

الگوی روابط ساختاری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان بر اساس تاب‌آوری و باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی خودناتوان‌سازی

مهديه استبرقی*^۱، سمانه السادات حیدریه‌زاده^۲، احمد زندوانیان^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱

پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۲/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی روابط ساختاری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان بر اساس تاب‌آوری و باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه (پایه یازدهم و دوازدهم) شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. از جامعه آماری، تعداد ۳۷۵ نفر (۲۱۹ دختر و ۱۵۶ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی شوینگر و همکاران (ASHS)، درگیری تحصیلی ریو (AES)، نظریه‌های ضمنی هوش عبدالفتاح و یتس (ITIS) و تاب‌آوری کونور و دیویدسون (CD-RISC) گردآوری شد. تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزارهای SPSS 25 و AMOS 24 انجام شد. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد تاب‌آوری ($\beta=0/51$)، باورهای ذاتی هوش ($\beta=0/21$) و باورهای افزایشی هوش ($\beta=0/36$) بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری داشته است. همچنین نتایج نشان داد خودناتوان‌سازی در رابطه بین تاب‌آوری و درگیری تحصیلی و همچنین در رابطه بین باورهای ذاتی هوش و درگیری تحصیلی نقش میانجی داشته است. با توجه به نتایج، به طور کلی روانشناسان و مشاوران می‌توانند با آموزش تاب‌آوری، تغییر باورهای ضمنی هوش و استفاده از راهکارهایی به منظور کاهش خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان، گامی در جهت افزایش درگیری تحصیلی یادگیرندگان بردارند.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، تاب‌آوری، باورهای ضمنی هوش، خودناتوان‌سازی، دانش‌آموزان، دوره متوسطه

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

* نویسنده مسئول: Estabraghi87@yahoo.com

۲. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

مقدمه

تمرکز و تأکید بر ارزش‌مندی فرایندهای یادگیری، در مقابل تمرکز و تأکید بر ارزش‌مندی عملکرد، نتیجه و فراورده همواره چالشی بزرگ در بین مربیان، پژوهشگران و مصلحان تربیتی بوده است. با این وجود برخی تحقیقات، درگیری تحصیلی^۱ را به عنوان یک فرایند ارزشمند تربیتی در نظر گرفته‌اند؛ در حالی که برخی دیگر، آن را به عنوان یک نتیجه مهم (فراورده) مفهوم‌سازی کرده‌اند (لام و همکاران^۲، ۲۰۱۶). در واقع درگیری تحصیلی میزان و کیفیت مشارکت یادگیرندگان در وظایف و فعالیت‌های کلاس درس را نشان می‌دهد (حریری‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲). بنلاس و همکاران^۳ (۲۰۲۴) درگیری تحصیلی را به صورت مشارکت فعال دانش‌آموز در فعالیت‌های تحصیلی و برنامه‌های مشترک یا مرتبط با مدرسه و تعهد به اهداف آموزشی و یادگیری تعریف کرده‌اند. نتایج پژوهش‌ها نشانگر این موضوع است که درگیری تحصیلی بالاتر با بهره‌وری تحصیلی یادگیرندگان ارتباط مثبت دارد (مارکوس و همکاران^۴، ۲۰۲۱). درگیری تحصیلی پایین‌تر منتهی به تجربه‌ی شکست تحصیلی و ترک تحصیل (خسروی اورپاد و همکاران، ۱۴۰۲؛ وانگ و هولکومب^۵، ۲۰۱۰)؛ عدم دلبستگی به مدرسه و فقدان شوق و اشتیاق برای یادگیری (ویگا و همکاران^۶، ۲۰۱۲) می‌شود. امروزه مفهوم درگیری تحصیلی به عنوان پایه و اساسی برای اقدام در جهت رفع کمبودها و کاستی‌ها در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفته است (لاریجسن و همکاران^۷، ۲۰۱۸؛ کرونبرگ و کونجو-آریا^۸، ۲۰۱۸).

یکی از متغیرهای مرتبط با درگیری تحصیلی، باورهای ضمنی هوش است. باید توجه داشت که دیدگاه شخصی دانش‌آموزان در مورد ماهیت هوش به طور کلی منعکس‌کننده باورهایی در مورد توانایی آن‌ها برای یادگیری و موفقیت تحصیلی است (فلانیگان و همکاران^۹، ۲۰۲۳). دوئک^{۱۰} (۲۰۰۰) دو نوع نظریه‌ی ضمنی هوش^{۱۱} را که افراد

-
- 1 . Academic engagement
 - 2 . Lam et al.
 - 3 . Benlahcene & et al
 - 4 . Markus et al.
 - 5 . Wang & Holcombe
 - 6 . Veiga et al.
 - 7 . Lavrijsen et al.
 - 8 . Kronborg & Cornejo-Araya
 - 9 . Flanigan & et al
 - 10 . Dweck
 - 11 . Implicit intelligence theory

امکان دارد شکل دهند تبیین نمود به طوری که در نظریه ذاتی هوش، افراد هوش را به عنوان یک ویژگی ثابت و کنترل‌ناپذیر تلقی می‌کنند و در نظریه افزایشی هوش، افراد هوش را به عنوان ویژگی تغییرپذیر و قابل کنترل می‌پندارند. افراد با باور هوشی ذاتی، توانایی را تحت عنوان یک معیار ثابت عملکرد در نظر می‌گیرند و تلاش و کوشش را نشانه توانایی ذهنی پایین می‌دانند؛ در حالی که افراد با باور هوشی افزایشی، توانایی را تحت عنوان یک معیار سیال برای انجام تکلیف می‌دانند و باور دارند که با تلاش، کوشش و خطای بیشتر می‌توانند استعدادها و توانایی‌های خود را رشد دهند (هانگ و همکاران^۱، ۲۰۰۹). در این راستا، پژوهش فلاحیه و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد باورهای ضمنی هوش، دل مشغولی تحصیلی و استقامت تحصیلی با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی همبستگی معناداری دارد. لیتل و شین^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که باورهای افزایشی هوش، نقش مهمی در افزایش میزان درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و تعلق‌پذیری دانشجویان دارد. پژوهش نگوین و همکاران^۳ (۲۰۲۳) نیز نشان داد بین باورهای افزایشی هوش و میزان درگیری دانش‌آموزان در امر یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با درگیری تحصیلی، تاب‌آوری^۴ است. تاب‌آوری به فرایند پویای سازگاری با تجربه‌های تلخ و ناخوشایند در زندگی اشاره دارد (روح‌اس^۵، ۲۰۱۵). در واقع تاب‌آوری به عنوان یک ظرفیت شناختی برای پیش‌بینی مؤثر سازگاری با شرایط سخت توصیف می‌شود (اگانسانو و باکی^۶، ۲۰۲۳). به گواه پژوهش‌های گوناگون، دانش‌آموزانی هستند که با وجود قرار گرفتن در شرایط فشارزا، تهدید کننده و مشکل‌ساز به موفقیت دست پیدا می‌کنند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند (نگ و همکاران^۷، ۲۰۱۹). این فرایند تاب‌آوری تحصیلی^۸ نام دارد. تاب‌آوری تحصیلی به عنوان توانایی دانش‌آموزان برای رویارویی کارا با موانع، محدودیت‌ها، تهدیدها و چالش‌های زندگی تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (مالیک و کور^۹، ۲۰۱۶). پژوهش فتاحی و همکاران (۱۴۰۲) تأثیر مستقیم

