز نشان می‌دهد که مشارکت اجتماعی با فرایندهای اساسی رشد و سازگاری آنان ارتباط دارد. Levy و Kardash و همکاران با تمرکز بر نوجوانان نشان دادند که مشارکت اجتماعی و عزت‌نفس می‌توانند به‌عنوان منابع تاب‌آوری در ارتباط میان اضطراب اجتماعی و شکل‌گیری هویت مطرح شوند (Levy Kardash et al., 2026). این یافته اهمیت مشارکت اجتماعی را از سطح یک رفتار ساده فراتر می‌برد و آن را به یکی از مؤلفه‌های سازگاری رشدی در نوجوانی تبدیل می‌کند. نوجوانی که در فعالیت‌های اجتماعی حضور دارد، فرصت بیشتری برای آزمودن نقش‌های اجتماعی، دریافت بازخورد، تجربه موفقیت و شکل دادن به هویت خود پیدا می‌کند. در مقابل، نوجوانانی که از مشارکت اجتماعی فاصله می‌گیرند، ممکن است از بخشی از این فرصت‌های رشدی محروم شوند. ازاین‌رو، شناسایی مسیرهایی که به مشارکت اجتماعی منتهی می‌شوند،

خودکارآمدی (Tan et al., 2024) و یافته‌های Yildirim و Çelikkol درباره همراهی خودکارآمدی، تاب‌آوری و حمایت اجتماعی (Yildirim & Çelikkol, 2024) از ضرورت توجه به این منابع در قالب یک چارچوب یکپارچه حمایت می‌کند. همچنین یافته‌های مربوط به اضطراب اجتماعی نشان می‌دهد که منابع خودکارآمدی و تاب‌آوری می‌توانند در چگونگی مواجهه افراد با موقعیت‌های اجتماعی و فشارهای بین‌فردی نقش داشته باشند (Wang & Zhao, 2026). بنابراین، آزمون یک مدل میانجی که در آن خودکارآمدی رابطه میان تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی را تبیین کند، می‌تواند از نظر نظری به روشن شدن سازوکار عاملیت اجتماعی در نوجوانان و از نظر کاربردی به طراحی مداخلات مؤثرتر مدرسه‌محور کمک کند.

از منظر کاربردی، مدارس یکی از مهم‌ترین بسترهای تقویت مشارکت اجتماعی در نوجوانانند، زیرا فرصت‌هایی برای همکاری گروهی، فعالیت‌های فوق‌برنامه، مسئولیت‌پذیری، مشارکت در تصمیم‌گیری و تجربه نقش‌های اجتماعی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند. با این حال، ایجاد فرصت مشارکت زمانی به رفتار واقعی منجر می‌شود که نوجوان هم توان سازگاری با موانع و ناکامی‌ها را داشته باشد و هم خود را قادر به ایفای نقش مؤثر بداند. مداخلات مدرسه‌محور برای ارتقای تاب‌آوری (Llistosella et al., 2023)، مداخلات روان‌شناختی مرتبط با افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری (Moradpour & Bavi, 2025) و شواهد مربوط به تأثیر مشارکت جمعی بر تقویت منابع روانی-اجتماعی (Mastrothanasis, 2025) همگی نشان می‌دهند که مدارس می‌توانند بستر مناسبی برای طراحی برنامه‌هایی باشند که این سازه‌ها را به صورت تلفیقی مورد هدف قرار دهند.

شناسایی جایگاه میانجی خودکارآمدی در این فرایند می‌تواند مشخص کند که برای تبدیل تاب‌آوری به کنش اجتماعی، کدام مؤلفه روان‌شناختی باید به‌طور ویژه در برنامه‌های آموزشی و پرورشی تقویت شود.

در مجموع، ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که تاب‌آوری با سازگاری، حمایت اجتماعی، انسجام روابط و عملکرد مثبت مرتبط است (Karimi Yousefi et al., 2024; Dastaki & Mahmudi, 2024)، خودکارآمدی با تاب‌آوری و درگیری مؤثر در فعالیت‌های آموزشی ارتباط دارد (Guo et al., 2025; Lelis & Morales, 2026; Shi & Zhang, 2025) و هر دو سازه در مقابله با مشکلات هیجانی و اجتماعی اهمیت دارند (Wang & Zhao, 2026; Yildirim & Çelikkol, 2024). علاوه بر این، مشارکت اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک منبع رشد و تاب‌آوری در نوجوانی عمل کند (Levy Kardash et al., 2026) و فعالیت‌های مشارکتی نیز ظرفیت حمایت روانی-اجتماعی و تقویت تاب‌آوری را دارند (Mastrothanasis, 2025). با وجود این شواهد، رابطه فرایندی میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی در دانش‌آموزان دوره متوسطه هنوز نیازمند آزمون تجربی مستقیم است و روشن شدن این مسیر می‌تواند شکاف میان داشتن منابع روان‌شناختی و به‌کارگیری آن‌ها در رفتار اجتماعی را تبیین کند.