1. Hong et al.
2. Lytle & Shin
3. Nguyen et al
4. Resilience
5. Rojas
6. Ogunsanwo & Bukki
7. Ng et al.
8. Academic resilience
9. Mallick & Kaur

و معنادار تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی را نشان داد. همچنین افضلی و اسماعیلی (۱۳۹۸) نشان دادند که افراد با تاب‌آوری بالاتر، بهتر شرایط تنش‌زا را تحمل کرده و بیشتر خود را درگیر حل مساله و کاوش می‌کنند. آنیروبی و همکاران^۱ (۲۰۲۴) و تورتوسا مارتینز و همکاران^۲ (۲۰۲۳) در پژوهش‌های جداگانه نشان دادند تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌باشد. همچنین پژوهش عبدال موتی محمد آواد خلیف^۳ (۲۰۲۰) نشان داد تاب‌آوری به صورت منفی و معنادار خودناتوان‌سازی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. در ایران نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی با درگیری تحصیلی ارتباط مستقیم و معنادار دارد (شریف موسوی، ۱۳۹۳).

سرانجام مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی^۴ به عنوان مانعی برای درگیری فرد در جریان تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی مورد توجه محققان قرار گرفته است (مؤمنی و رادمهر، ۱۳۹۷). به اعتقاد زیکوویچ^۵ (۲۰۲۱) خودناتوانی، به عنوان یک استراتژی برای مقابله با شکست بالقوه، زمانی استفاده می‌شود که تهدیدی برای عزت نفس وجود داشته باشد، یعنی زمانی که انتظار شکست در فعالیتی که اغلب به توانایی‌ها مربوط می‌شود، وجود دارد. بنابراین فرد فعالانه به دنبال ایجاد عواملی است که مانع انجام آن فعالیت می‌شود و می‌تواند توجیهی برای شکست احتمالی باشد. تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری نسبت به افراد معمولی دارند (مارتین و همکاران، ۲۰۰۳). تحقیق مؤمنی و رادمهر (۱۳۹۷) نشان داد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی ارتباط منفی معناداری دارد. تحقیق رسولی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد خودناتوان‌سازی موجب تسلیم شدن سریع‌تر دانش‌آموز در هنگام افزایش فشارها و چالش‌های مختلف تحصیلی می‌شود، در نتیجه دانش‌آموز تکلیف را زودتر رها می‌کند و این امر منجر به کاهش درگیری تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود. نتایج تحقیق زیکوویچ (۲۰۲۱) نشان داد تاب‌آوری به صورت منفی و معنادار قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دوره متوسطه است. همچنین پژوهش

1 . Anierobi et al

2 . Tortosa Martínez & et al

3 . Abdul Muti Muhammad Awad Khalif

4 . Academic self-handicapping

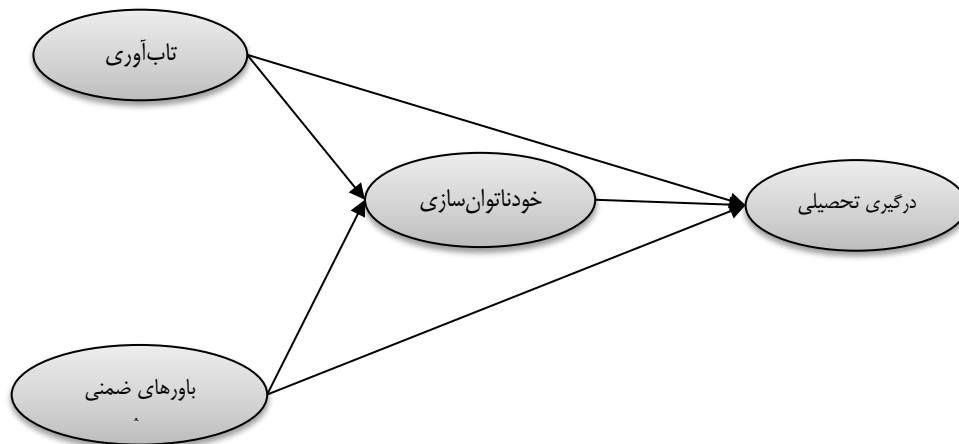
5. Živković

هوانگفو^۱ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد خودناتوان‌سازی رابطه مستقیم، منفی و معناداری با درگیری تحصیلی دارد، محققان بیان کردند دانشجویان به منظور پیشگیری از شکست‌های احتمالی، از درگیر شدن در تکالیف چالش‌زا خودداری می‌کنند.

باید توجه داشت که از مهم‌ترین تهدیدهای آموزشی جهان، از جمله کشور ایران افت تحصیلی است که همواره مقادیر زیادی از استعداد‌های انسانی و منابع اقتصادی جامعه را هدر می‌دهد و منجر به نابسامانی‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی می‌شود. این مسائل در کشور ایران به صورت مردودی و ترک تحصیل نمایان می‌شود که طبق تحقیقات انجام شده یکی از دلایل اصلی آن عدم درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوط به یادگیری است. اگرچه پژوهش‌های مختلفی در زمینه درگیری تحصیلی صورت گرفته، اما این پژوهش‌ها در میان دانش‌آموزان ناکافی بوده است. با توجه به این نکته که عدم درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند نتایج منفی مثل افت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را به همراه داشته باشد؛ از این‌رو، شناسایی علل و همبسته‌های درگیری تحصیلی و یافتن راه‌هایی برای افزایش آن در دانش‌آموزان، از موضوعات کاربردی و مهم در حوزه پژوهش‌های آموزشی می‌باشد. بنابراینچه گفته شد افزایش درگیری تحصیلی می‌تواند فرایند آموزش را با موفقیت‌های قابل ملاحظه‌ای رو به رو سازد. درگیری تحصیلی جزء متغیرهایی است که ارتقای آن به روش‌های مستقیم امکان‌پذیر نمی‌باشد و می‌بایست زمینه‌های مناسب جهت بروز آن فراهم شود تا نمو یابد. با توجه به این‌که مرور تحقیقات نشان داد که تعامل باورهای ضمنی هوش و تاب‌آوری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی و اثرگذاری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تبیین نشده است؛ باید توجه داشت تدوین چنین مدلی برای افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها ضروری است. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی الگوی روابط

1 . Huangfu et al

ساختاري درگيري تحصيلي در دانش آموزان بر اساس تاب آوري و باورهاي ضمني هوش با نقش ميانجي خودناتوان سازي در قالب مدل مفهومي زير مي باشد (شکل شماره ۱).



شکل شماره ۱- مدل پيشنهادي پژوهش

روش

روش اجرائي پژوهش حاضر، توصيفي و طرح پژوهش از نوع طرحهاي همبستگي (مدل معادلات ساختاري) بود. جامعه آماري پژوهش، شامل همه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر يزد در سال تحصيلي ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۶۷۸۱ نفر بود. با توجه به اين که در پژوهشهاي مدل سازي معادلات ساختاري، نمونه اي به حجم ۲۰۰ تا ۴۰۰ نفر کفايت مي کند (هومن، ۱۳۹۳)، و با در نظر گرفتن احتمال ناقص بودن برخي پرسشنامه ها، در پژوهش حاضر ۳۸۲ پرسشنامه توزيع شد که در نهايت با حذف ۷ پرسشنامه ناقص، نمونه اي به حجم ۳۷۵ نفر (۲۱۹ دختر و ۱۵۶ پسر) و با استفاده از روش نمونه گيري خوشه اي انتخاب شدند؛ بدین صورت که ابتدا از بين دو ناحیه آموزش و پرورش، ناحیه دو به صورت تصادفي انتخاب شد، سپس به صورت تصادفي از بين مدارس متوسطه دوم در اين ناحیه، ۴ مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس انتخاب شد و پرسشنامه در اختيار تمامی دانش آموزان کلاس قرار گرفت. در نهايت

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. گردآوری داده‌ها با پرسشنامه‌های زیر انجام شد:

پرسشنامه خودناتوان‌سازی^۱ (ASHS) این پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمر پلستر^۲ (۲۰۱۱) ساخته شده است. این پرسشنامه‌ای تک‌عاملی و دارای ۷ گویه می‌باشد که با یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. بالاترین نمره هر فرد در این پرسشنامه ۳۵ و پایین‌ترین نمره ۷ می‌باشد. نمره بالاتر از ۲۱ (بالاتر از میانگین)، نشانگر خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتر و نمره کمتر از ۲۱، نشانگر خودناتوان‌سازی تحصیلی پایین (ویژگی شخصیتی مثبت) است. شوینگر و استینسمر پلستر، ضریب همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۸۰ و روایی سازه آن را مورد تأیید قرار دادند. در ایران تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برابر با ۰/۷۷ گزارش کردند. همچنین حیاتی گرجان و همکاران (۱۴۰۲) روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار دادند. در تحقیق حاضر پایایی آلفای کرونباخ ۰/۶۵ به‌دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۳ (AES) توسط ریو^۴ (۲۰۱۳) ساخته شد. این پرسشنامه ۱۷ سؤال و چهار خرده‌مقیاس عاملی (گویه‌های ۵ تا ۹)، رفتاری (گویه‌های ۱ تا ۴)، شناختی (گویه‌های ۱۰ تا ۱۳) و عاطفی (گویه‌های ۱۴ تا ۱۷) دارد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) می‌باشد. پژوهش ریو بر روی نمونه ۲۷۱ نفری از دانشجویان کره جنوبی انجام شد. او پایایی و روایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به‌دست آورد. او پایایی خرده‌مقیاس عاملی را ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۴ به‌دست آورد. در ایران رضانی و خامسان (۱۳۹۶)، آلفای کرونباخ ۰/۹۲ این پرسشنامه را از بررسی دانش‌آموزان دوره متوسطه گزارش کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنایی

1 . Academic Self - Handicapping Scale (ASHS)
2 . Schwinger & Stiensmeier-Pelster
3 . Academic engagement scale (AES)
4 . Reeve

پرسشنامه تأييد شد. در اين پرسشنامه بالاترين نمره ۱۱۹ و پايين ترين نمره ۱۷ مي باشد. اخذ نمره نزديك به ۱۱۹ نشان دهنده درگيري تحصيلي بالا و اخذ نمره نزديك به ۱۷ نشان دهنده درگيري تحصيلي سطح پايين است. در پژوهش حاضر پايي مؤلفه هاي عاملي، رفتاري، شناختي، عاطفي و نمره كل پرسشنامه با استفاده از آلفاي كرونباخ به ترتيب برابر با ۰/۹۰، ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه نظريه ضمني هوش^۱ (ITIS) اين پرسشنامه توسط عبدالفتاح و ييتس (۲۰۰۶)، با هدف ارزيابي نظريه هاي ضمني هوش ساخته شده است. اين پرسشنامه داراي ۱۴ سؤال و دو مؤلفه نظريه ذاتي هوش (گويه هاي ۸ تا ۱۴) و نظريه افزايشي هوش (گويه هاي ۱ تا ۷) مي باشد. نمره گذاري پرسشنامه براساس يك طيف ليكرت چهار درجه اي از كاملاً مخالفم (۱) تا كاملاً موافقم (۴) مي باشد. عبدالفتاح و ييتس (۲۰۰۶) با استفاده از تحليل عاملي اکتشافی و تأيیدی، روايي اين پرسشنامه را مورد تأييد قرار دادند؛ همچنين پايي ابزار را با استفاده از روش آلفاي كرونباخ ۰/۹۴ گزارش کرده اند. در ايران در پژوهش محبي نورالدين وند و همكاران (۱۳۹۲) روايي محتوايي و صوري و ملاكي اين پرسشنامه مناسب ارزيابي شده است و ضريب آلفاي كرونباخ اين پرسشنامه بالاي ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پايي پرسشنامه با استفاده از آلفاي كرونباخ براي باورهاي ذاتي هوش ۰/۷۰ و براي باورهاي افزايشي هوش ۰/۷۸ به دست آمد.

مقياس تاب آوري كونور و ديويديسون^۲ (CD-RISC) (۲۰۰۳) : اين پرسشنامه توسط كونور و ديويديسون (۲۰۰۳) و در قالب ۲۵ عبارت طراحي شده است. ماده هاي اين پرسشنامه در يك مقياس ليكرتي بين صفر (كاملاً نادرست) تا پنج (هميشه درست) نمره گذاري مي شود و داراي ۵ عامل تصور شايستگي فردي (گويه هاي ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۳، ۲۴، ۲۵)، اعتماد به گرايز فردي (گويه هاي ۶، ۷، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، پذيرش مثبت تغيير و روابط ايمن (گويه هاي ۱، ۲، ۴، ۵، ۸)، كنترل (گويه هاي ۱۳، ۲۱، ۲۲) و تأثيرات معنوي (گويه هاي ۳، ۹) است. كونور و ديويديسون (۲۰۰۳) در پژوهش خود با استفاده از روش تحليل عاملي اکتشافی و تأيیدی، روايي اين پرسشنامه

1 . Implicit Theory of Intelligence Scale (ITIS)
2 . Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

را مورد تأیید قرار دادند. همچنین پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آوردند. در پژوهش محمدی (۱۳۸۴) روایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید شده و پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی مؤلفه‌های شایستگی، اعتماد، پذیرش مثبت، کنترل، تأثیرات معنوی و نمره کل تاب‌آوری با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۲، ۰/۷۴، ۰/۷۰ و ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش نشان داد اکثریت دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، دختر بوده‌اند (۵۸/۴ درصد). همچنین اکثریت دانش‌آموزان در پایه یازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند (۵۵/۷ درصد).