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی با رویکرد مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دادند که حجم تقریبی آن‌ها ۳۳۰,۰۰۰ نفر برآورد شده بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد؛ به این صورت که ابتدا از میان مدارس مقطع متوسطه دوم شهر شیراز، ۱۰ مدرسه شامل ۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه

پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر مدرسه دو کلاس به طور تصادفی در نمونه قرار گرفت. در مجموع، ۴۵۰ پرسشنامه در میان دانش آموزان توزیع شد که پس از بررسی پرسشنامه ها و حذف موارد ناقص، مخدوش یا غیرقابل استفاده، اطلاعات ۳۶۱ دانش آموز وارد تحلیل نهایی شد. از این تعداد، ۱۶۶ نفر دختر و ۱۹۵ نفر پسر بودند. حجم نمونه با توجه به الزامات مدل یابی معادلات ساختاری و بر مبنای قاعده ۲۰ شرکت کننده به ازای هر مسیر موجود در مدل پژوهش تعیین شد. پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و مدیران مدارس منتخب، فرایند جمع آوری داده ها در ساعات کلاسی و با حضور پژوهشگر انجام شد. پرسشنامه ها به صورت گروهی در اختیار دانش آموزان قرار گرفت و پیش از پاسخ گویی، هدف پژوهش، نحوه تکمیل ابزارها، داوطلبانه بودن شرکت در مطالعه و محرمانگی اطلاعات برای آنان توضیح داده شد. همچنین به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات گردآوری شده صرفاً در راستای اهداف علمی پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت و آنان در هر مرحله از مطالعه امکان انصراف از ادامه مشارکت را خواهند داشت.

مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون در سال ۲۰۰۳ برای سنجش میزان تاب آوری روان شناختی افراد تدوین شد. این ابزار دارای ۲۵ گویه است و پاسخ دهندگان میزان انطباق هر عبارت با وضعیت خود را بر اساس یک طیف لیکرت پنج درجه ای از ۰ به معنای «کاملاً نادرست» تا ۴ به معنای «همیشه درست» مشخص می کنند. نمره کل مقیاس از مجموع نمرات گویه ها به دست می آید و نمرات بالاتر نشان دهنده سطح بالاتر تاب آوری است. در پژوهش حاضر، پایایی درونی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد که مقدار ۰.۸۸ به دست آمد و نشان دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار بود. همچنین، به منظور بررسی اعتبار ساختاری مقیاس در نمونه مورد مطالعه، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و شاخص های برازش حاصل، از برازش

مطلوب مدل اندازه گیری حمایت کردند؛ به گونه ای که مقدار CFI برابر با ۰.۹۲ و مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۴ به دست آمد. بر این اساس، مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون از پایایی و برازش ساختاری مناسبی برای سنجش تاب آوری دانش آموزان مورد مطالعه برخوردار بود.

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ برای ارزیابی باور کلی افراد نسبت به توانایی خود در مواجهه با موقعیت ها، انجام تکالیف و دستیابی به اهداف طراحی شد. این مقیاس شامل ۱۷ گویه است که پاسخ دهندگان به هر گویه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای از ۱ به معنای «کاملاً مخالفم» تا ۵ به معنای «کاملاً موافقم» پاسخ می دهند. از مجموع ۱۷ گویه این ابزار، ۱۱ گویه به صورت معکوس نمره گذاری می شوند و پس از اصلاح جهت نمره گذاری این گویه ها، نمره کل خودکارآمدی محاسبه می شود؛ به طوری که نمره بالاتر معرف باور قوی تر فرد به توانایی و کارآمدی خود است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰.۹۰ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی بسیار مطلوب آن بود. علاوه بر این، تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی برازش مدل اندازه گیری انجام شد و شاخص های حاصل نشان دادند که ساختار عاملی ابزار در نمونه پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است؛ به طوری که CFI برابر با ۰.۹۶ و RMSEA برابر با ۰.۰۵ گزارش شد. این یافته ها نشان دادند که مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران از ویژگی های روان سنجی قابل قبول برای استفاده در پژوهش حاضر برخوردار بوده است.

پرسشنامه مشارکت اجتماعی نیک خواه و احمدی بجنستانی در سال ۱۳۹۶ برای اندازه گیری میزان مشارکت اجتماعی افراد در ابعاد ذهنی و عینی طراحی شده است. این ابزار در مجموع از ۱۵ گویه تشکیل شده است که ۸ گویه آن بعد ذهنی مشارکت اجتماعی و ۷ گویه دیگر بعد عینی آن را ارزیابی می کنند. بخش ذهنی بر نگرش ها و گرایش های فرد نسبت به مشارکت در فعالیت های

اجتماعی تمرکز دارد، در حالی که بخش عینی مؤلفه‌هایی نظیر عضویت، میزان فعالیت و جایگاه فرد در تشکلهای و فعالیت‌های اجتماعی را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره کلی مشارکت اجتماعی از مجموع نمرات دو بخش ذهنی و عینی به دست می‌آید و نمره بالاتر بیانگر سطح بیشتر مشارکت اجتماعی است. در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰.۷۰ به دست آمد که در محدوده قابل قبول قرار داشت. همچنین، بررسی مدل اندازه‌گیری ابزار با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص‌های برازش آن در سطح مطلوب و قابل قبول قرار دارند؛ به‌طوری‌که مقدار CFI برابر با ۰.۹۳ و RMSEA برابر با ۰.۰۶ گزارش شد. بنابراین، پرسشنامه مشارکت اجتماعی از پایایی و برازش ساختاری قابل قبول برای سنجش مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان برخوردار بود.