جدول شماره ۱: اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | کمینه | بیشینه |
|----------------|---------|--------------|-------|--------|
| تاب‌آوری | ۸۹/۲۹ | ۱۴/۴۹ | ۳۴ | ۱۰۱ |
| هوش ذاتی | ۲۲/۷ | ۳/۷۶ | ۷ | ۲۸ |
| هوش افزایشی | ۱۵/۴۷ | ۴/۳۴ | ۷ | ۲۸ |
| خودناتوان‌سازی | ۲۰/۸۴ | ۴/۵۹ | ۷ | ۳۵ |
| درگیری تحصیلی | ۸۸/۴۵ | ۱۷/۶۷ | ۱۷ | ۱۱۹ |

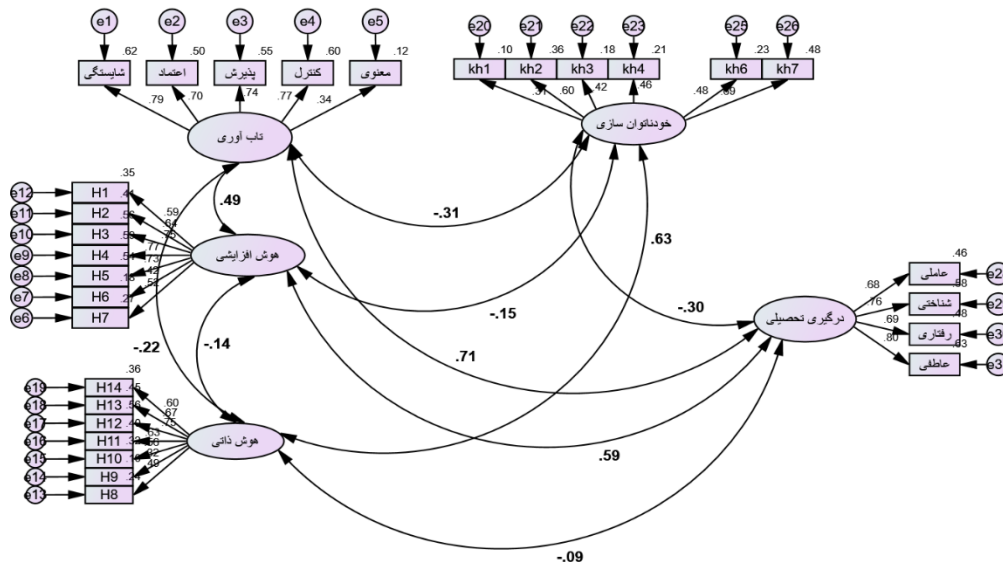
جدول شماره ۱ یک اطلاعات توصیفی مربوط به هر یک از متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| ردیف | متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|------|----------------|---------|--------|--------|-------|---|
| ۱ | تاب‌آوری | ۱ | | | | |
| ۲ | هوش ذاتی | -۰/۱۶** | ۱ | | | |
| ۳ | هوش افزایشی | ۰/۴۸** | ۰/۰۸ | ۱ | | |
| ۴ | خودناتوان‌سازی | -۰/۰۷ | ۰/۳۹** | ۰/۰۳ | ۱ | |
| ۵ | درگیری تحصیلی | ۰/۵۸** | -۰/۰۲ | ۰/۵۶** | -۰/۰۷ | ۱ |

بررسی روابط بین متغیرها در مدل اندازه‌گیری (شکل شماره ۲) نشان داد تاب‌آوری با خودناتوان‌سازی رابطه منفی و معنادار ($\beta = -۰/۳۱$)، اما با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد ($\beta = ۰/۷۱$). بین خودناتوان‌سازی و درگیری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود داشت ($\beta = -۰/۳۰$). هوش افزایشی با خودناتوان‌سازی رابطه منفی

و معنادار ($\beta = -0/15$) و با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشت ($\beta = 0/59$). در نهایت هوش ذاتی با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و معنادار ($\beta = 0/63$) داشت. بررسی روابط بین متغیرها در مدل اندازه‌گیری نشان داد تنها رابطه بین هوش ذاتی و درگیری تحصیلی معنادار نمی‌باشد.

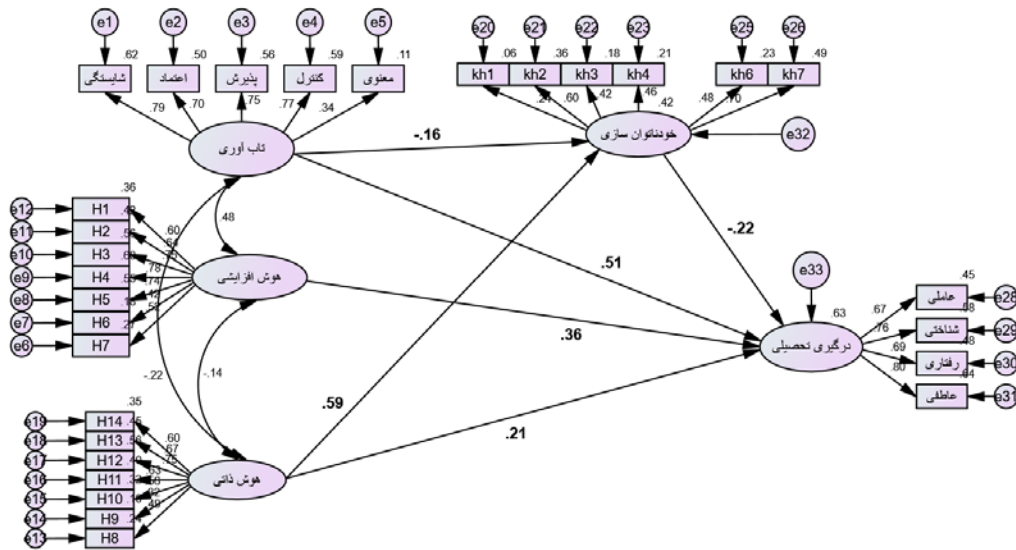


شکل شماره ۲: مدل اندازه‌گیری پژوهش

جدول شماره ۳: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش

| شاخص تناسب | χ^2/df | RMSEA | IFI | GFI | PCFI | HOELTER | CFI |
|-------------|-------------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|
| دامنه مقبول | < 3 | < 0.08 | > 0.9 | > 0.9 | > 0.5 | > 200 | > 0.9 |
| نتیجه | ۲/۱۱ | ۰/۰۵ | ۰/۹ | ۰/۸۸ | ۰/۷۹ | ۲۰۷ | ۰/۹ |

مدل اندازه‌گیری پژوهش (شکل شماره ۱) نشان داد بارهای عاملی تمامی گویه‌ها به جز گویه ۵ پرسشنامه خودناتوان‌سازی بالای ۰/۳ و از لحاظ آماری در سطح $P < 0/05$ معنادار است. همچنین بررسی شاخص‌های برازش (جدول شماره ۳) نشان داد تمامی شاخص‌ها در دامنه مطلوبی قرار دارند؛ بنابراین با مناسب بودن مدل اندازه‌گیری، در ادامه مدل ساختاری پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.