پس از تکمیل فرایند گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ها مورد غربالگری اولیه قرار گرفتند و کیفیت داده‌ها پیش از انجام تحلیل‌های اصلی بررسی شد. در این مرحله، مفروضه‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع متغیرها، نبود هم‌خطی چندگانه و وجود یا عدم وجود داده‌های پرت بررسی شد. سپس داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۳ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. در بخش آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش محاسبه شد و برای بررسی روابط دو متغیره میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده

گردید. برای آزمون مدل مفهومی و بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش برآورد حداکثر درست‌نمایی استفاده شد. مدل ساختاری پیشنهادی شامل یک مسیر مستقیم از تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی و یک مسیر غیرمستقیم از تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی بود. به‌منظور بررسی معناداری اثر میانجی، روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ باز نمونه‌گیری و فاصله اطمینان ۹۵ درصد به کار گرفته شد؛ به‌گونه‌ای که معناداری اثر غیرمستقیم بر اساس عدم شمول صفر در فاصله اطمینان بوت‌استرپ مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین، برای بررسی میزان برازش مدل ساختاری با داده‌های مشاهده‌شده از شاخص‌های متداول برازش مدل از جمله نسبت کای‌دو به درجه آزادی، CFI، IFI، TLI، RMSEA و PCLOSE استفاده شد. این رویکرد تحلیلی امکان ارزیابی هم‌زمان اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی و اثر غیرمستقیم آن از مسیر خودکارآمدی را فراهم ساخت و مبنای آزمون فرضیه میانجی‌گری پژوهش قرار گرفت.

یافته‌ها

پیش از آزمون مدل ساختاری، شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش و روابط دو متغیره میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی بررسی شد. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و ضرایب همبستگی پیرسون میان آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش (N = ۳۶۱)

متغیر	M	SD	۱	۲	۳
۱. تاب‌آوری	۷۸.۶۷	۱۳.۲۳	—		
۲. خودکارآمدی	۳۴.۶۷	۱۰.۲۶	۰.۴۹**	—	
۳. مشارکت اجتماعی	۳۳.۵۸	۹.۳۹	۰.۱۸**	۰.۳۰**	—

**p < ۰.۰۱.

بر اساس نتایج جدول ۱، میانگین و انحراف معیار تاب‌آوری به‌ترتیب ۷۸.۶۷ و ۱۳.۲۳، خودکارآمدی ۳۴.۶۷ و ۱۰.۲۶ و مشارکت اجتماعی ۳۳.۵۸ و ۹.۳۹ بود. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین تاب‌آوری و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت ($r = 0.49, p < 0.01$). همچنین، تاب‌آوری با مشارکت اجتماعی همبستگی مثبت و معناداری داشت ($r = 0.18, p < 0.01$). رابطه بین خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی نیز مثبت و از نظر آماری معنادار بود ($r = 0.30, p < 0.01$). در مجموع، جهت روابط میان هر سه متغیر مثبت بود و قوی‌ترین همبستگی بین تاب‌آوری و خودکارآمدی مشاهده شد.

پیش از اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری، مفروضه‌های لازم برای انجام تحلیل بررسی شد. برای ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌ها، شاخص‌های چولگی و کشیدگی مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج نشان داد توزیع متغیرهای پژوهش از نرمالیت قابل قبول برخوردار است. همچنین، شاخص اغماض و

عامل تورم واریانس (VIF) برای بررسی هم‌خطی چندگانه ارزیابی شدند و نتایج حاکی از نبود مشکل هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین بود. علاوه بر این، بررسی آماره دوربین-واتسون استقلال خطاها را تأیید کرد. بنابراین، مفروضه‌های اصلی لازم برای اجرای مدل ساختاری برقرار بود و داده‌ها برای ورود به مرحله مدل‌یابی معادلات ساختاری مناسب تشخیص داده شدند. در متن ارائه‌شده، مقادیر عددی این شاخص‌های مفروضه گزارش نشده است؛ ازاین‌رو، از افزودن اعداد برآوردی یا ساختگی خودداری شده است. برای بررسی روابط ساختاری میان متغیرهای پژوهش، مدل پیشنهادی شامل مسیر مستقیم تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی و مسیر غیرمستقیم تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی آزمون شد. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم مدل در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیرهای مستقیم مدل ساختاری

مسیر	β استاندارد	B (خطای استاندارد)	t	p
تاب‌آوری → مشارکت اجتماعی	۰.۱۰	(۰.۰۷) (۰.۰۵)	۱.۵۸	۰.۱۱
تاب‌آوری → خودکارآمدی	۰.۱۵	(۰.۱۲) (۰.۰۵)	۲.۵۵	۰.۰۱
خودکارآمدی → مشارکت اجتماعی	۰.۳۱	(۰.۲۹) (۰.۰۵)	۵.۷۵	< ۰.۰۰۱

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی مثبت، اما از نظر آماری معنادار نبود ($\beta = 0.10, t = 1.58, p = 0.11$). در مقابل، تاب‌آوری اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی داشت ($\beta = 0.15, t = 2.55, p = 0.01$)، به این معنا که افزایش تاب‌آوری با افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان همراه بود. همچنین، اثر خودکارآمدی بر مشارکت اجتماعی مثبت و معنادار به دست آمد ($\beta = 0.31, t = 5.75, p < 0.001$) و از میان مسیرهای مستقیم مدل، این مسیر دارای بزرگ‌ترین ضریب استاندارد بود. بررسی شاخص‌های برازش نیز نشان داد مدل ساختاری نهایی از برازش مطلوبی با

داده‌های مشاهده‌شده برخوردار بود؛ به‌طوری‌که $\chi^2/df = 1.12$ ، $CFI = 0.96$ ، $PCLOSE = 0.87$ ، $RMSEA = 0.001$ ، $TLI = 0.92$ ، $IFI = 0.99$ به دست آمد. این شاخص‌ها در مجموع از کفایت مدل پیشنهادی برای تبیین روابط میان متغیرهای پژوهش حمایت کردند. برای آزمون نقش میانجی خودکارآمدی، اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی با استفاده از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ باز نمونه‌گیری و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بررسی شد. نتایج مربوط به اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. تجزیه اثرات استاندارد در مدل میانجی

نوع اثر	β استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	p
اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی	۰.۱۰	۰.۰۳ تا ۰.۲۲	۰.۱۱
اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی	۰.۰۵	۰.۰۱ تا ۰.۰۹	۰.۰۲
اثر کل	۰.۱۵	—	—

نتایج جدول ۳ نشان داد که اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی مثبت و از نظر آماری معنادار بود ($\beta = ۰.۰۵, p = ۰.۰۲$). فاصله اطمینان ۹۵ درصدی اثر غیرمستقیم از ۰.۰۱ تا ۰.۰۹ بود و از آنجا که این فاصله شامل صفر نمی‌شد، معناداری اثر میانجی تأیید شد. در مقابل، اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی معنادار نبود ($\beta = ۰.۱۰, p = ۰.۱۱$). با توجه به معنادار بودن اثر غیرمستقیم و غیرمعنادار بودن اثر مستقیم، نتایج از میانجی‌گری کامل خودکارآمدی در رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی حمایت کرد. بنابراین، تاب‌آوری به‌طور مستقیم مشارکت اجتماعی را پیش‌بینی نکرد، بلکه اثر آن از طریق افزایش خودکارآمدی به مشارکت اجتماعی منتقل شد. اثر کل تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی نیز برابر با $\beta = ۰.۱۵$ به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد. نتایج نشان داد که مسیر مستقیم تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی مثبت، اما از نظر آماری معنادار نبود. در مقابل، تاب‌آوری اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی داشت و خودکارآمدی نیز به‌صورت مثبت و معنادار مشارکت اجتماعی را پیش‌بینی کرد. افزون بر این، اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی معنادار بود و با توجه به غیرمعنادار بودن مسیر مستقیم، الگوی میانجی‌گری کامل تأیید شد. به بیان دیگر، در نمونه مورد

مطالعه، برخورداری از تاب‌آوری به‌تنهایی برای افزایش مشارکت اجتماعی کافی نبود و این ظرفیت زمانی به کنش اجتماعی بیشتر منجر می‌شد که با افزایش باور دانش‌آموز به توانایی و اثربخشی خود همراه باشد. همچنین، برآزش مناسب مدل ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی می‌تواند چارچوب قابل قبولی برای توضیح روابط میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی در دانش‌آموزان فراهم سازد.

نخستین یافته مهم پژوهش، غیرمعنادار بودن اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که برخورداری از ظرفیت مقابله با دشواری‌ها و بازگشت به سطح عملکرد مطلوب، لزوماً به مشارکت بیشتر در فعالیت‌های اجتماعی منجر نمی‌شود. تاب‌آوری می‌تواند فرد را در مواجهه با ناکامی، فشار و استرس مقاوم‌تر کند، اما مشارکت اجتماعی علاوه بر توان تحمل و سازگاری، نیازمند باور به توانایی کنش، اثرگذاری و مدیریت موقعیت‌های بین‌فردی است. از این منظر، ممکن است دانش‌آموزی در برابر فشارهای تحصیلی و روان‌شناختی عملکرد مناسبی داشته باشد، اما در غیاب احساس کارآمدی، برای ورود به فعالیت‌های جمعی، پذیرش مسئولیت یا ایفای نقش در محیط اجتماعی آمادگی کافی نداشته باشد. این تبیین با پژوهش Levy Kardash و همکاران همسو است که مشارکت اجتماعی را در نوجوانان در ارتباط با منابع روان‌شناختی محافظتی و فرایند شکل‌گیری هویت مورد توجه قرار داده‌اند و نشان داده‌اند که مشارکت اجتماعی در پیوند با سایر منابع فردی معنا پیدا می‌کند (Levy Kardash et al., 2026). بر این اساس،

مشارکت اجتماعی را نمی‌توان صرفاً پیامد یک ویژگی فردی منفرد دانست، بلکه احتمالاً حاصل تعامل چندین منبع روان‌شناختی و اجتماعی است.