شکل شماره ۳: مدل ساختاری پژوهش

جدول شماره ۴: شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

| شاخص | χ^2/df | RMSEA | IFI | GFI | PCFI | HOELTER | CFI |
|-------------|-------------|--------|-------|-------|-------|---------|-------|
| دامنه مقبول | < 3 | < 0.08 | > 0.9 | > 0.9 | > 0.5 | > 200 | > 0.9 |
| نتیجه | ۲/۱۱ | ۰/۰۵ | ۰/۹ | ۰/۸۸ | ۰/۸۰ | ۲۰۸ | ۰/۹ |

نتایج نشان داد تمامی شاخص‌ها در دامنه قابل قبولی قرار دارند، در نتیجه مدل ساختاری برازش مناسبی دارد.

جدول شماره ۵: بررسی مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری

| مسیر | ضرایب غیراستاندارد (B) | ضرایب استاندارد (β) | خطای معیار (S.E) | نسبت بحرانی (C.R) | سطح معناداری (P) |
|--------------------------------|------------------------|---------------------|------------------|-------------------|------------------|
| تاب آوری ← خودناتوان سازی | -۰/۰۱ | -۰/۱۶ | ۰/۰۱ | -۲/۲۱ | ۰/۰۲ |
| هوش ذاتی ← خودناتوان سازی | -۰/۲۸ | ۰/۵۹ | ۰/۰۸ | /۴۳ | ۰/۰۰۱ |
| تاب آوری ← درگیری تحصیلی | ۰/۵۱ | ۰/۵۱ | ۰/۰۷ | ۷/۴۵ | ۰/۰۰۱ |
| هوش افزایشی ← درگیری تحصیلی | ۴/۲۹ | ۰/۳۶ | ۰/۷۹ | ۵/۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| هوش ذاتی ← درگیری تحصیلی | ۲/۲۱ | ۰/۲۱ | ۰/۸ | ۲/۷۵ | ۰/۰۰۵ |
| خودناتوان سازی ← درگیری تحصیلی | -۴/۷۵ | -۰/۲۲ | ۲/۱ | -۲/۲۶ | ۰/۰۲ |

با توجه به ضرایب استاندارد شده در جدول بالا ملاحظه می‌شود تاب‌آوری اثر مستقیم، منفی و معناداری بر خودناتوانسازی ($\beta = -0/16$) دارد. نتایج نشان داد تاب‌آوری ($\beta = 0/51$)، هوش ذاتی ($\beta = 0/21$) و هوش افزایشی ($\beta = 0/36$) اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دارند. هوش ذاتی نیز اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر خودناتوانسازی ($\beta = 0/59$) داشت. در نهایت خودناتوانسازی اثر مستقیم، منفی و معناداری بر درگیری تحصیلی ($\beta = -0/22$) داشت. در ادامه با استفاده از خروجی دستور بوت استراپ در نرم‌افزار AMOS مسیرهای غیرمستقیم بررسی شد.

جدول شماره ۶: نتایج آزمون بوت استراپ

| متغیر برون‌زا | متغیر واسطه | متغیر درون‌زا | اثر غیرمستقیم | حد پایین | حد بالا | سطح معناداری |
|---------------|----------------|---------------|---------------|----------|---------|--------------|
| تاب‌آوری | خودناتوان‌سازی | درگیری تحصیلی | 0/04 | 0/008 | 0/07 | 0/02 |
| هوش ذاتی | خودناتوان‌سازی | درگیری تحصیلی | -0/13 | -0/23 | -0/04 | 0/009 |

نتایج آزمون بوت استراپ نشان می‌دهد، خودناتوان‌سازی در رابطه بین تاب‌آوری و درگیری تحصیلی و همچنین در رابطه هوش ذاتی و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در ارتباط بین تاب‌آوری و باورهای هوشی با درگیری تحصیلی بوده است. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد تاب‌آوری اثر مستقیم، منفی و معناداری بر خودناتوان‌سازی دارد. این یافته با نتایج پژوهش زیکوویچ (۲۰۲۱)، خدادادی سنگده و همکاران (۱۳۹۹)، و ستوده و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزان تاب‌آور در برابر شرایط دشوار به گونه‌ای متفاوت استدلال می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی دارای ویژگی‌هایی مانند مهارت‌های حل مسئله، خوش‌بینی، نظم، سخت‌رویی و هوش بالا هستند. نتایج تحقیق ایساکسون (۲۰۰۲) نشان داد یکی از ویژگی‌های مهم افراد دارای تاب‌آوری بالا، داشتن عزت نفس بالا می‌باشد. بنابراین، اشخاصی که توانایی مقابله

با چالش‌ها را دارند، معمولاً از اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند و در نتیجه، کمتر به خودکم‌بینی در زمینه تحصیلی دچار می‌شوند. این افراد با تکیه بر قابلیت‌های تاب‌آوری خود، در برابر وقایع پیرامون با استقامت و کنترل عمل می‌کنند. به عبارت دیگر، این خصوصیات به آنها کمک می‌کند تا با چالش‌های متفاوت و حائز اهمیت زندگی به شیوه‌ای سازنده روبرو شوند و آنها را توانمند می‌سازد که حتی موقعیت‌های نامطلوب را به عنوان فرصت‌هایی برای آموختن تلقی کنند. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالا، با داشتن اهداف متنوع و طرح‌ریزی راهبردهای گوناگون برای رسیدن به این اهداف، به صورت فعال در فرآیند آموزشی شرکت می‌کنند و اشتیاق و انگیزه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند. در نهایت، این دانش‌آموزان کمتر به سمت رفتارهای زیان‌بار مانند فرار از مدرسه و نفرت از تحصیل سوق پیدا می‌کنند و راهبردهای مقابله‌ای مؤثری را در برابر پیامدهای نامطلوب ناشی از خودناتوان‌سازی تحصیلی در پیش می‌گیرند.