غیرمعتادار بودن اثر مستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی را همچنین می‌توان با ماهیت متفاوت این دو سازه توضیح داد. تاب‌آوری در درجه نخست یک ظرفیت سازگاری است که در موقعیت‌های فشار، بحران یا ناکامی فعال می‌شود، در حالی که مشارکت اجتماعی یک رفتار فعال و برون‌گرا است که مستلزم ورود داوطلبانه به موقعیت‌های بین‌فردی و اجتماعی است. بنابراین، حتی اگر فرد از ظرفیت بالایی برای بازیابی پس از دشواری برخوردار باشد، بدون وجود انگیزه، اعتماد به توانایی‌های خود و احساس تأثیرگذاری ممکن است این ظرفیت به رفتار مشارکتی تبدیل نشود. یافته‌های Mastrothanasis نیز نشان می‌دهد که فعالیت‌های مشارکتی می‌تواند خود به تقویت تاب‌آوری و حمایت روانی-اجتماعی کمک کنند (Mastrothanasis, 2025). این امر نشان می‌دهد رابطه بین تاب‌آوری و مشارکت اجتماعی می‌تواند پیچیده‌تر از یک مسیر خطی ساده باشد و احتمالاً از طریق سازوکارهای روان‌شناختی واسطه‌ای عمل می‌کند. همچنین نتایج Karimi Dastaki و Mahmudi نشان داده است که تاب‌آوری در کنار متغیرهایی مانند حمایت اجتماعی ادراک‌شده و عاطفه منفی قابل تغییر است (Karimi Dastaki & Mahmudi, 2024). بنابراین، اثر اجتماعی تاب‌آوری احتمالاً زمانی آشکارتر می‌شود که با منابع شناختی و بین‌فردی دیگری همراه باشد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که تاب‌آوری اثر مثبت و معتاداری بر خودکارآمدی دارد. این نتیجه بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که در مواجهه با مشکلات، ناکامی‌ها و فشارها انعطاف‌پذیری بیشتری دارند، بیشتر احتمال دارد خود را قادر به مدیریت موقعیت‌ها و دستیابی به اهداف بدانند. از نظر روان‌شناختی، تجربه موفقیت در عبور از موقعیت‌های دشوار می‌تواند به

شکل‌گیری ادراک مثبت‌تر از توانایی‌های فردی منجر شود. هر بار که نوجوان با یک موقعیت چالش‌برانگیز مواجه می‌شود و می‌تواند آن را به‌طور مؤثر مدیریت کند، تجربه‌ای از تسلط و کنترل کسب می‌کند که می‌تواند باورهای خودکارآمدی او را تقویت کند. این یافته با نتایج Çelikkol و Yildirim همسو است که در بررسی دانش‌آموزان تیزهوش، رابطه میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده را مورد تأکید قرار داده‌اند (Yildirim & Çelikkol, 2024). همچنین Tan و همکاران نشان دادند که پروفایل‌های متفاوت تاب‌آوری تحصیلی با سطوح متفاوت خودکارآمدی همراه است (Tan et al., 2024). این شواهد از آن حمایت می‌کنند که تاب‌آوری و خودکارآمدی سازه‌هایی به‌هم‌پیوسته‌اند و ظرفیت مقابله‌ای فرد می‌تواند با باور وی به توانایی خود برای عملکرد موفق همراه باشد.

این یافته همچنین با نتایج مطالعاتی که رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری را در محیط‌های آموزشی بررسی کرده‌اند همخوان است. Morales و Lelis نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی یکی از پیش‌بین‌های تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان است (Lelis & Morales, 2026). هرچند جهت رابطه در آن پژوهش از خودکارآمدی به تاب‌آوری بررسی شده است، همبستگی میان این دو سازه نشان می‌دهد که رابطه آن‌ها می‌تواند متقابل و تقویت‌کننده باشد. همچنین Guo و همکاران در مطالعه خود نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به‌صورت میانجی در ارتباط میان حمایت هیجانی معلم و درگیری تحصیلی عمل می‌کنند (Guo et al., 2025). این یافته نیز از الگوی فرایندی میان این سازه‌ها حمایت می‌کند. در واقع، دانش‌آموزان تاب‌آور احتمال بیشتری دارد که شکست‌ها را به‌عنوان موقعیت‌هایی قابل مدیریت و نه شواهدی از ناتوانی خود تفسیر کنند و همین شیوه تفسیر می‌تواند به حفظ یا تقویت باور آنان نسبت به توانایی‌هایشان کمک کند.

(Moradpour & Bavi, 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی

یک سازه انعطاف‌پذیر و قابل تقویت است و می‌تواند در طراحی برنامه‌هایی برای افزایش مشارکت اجتماعی نیز به‌عنوان یکی از اهداف اصلی مداخله در نظر گرفته شود.