نتایج نشان داد از بین مؤلفه‌های متغیر باورهای ضمنی هوشی، تنها مولفه باورهای ذاتی هوش رابطه مستقیم، مثبت و معناداری با خودناتوان‌سازی دارد. این یافته با نتایج پژوهش فلاحیه و همکاران (۱۴۰۱) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که به ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند، توانایی‌ها را به مثابه یک شاخص ثابت در نظر می‌گیرند و تلاش را نشانه‌ای از کمبود توانایی ذهنی می‌پندارند. این افراد معمولاً از رویارویی با کارهای چالش‌برانگیز پرهیز می‌کنند، به ندرت اهداف دشوار را انتخاب می‌کنند و شکست را به عنوان یک قضاوت منفی درباره خود تلقی می‌کنند (دوئک، ۲۰۱۷). همچنین، زمانی که دانش‌آموزان هوش و توانایی را یک ویژگی ثابت و غیرقابل تغییر می‌دانند، در تعیین اهداف تحصیلی بر مقایسه‌های اجتماعی و اجتناب از سرزنش دیگران تمرکز می‌کنند و ارزش ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش در آنها به شدت کاهش می‌یابد. در نتیجه، از پذیرش الگوهای یادگیری خودراهبر مانند فرآیند یادگیری خودگردان دوری می‌جویند و به روش‌های یادگیری سطحی‌تر مانند تمرینات ساده یا استفاده از روش‌های الگوریتمی و راه‌های دیگر مانند خودناتوان‌سازی روی می‌آورند.

نتایج همچنین نشان داد تاب‌آوری رابطه مستقیم، مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش فتاحی و همکاران (۱۴۰۲)، آنیروبی و همکاران (۲۰۲۴)، تورتوسا مارتینز و همکاران (۲۰۲۳)، افضل‌ی و اسماعیلی (۱۳۹۸) و شریف موسوی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. در تبیین این رابطه می‌توان گفت از آن‌جا که افراد با تاب‌آوری بالا در کنترل و مدیریت استرس بهتر عمل می‌کنند، در دنیای تحصیل و در هنگام مواجهه با چالش‌های آن نیز انگیزه خود را حفظ نموده و سعی در کنترل شرایط نامطلوب دارند. همچنین دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا،

در زمينه تحصيلي عليرغم مشكلات و سختي هايي كه با آن ها روبرو مي شوند، تمايل دارند به سطوح بالاتري از موفقيت دست پيدا كنند در نتيجه براي رسيدن به اين هدف، بيشتر تلاش كرده و درگيري تحصيلي در آن ها بيشتر ديده مي شود. تحقيقات نشان داده اند كه افراد تاب آور، نسبت به ديگران بهتر قادرند شرايط استرس زا را تحمل كرده و بيشتر از آنان درگير حل مساله و كاوش مي شوند. از طرفي شلي (۲۰۰۹) معتقد است كه تاب آوري منجر به پيدايش حس قوي تعهد در زندگي و كار مي شود و افراد با تسلط بر خود، به استقبال چالش هاي زندگي مي روند؛ بنا بر اين، چنين ويژگي هايي مي تواند در حل دشواري هاي تكليف مؤثر باشد. به همين دليل، تاب آوري تحصيلي مي تواند به افزايش درگيري تحصيلي منجر شود.

در تبين رابطه مستقيم، مثبت و معنادار مولفه هاي باورهاي ضمنی هوش با درگيري تحصيلي نيز مي توان گفت كه اين یافته با نتايج نگوین و همكاران (۲۰۲۳) و ليتل و شين (۲۰۲۳) همسو است. بايد در نظر داشت كه مدل هاي نظري در انگيزش پيشرفت، بيان مي كنند كه انتظارات موفقيت و درك افراد از قابليت خود در انجام وظيفات مختلف، نقش بسزايي در انگيزه و رفتار آن ها دارد. طبق تئوري هوش افزايشي، هوش به عنوان يك خصوصيت قابل تغيير، پيشرو و قابل كنترل در نظر گرفته مي شود كه استفاده بهينه از قابليت هاي هوش را امكان پذير مي سازد، بر بهبود مهارت هاي فردي تأكيد دارد و در جستجوي دستيابي به اهداف است، به دنبال فرصت هاي چالش برانگيز است. اين دانش آموزان، انعطاف پذير هستند. علاقمند به شنيدن، بررسي كردن و توجه به ايده هاي جديد هستند، چه آن ها را بپذيرند يا نپذيرند. علاقه مندند هميشه سؤال بپرسند و به راحتی مي توانند نظرات ديگران را بپذيرند. بايد دقت داشت كه اين تمايلات به معنای غيراصولي بودن اين افراد نيست. نتيجه اين كه با رشد بعد افزايشي هوش، درگيري تحصيلي نيز به ميزان بيشترى افزايش مي يابد. از سوي ديگر دانش آموزان معتقد به ذاتي بودن هوش، داراي قضاوت هايي با انعطاف پذيري كمتر هستند، اغلب توانايي هاي خود را دست كم مي گيرند و راه هاي دستيابي به هدف را محدود مي كنند، كوشش آن ها كمتر است و از روبرو شدن با چالش ها و موقعيت هاي دشوار اجتناب مي كنند. اين ويژگي ها قطعاً منجر به كم كاري، عدم توجه به برنامه ريزي هاي درازمدت و كسب مهارت هاي يادگيري بهتر مي گردد (رضايي و بهادري خسروشاهي، ۱۳۹۹). بنا بر اين دانش آموزاني كه هوش را يك پديده ذاتي مي پندارند، بيشتر به سمت انجام كارهايي كه قبلاً در آن موفق بوده اند گرايش دارند و از كارهاي با احتمال شكست پرهيز مي كنند (احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰). با توجه به مطالب ارائه شده مي توان نتيجه گرفت كه اعتقاد به ذاتي بودن هوش نسبت به اعتقاد به افزايشي بودن هوش، تأثير مثبت كمتری بر درگيري تحصيلي دارد.

نتایج همچنین گویای آن بود که خودناتوان‌سازی اثر مستقیم، منفی و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد. پژوهش‌های مؤمنی و رادمهر (۱۳۹۷)، رسولی و همکاران (۱۴۰۱) همسو با این یافته می‌باشد. در توضیح این رابطه به نظر می‌رسد خودناتوان‌سازی، موجب می‌شود که در بعد رفتاری درگیری تحصیلی، فرد به جای تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکلات حین انجام تکالیف درسی، تسلیم شده و بار مسئولیت این ناتوانی و ضعف در انجام وظیفه را بر دوش افراد مختلف پیرامون و اتفاقات گوناگونی که افتاده است، بیندازد. در حقیقت، خودناتوان‌سازی موجب تسلیم شدن سریعتر دانش‌آموز در هنگام افزایش فشارها و چالش‌های مختلف تحصیلی می‌شود، زیرا فرد به راحتی پذیرش مسئولیت شکست را از خود سلب می‌کند و انگیزه تلاش دوباره را از خود می‌گیرد (رسولی و همکاران، ۱۴۰۱). مؤمنی و رادمهر (۱۳۹۷) بر این باورند که خودناتوان‌سازی تحصیلی از درگیر شدن یادگیرنده در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی ممانعت به عمل می‌آورد در نتیجه دانش‌آموزان و دانشجویان معمولاً برای محفوظ نگه داشتن خود از شکستی که در مدارس و دانشگاه‌ها آن‌ها را تهدید می‌کند، از آن استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر نتیجه خودناتوان‌سازی، درگیری تحصیلی کمتر و عملکرد تحصیلی ضعیف می‌باشد. البته باید توجه داشت که عملکرد تحصیلی ضعیف نیز احتمال خودناتوان‌سازی تحصیلی را افزایش می‌دهد.