مهم‌ترین یافته پژوهش، معنادار بودن اثر غیرمستقیم تاب‌آوری بر مشارکت اجتماعی از طریق خودکارآمدی و تأیید میانجی‌گری کامل بود. این یافته نشان می‌دهد که تاب‌آوری زمانی می‌تواند به مشارکت اجتماعی بیشتر منجر شود که به افزایش احساس کارآمدی فرد منتهی گردد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری یک منبع بالقوه است، اما خودکارآمدی سازوکاری است که این منبع را به رفتار بالفعل تبدیل می‌کند. دانش‌آموز تاب‌آور ممکن است در برابر دشواری‌های اجتماعی عقب‌نشینی نکند، اما برای حضور فعال در موقعیت‌های جمعی نیاز دارد باور داشته باشد که می‌تواند وظایف و نقش‌های اجتماعی خود را با موفقیت انجام دهد. زمانی که تاب‌آوری به شکل‌گیری چنین باوری منجر شود، احتمال تبدیل آن به مشارکت اجتماعی بیشتر افزایش می‌یابد. این نتیجه با مدل‌های میانجی گزارش‌شده در پژوهش Guo و همکاران همسو است که در آن خودکارآمدی و تاب‌آوری به‌عنوان سازوکارهای روان‌شناختی واسطه‌ای در توضیح درگیری تحصیلی عمل کردند (Guo et al., 2025). این همسویی نشان می‌دهد که در بسیاری از رفتارهای هدفمند، منابع شخصی احتمالاً به‌صورت مستقیم عمل نمی‌کنند، بلکه از طریق ادراک فرد از توانایی خود به رفتار تبدیل می‌شوند.

الگوی میانجی‌گری کامل را می‌توان از منظر تمایز میان «ظرفیت سازگاری» و «احساس عاملیت» نیز توضیح داد. تاب‌آوری به نوجوان کمک می‌کند در برابر فشارها، طرد اجتماعی، تعارض یا ناکامی پایداری بیشتری داشته باشد، اما احساس عاملیت تعیین می‌کند که آیا فرد خود را قادر به ایجاد تغییر و اثرگذاری بر محیط می‌داند یا خیر. خودکارآمدی دقیقاً این مؤلفه عاملیت را

یافته سوم پژوهش نشان داد که خودکارآمدی اثر مثبت و معناداری بر مشارکت اجتماعی دارد و در میان مسیرهای مستقیم مدل، بیشترین ضریب استاندارد مربوط به این مسیر بود. این نتیجه اهمیت محوری باورهای خودکارآمدی را در رفتار اجتماعی نوجوانان نشان می‌دهد. مشارکت اجتماعی مستلزم آن است که فرد خود را قادر به برقراری ارتباط، بیان دیدگاه، پذیرش مسئولیت، انجام وظایف گروهی و اثرگذاری بر محیط بداند. دانش‌آموزی که از خودکارآمدی بیشتری برخوردار است، احتمال بیشتری دارد که موقعیت‌های اجتماعی را قابل مدیریت ارزیابی کند و از ورود به آن‌ها اجتناب نکند. برعکس، فردی که نسبت به توانایی‌های خود تردید دارد، حتی در صورت برخورداری از مهارت‌ها و منابع لازم، ممکن است از فعالیت‌های اجتماعی فاصله بگیرد. یافته Wang و Zhao درباره نقش خودکارآمدی تنظیم هیجان و تاب‌آوری در ارتباط بین کم‌رویی و اضطراب اجتماعی، اهمیت باورهای کارآمدی در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی را تأیید می‌کند (Wang & Zhao, 2026). این نتیجه نشان می‌دهد که خودکارآمدی می‌تواند در کاهش موانع روان‌شناختی ورود به تعاملات اجتماعی نقش داشته باشد و از این طریق زمینه مشارکت بیشتر را فراهم سازد.

نتایج Shi و Zhang نیز از اهمیت خودکارآمدی در تداوم رفتار هدفمند حمایت می‌کند. آنان نشان دادند که خودکارآمدی و تاب‌آوری می‌توانند انگیزش دانشجویان را در یک محیط آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی پیش‌بینی کنند (Shi & Zhang, 2025). اگرچه پیامد مورد مطالعه در آن پژوهش انگیزش آموزشی بود، سازوکار روان‌شناختی آن با مشارکت اجتماعی شباهت دارد؛ زیرا در هر دو مورد، باور فرد به توانایی خود می‌تواند میزان ورود، تداوم و تلاش در یک فعالیت را تعیین کند. همچنین یافته‌های Moradpour و Bavi نشان داد که مداخلات روان‌شناختی می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را هم‌زمان بهبود دهند

منعکس می‌کند. نوجوانی که از تاب‌آوری برخوردار است، اما خود را در روابط اجتماعی ناکارآمد می‌داند، ممکن است صرفاً فشار را تحمل کند و به رفتار فعال اجتماعی نرسد. در مقابل، وقتی تاب‌آوری با خودکارآمدی همراه شود، فرد نه تنها در برابر دشواری پایداری می‌کند، بلکه احتمال بیشتری دارد که برای تغییر شرایط، تعامل با دیگران و ایفای نقش اجتماعی اقدام کند. یافته Levy Kardash و همکاران درباره نقش مشارکت اجتماعی و سایر منابع روان‌شناختی در فرایندهای هویتی نوجوانان از این تفسیر پشتیبانی می‌کند (Levy Kardash et al., 2026). مشارکت اجتماعی در این معنا بخشی از عاملیت نوجوان در تعامل با محیط و ساخت هویت اجتماعی اوست.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین در کنار نتایج Yousefi و همکاران قابل تفسیر است. آنان نشان دادند که تاب‌آوری در کنار هوش هیجانی با انسجام خانواده ارتباط دارد (Yousefi et al., 2024). این نتیجه نشان می‌دهد که تاب‌آوری می‌تواند با کیفیت روابط و انسجام اجتماعی مرتبط باشد، اما این ارتباط ممکن است تحت تأثیر منابع روان‌شناختی همراه قرار گیرد. به همین ترتیب، در پژوهش حاضر نیز اثر تاب‌آوری بر یک پیامد اجتماعی، یعنی مشارکت اجتماعی، زمانی معنادار شد که خودکارآمدی به عنوان سازوکار میانجی وارد مدل شد. این امر بر این نکته تأکید دارد که بررسی تاب‌آوری بدون توجه به متغیرهای شناختی، هیجانی و اجتماعی همراه ممکن است تصویری ناقص از نقش آن در رفتار نوجوانان ارائه کند.

از منظر تربیتی، یافته‌های پژوهش حاضر اهمیت محیط مدرسه را نیز برجسته می‌کند. مدرسه یکی از نخستین فضاهایی است که نوجوان در آن می‌تواند نقش‌های اجتماعی مستقل از خانواده را تجربه کند. شرکت در فعالیت‌های گروهی، انجمن‌های دانش‌آموزی، برنامه‌های فرهنگی، فعالیت‌های داوطلبانه و مسئولیت‌های جمعی می‌تواند زمینه‌ای برای شکل‌گیری تجربه موفقیت و تقویت خودکارآمدی فراهم سازد. Llistosella و همکاران نیز در

برنامه مدرسه‌محور خود، تاب‌آوری نوجوانان را به عنوان یک ظرفیت قابل تقویت مورد توجه قرار داده‌اند (Llistosella et al., 2023). یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که چنین برنامه‌هایی زمانی احتمالاً اثر اجتماعی بیشتری خواهند داشت که به طور هم‌زمان بر احساس توانمندی، تجربه موفقیت و باور دانش‌آموز به اثرگذاری خود نیز تمرکز کنند. از این منظر، تقویت تاب‌آوری بدون فراهم کردن موقعیت‌هایی که نوجوان بتواند کارآمدی خود را تجربه کند، ممکن است برای افزایش مشارکت اجتماعی کافی نباشد. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی سازوکاری محوری در تبدیل تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی است. شواهد مطالعات پیشین نیز نشان می‌دهد که خودکارآمدی و تاب‌آوری در حوزه‌های مختلف آموزشی، اجتماعی و هیجانی به صورت مرتبط عمل می‌کنند (Lelis & Yildirim & Çelikkol, 2024; Tan et al., 2024; Morales, 2026). علاوه بر این، هر دو سازه در توضیح انگیزش، درگیری، تنظیم هیجان و سازگاری با فشارها اهمیت دارند (Guo et al., 2025; Shi & Zhang, 2025; Wang & Zhao, 2026). بر اساس الگوی به‌دست‌آمده، تاب‌آوری را می‌توان زمینه‌ای برای حفظ پایداری روان‌شناختی و خودکارآمدی را سازوکاری برای تبدیل این پایداری به اقدام اجتماعی در نظر گرفت. بنابراین، مشارکت اجتماعی نوجوانان احتمالاً نه صرفاً از طریق میزان تحمل و سازگاری آنان، بلکه از طریق میزان باور آنان به توانایی خود برای حضور مؤثر در محیط اجتماعی شکل می‌گیرد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از طرح توصیفی-همبستگی و داده‌های مقطعی بود که امکان استنباط قطعی روابط علی میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی را محدود می‌کند. همچنین، داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و بنابراین احتمال سوگیری پاسخ، مطلوبیت اجتماعی یا خطاهای ناشی از ادراک فردی وجود

دارد. نمونه پژوهش نیز صرفاً از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر شیراز انتخاب شد و این موضوع تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر مناطق جغرافیایی، گروه‌های سنی، بافت‌های فرهنگی یا نظام‌های آموزشی را محدود می‌سازد. علاوه بر این، متغیرهای محیطی مانند حمایت خانواده، جو مدرسه، کیفیت روابط همسالان، فرصت‌های واقعی مشارکت و وضعیت اجتماعی-اقتصادی در مدل حاضر بررسی نشدند و ممکن است بخشی از واریانس مشارکت اجتماعی را توضیح دهند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی برای بررسی جهت زمانی روابط میان تاب‌آوری، خودکارآمدی و مشارکت اجتماعی استفاده کنند تا مشخص شود تغییر در این متغیرها در طول زمان چگونه بر یکدیگر اثر می‌گذارد. انجام پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی نیز می‌تواند به بررسی دقیق‌تر نقش علی خودکارآمدی در تبدیل تاب‌آوری به مشارکت اجتماعی کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود مدل حاضر در گروه‌های سنی مختلف، مناطق جغرافیایی متفاوت و بافت‌های فرهنگی و آموزشی گوناگون آزمون شود. وارد کردن متغیرهایی مانند حمایت اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزش اجتماعی، اضطراب اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و فرصت‌های واقعی مشارکت به عنوان میانجی یا تعدیل‌گر می‌تواند به توسعه مدل‌های جامع‌تر منجر شود. استفاده هم‌زمان از داده‌های خودگزارشی، گزارش والدین و معلمان، مشاهده رفتاری و شاخص‌های عینی مشارکت اجتماعی نیز می‌تواند اعتبار یافته‌های آینده را افزایش دهد.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود مدارس برنامه‌های پرورشی و روان‌شناختی خود را به گونه‌ای طراحی کنند که تقویت تاب‌آوری با افزایش خودکارآمدی همراه باشد. فراهم کردن فرصت‌های واقعی برای تجربه موفقیت، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، ایفای نقش در فعالیت‌های گروهی، انجام پروژه‌های داوطلبانه و دریافت بازخورد سازنده می‌تواند

احساس توانمندی دانش‌آموزان را تقویت کند. مشاوران و روان‌شناسان مدارس می‌توانند از آموزش مهارت‌های حل مسئله، هدف‌گذاری، مدیریت شکست، جرئت‌مندی و مهارت‌های ارتباطی برای افزایش باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود استفاده کنند. همچنین، معلمان می‌توانند با واگذاری مسئولیت‌های متناسب، تقویت تجربه‌های موفقیت‌آمیز و ایجاد فضای حمایتی، زمینه تبدیل ظرفیت تاب‌آورانه دانش‌آموزان به مشارکت اجتماعی فعال را فراهم سازند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The Impact of Teacher Emotional Support on Learning Engagement Among College Students Mediated by Academic Self-Efficacy and Academic Resilience. *Scientific reports*, 15(1), 3670. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>

- Karimi Dastaki, A., & Mahmudi, M. (2024). The Effectiveness of Life Meaning Workshops on Resilience, Negative Affect, and Perceived Social Support in Students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 3(1), 187-197. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2024.448984.1063>
- Lelis, C. P., & Morales, G. S. (2026). Academic Self-Efficacy and Digital Stress as Predictors of Academic Resilience Among Undergraduate Students in Davao City, Philippines. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 10(2). <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2026.10200121>
- Levy Kardash, O., Ohana, H., Arden, A., & Benish-Weisman, M. (2026). Relations Between Social Anxiety and Identity Formation Among Adolescents: Social Participation and Self-Esteem as Resilience Resources. *Youth & Society*, 58(2), 336-368. <https://doi.org/10.1177/0044118X251363275>
- Llistosella, M., Torné, C., García-Ortiz, M., López-Hita, G., Ortiz, R., Hernández-Montero, L., Guallart, E., Uña-Solbas, E., & Miranda-Mendizabal, A. (2023). Fostering Resilience in Adolescents at Risk: Study protocol for a cluster randomized controlled trial within the resilience school-based intervention [Study Protocol]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066874>
- Mastrothanasis, K. (2025). Participatory Arts as Emergency Responses for Strengthening Community Resilience and Psychosocial Support: A Retrospective Phenomenological Inquiry. *Children*, 12(11), 1498. <https://doi.org/10.3390/children12111498>
- Moradpour, A., & Bavi, S. (2025). The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Academic Self-Efficacy, Test Anxiety, Distress Tolerance, and Academic Resilience in Students with Test Anxiety. *Educational Research in Medical Sciences*, 14(14), e162438. <https://doi.org/10.5812/ermsj-160978>
- Shi, S., & Zhang, H. (2025). EFL students' motivation predicted by their self-efficacy and resilience in artificial intelligence (AI)-based context: From a self-determination theory perspective. *Learning and Motivation*, 91, 102151. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102151>
- Tan, W. Y., Chen, J. N., Lu, S. H., Liu, C. Q., Zhou, Y., Luo, Q., & Smith, G. D. (2024). Latent profiles of academic resilience in undergraduate nursing students and their association with resilience and self-efficacy. *Nurse Education in Practice*, 103949. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103949>
- Wang, Y., & Zhao, Y. (2026). The Impact of Shyness on Social Anxiety among College Students: Mediating Role of Regulatory Emotional Self-Efficacy and Resilience. *PLoS One*, 21(3), e0344809. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0344809>
- Yildirim, O. O., & Çelikkol, A. K. (2024). Investigation of the Resilience, Self-Efficacy, and Perceived Social Support of Gifted Students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 127-140. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1195044>
- Yousefi, Z., Saadati, N., & Golparvar, M. (2024). The Impact of Emotional Intelligence and Resilience on Family Cohesion: Insights from Married Individuals. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture*, 2(1), 16-22. <https://doi.org/10.61838/kman.jpfc.2.1.4>