بررسی مسیرهای غیرمستقیم نشان داد تاب‌آوری به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودناتوان‌سازی بر درگیری تحصیلی اثر دارد. در توضیح این یافته می‌توان گفت تاب‌آوری یک خصوصیت مثبت است که با قابلیت‌های درونی فرد، مهارت‌های اجتماعی و تعامل با محیط حمایت شده و تقویت می‌شود. ورنر و اسمیت (۱۹۹۲)؛ به نقل از خدادادی سنگده و همکاران، ۱۳۹۹) معتقدند افرادی که تاب‌آور هستند، انعطاف‌پذیری بیشتری دارند، در مواجهه با مشکلات استدلال و نگرش متفاوتی دارند و در پردازش‌های فکری خود به جای تمرکز بر مشکل و تبعات آن به خود توجه بیشتری می‌کنند. در نتیجه چنین افرادی در روبه‌رو شدن با مشکلات خود را توانمند می‌دانند و برای حل مشکلات اقدامات جدی‌تری انجام می‌دهند. این امر در مورد دانش‌آموزان نیز صدق می‌کند، چرا که دانش‌آموزانی که تاب‌آوری بالاتری دارند در مواجهه به مشکلات و دشواری‌ها منعطف‌ترند. تحقیقات نشان داده که دانش‌آموزان تاب‌آور ویژگی‌هایی مثل شایستگی اجتماعی، مهارت‌های مشکل‌گشایی، حس هدفمندی، اعتماد به نفس و احساس کفایت بالاتری دارند. بنابراین چنین دانش‌آموزانی کمتر روش‌های خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرند و به منظور رسیدن به اهداف خود، عملاً وارد میدان می‌شوند. بنابراین درگیری تحصیلی آنان بیشتر خواهد بود.

در نهايت نتايج نشان داد باورهاي ذاتي هوش به صورت غيرمستقيم و با ميانجی گری خودناتوان سازي بر درگيري تحصيلي اثر دارد. در توضيح اين يافته مي توان گفت افرادي که هوش را خصلتي ثابت مي پندارند، بيشتر بر كسب نتايج خوب تمرکز دارند و براي دستيابي به اهداف خود تلاش محدودی انجام مي دهند و به سرعت در برابر مشكلات تسليم مي شوند. دانش آموزاني که هوش را ذاتي مي دانند معتقدند که توانايي هاي شان غيرقابل تغيير است، آنان در محيط هاي آموزشي نيز بر غيرقابل تغيير بودن توانايي هاي شان تاكيد دارند و در نتيجه، در مواجهه با چالش ها احساس ناکامي مي کنند، از آن ها دوري مي جويند و اعتماد به نفس شان کاهش مي يابد. اين ناکامي و ترديد در قابليت هاي خود و کاهش اعتماد به نفس، عوامل اصلي ايجاد رفتارهاي خودناتوان ساز هستند که فرد را به سمت ناتوان سازي خود سوق مي دهند. در نتيجه، افراد معتقد به ذاتي بودن هوش، بيشتر به رفتارهاي خودناتوان ساز مثل کم کاری در تمرينات، تمارض به بيماري و پرهيز از مسؤليت ها روي مي آورند. در نتيجه چنين دانش آموزاني از درگير شدن در مسائل درسي نيز امتناع مي کنند.

پژوهش حاضر با محدوديت هايي همراه بوده است از آنجايي که روش معادلات ساختاري يکي از انواع روش همبستگي محسوب مي شود بنا بر اين نمي توان از آن استنباط علي کرد. همکاري ضعيف مديران و معلمان مدارس در رابطه با حضور محققان در کلاس و ارائه توضيحات مربوطه به دانش آموزان در رابطه با پرسشنامه ها و تکميل کردن آن ها يکي از محدوديت هاي مهم پژوهش بود. علاوه بر اين، پژوهش حاضر تنها در بين دانش آموزان متوسطه دوم شهر يزد انجام شده است و اين مسئله موجب محدود شدن حوزه تعميم دهی مي شود. بنا بر اين پژوهشگران بايد تحقيقات مشابهي را در بين دانش آموزان سطوح تحصيلي ديگر نيز انجام دهند و نتايج را با يافته هاي پژوهش حاضر مقايسه کنند. بعلاوه مي توان با انتخاب گروه هاي بزرگ تر مدل هاي جداگانه اي در گروه هاي دانش آموزي دختر و پسر ترسيم کرد و آن ها را با هم مقايسه کرد در اين صورت چشم انداز دقيق تري از رابطه بين متغيرها به دست خواهد آمد. با توجه به نتايج به دست آمده به روانشناسان و مشاوران تحصيلي پيشنهاد مي شود با آموزش تاب آوري به دانش آموزان، تغيير باورهاي ضمنی هوش، درگيري تحصيلي را در آنان بالا ببرند. همچنين پيشنهاد مي شود نتايج اين پژوهش به صورت يک «برنامه جامع مداخله مشاوره اي تحصيلي» با هدف تقويت تاب آوري و باورهاي افزايشي هوش به منظور پيشگيري از خودناتوان سازي مورد استفاده قرار گيرد.

References

- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006, November). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. In *Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide, South Australia (pp. 1-14). <https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/abd06289.pdf>
- Abdul Muti Muhammad Awad Khalif, A. (2020). Psychological Resilience and its relation with self-handicapping for gifted athletes teenagers. *Journal of Scientific Research in Education*, 21(21), 156-178. [10.21608/jsre.2021.137150](https://doi.org/10.21608/jsre.2021.137150)
- Afzali, L., & Esmaili, S. (2019). Relationship between goal orientation (with mediator of educational resilience) and academic engagement. *Empowering Exceptional Children*, 10(2), 216-226. doi: 10.22034/ceciranj.2019.95991. [In Persian].
- Ahmadi, Z., & Shahbazi, M. (2021). Study of relation between intelligence beliefs and father-child relationship with the achievement motivation in male student's. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(1), 21-38. doi: 10.22055/jac.2021.36643.1792 .[In Persian].
- Anierobi, E. I., Nwikpo, M. N., Okeke, N. U., & Ezennaka, A. O. (2024). Students' Academic Engagement in Secondary Schools: Parental Involvement and Academic Resilience as Predictor Variables. <https://doi.org/10.59890/ijeps.v2i1.1207>
- Benlhcene, A., Mohamed Abdelrahman, R., Ahmed, M., & Aboudahr, S. M. (2024). A pathway to engagement: the mediating role of self-efficacy between interpersonal relationships and academic engagement. *Cogent Psychology*, 11(1), 2330239. <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2330239>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/da.10113>
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environment for Learning*. New York: Guilford Press.

- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfill your potential*. London, UK: Robinson.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Fallaheh, S., Omid Cheshmeh Kaboud, M., Moradzadeh, Z., Naderi, N. (2022). The mediating role of academic endurance in the relationship between implicit beliefs of intelligence and academic engagement with academic self-disabling behaviors in female students of Isfahan. *The Journal of New advances in Behavioral Sciences*, 7(55):578-566. [In Persian].
- Fatahi, O., Jadidi, H., Ahmadian, H., Moradi, O. (2023). Compilation and Testing of the Relationship Model between Educational Attractiveness and School Attachment with Educational Conflict Mediation. *Education Strategies in Medical Sciences*, 16(2):152-161. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-1844-fa.html> .[In Persian].
- Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2023). Relationship Between Implicit Intelligence Beliefs and Maladaptive Self-Regulation of Learning. *ACM Transactions on Computing Education*, 23(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1145/3595187>
- Haririzade, F., Barzegar Bafrooei, K., Zandevanian, A. (2023). Investigating the relationship between time perspective and academic engagement with the mediation of self-efficacy in students. *Advances in Cognitive Sciences*, 25 (1):46-59. [In Persian].
- Hayati Garjan, M., Hajloo, N., Aghajani, S. & Mikaeili, N. (2023). Comparison of educational self-handicapping, mental pain and dirty dozen in gifted and normal students. *Journal of Research in Child and Adolescent Psychotherapy*, 2(1): 21-33. .[In Persian].
- Homan, H. A. (2014). *Structural Equation Modeling Using LaserL Software*. Tehran: Samt. [In Persian].

- Hong, E., Peng, Y., Rowel, L.L. (2009). Homework self- regulation: grade, gender, achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276. DOI: [10.1016/j.lindif.2008.11.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009)
- Huangfu, Q., Huang, W., He, Q., Luo, S., & Chen, Q. (2024). The relationship between self-handicapping in chemistry and chemistry academic engagement: a moderated mediation model investigation. *Chemistry Education Research and Practice*. DOI: [10.1039/D3RP00332A](https://doi.org/10.1039/D3RP00332A)
- Isaacson, B. (2002). Characteristics and enhancement of resiliency in young people [MSc. thesis]. Menomonie: University of Wisconsin-stout. <http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2002/2002isaacsonb.pdf>
- Khodadadi Sangdeh, J., Rezaiee Ahvanuiee, M., & Rasouli Taher, N. (2020). The prediction of self-disability education based on the persistence and identity styles. *Journal of School Psychology*, 9(3), 68-82. doi: 10.22098/jsp.2020.1065. [In Persian].
- Khosravi Ooryad, M., Hosieni, F., & Rajabi, S. (2024). Utilizing Inhibition and Cognitive Appraisal Strategies to Model Academic Achievement: The Mediating Role of Practical, Behavioral, Cognitive, and Emotional Academic Engagement among Adolescents. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(4), 149-165. [In Persian].
- Kronborg, L., Cornejo-Araya, CA. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.gepg>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin. H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H. & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137 – 153. DOI: [10.1111/bjep.12079](https://doi.org/10.1111/bjep.12079)

- Lavrijsen, J., Soenens, B., Verschueren, K. (2018). Perfectionism, school burnout and engagement: a comparison of gifted and non-gifted students. In 16th conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Ghent, Belgium.
- Lytle, A., & Shin, J. E. L. (2023). Self and professors' incremental beliefs as predictors of STEM engagement among undergraduate students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(3), 1013-1029. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10272-8>
- Mallick, M. K., Kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 20-27. DOI:[10.21659/rupkatha.v8n2.03](https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.03)
- Markus, P., Rossell, S., Valentina, T., Maureen, M. & Alan, H. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Martin, A.J., Marsh, W. H., Debus, R. L., & Williamson. A. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: a qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 617-628.
- Mohammadi, M. (2005). *Investigating factors affecting resilience in people at risk of drug use*. Ph.D. Thesis. University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. Tehran.[In Persian].
- Mohebi Nooradinvand, M.M., Shehni Yeylagh, M., Pasha Sharifi, H. (2014). Examining the psychological indicators of the Implicit Theory of Intelligence scale (ITIS) in the student community. *Educational Measurement Quarterly*. 14(4), 43-64. https://journals.atu.ac.ir/article_86_c7e5b1386303db8d3aa74784733043c0.pdf [In Persian].
- Momeni, K., Radmehr, F. (2018). Prediction of academic engagement Based on Self-Efficacy and Academic Self-handicapping in Medical Students. *Research in Medical Education*, 10(4): 41-50.URL: <http://rme.gums.ac.ir/article-1-692-fa.html> [In Persian].

- National Research Council. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ng, R., Chahine, S., Lanting, B., & Howard, J. (2019). Unpacking the Literature on Stress and Resiliency: A Narrative Review Focused on Learners in the Operating Room. *Journal of Surgical Education*, 76 (2), 343-353. DOI: [10.1016/j.jsurg.2018.07.025](https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.07.025)
- Nguyen, H. B. N., Lee, Y. F., Nguyen, T. P. V., & Hung, H. L. (2023). The Relationship between Students' Incremental Beliefs of Digital Intelligence and Behavioral Engagement in Learning Management System Courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(10), 1609-1614. doi: 10.18178/ijiet.2023.13.10.1969
- Ogunsanwo, A., & Bukki, O. (2023). Undergraduates' Academic Engagement: The Predictive Power of Academic Stress, Emotional Intelligence and Resilience. *NUST Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.51732/njssh.v9i1.161>
- Ramazani, M., Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8 (29), 185-204. <http://edcbmj.ir/article-1-2125-fa.html> [In Persian].
- Rasouli, S., Ahmadin, H., Jadidi, H., Akbari, M. (2022). The Relationship of self-regulation strategies and achievement goals with academic engagement and mediating role of Self-Handicapping and perfectionism. *Education Strategies in Medical Sciences*, 15(4): 376-388. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-2182-fa.html> [In Persian].
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

- Rezaei, A., Bahadori Khosroshahi, J. (2020). The Role of Implicit Intelligence Theories, Supporting Autonomy and Epistemological Beliefs in Predicting Academic Engagement of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 13(1): 33-42. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-2125-fa.html> [In Persian].
- Rojas, L.F. (2015). Factor affecting academic resilience in middle school student: A case study. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.286>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3). DOI: [10.1037/a0035832](https://doi.org/10.1037/a0035832)
- Sharif Mosavi, F. (2014). *Developmental capital and academic engagement: the mediating role of academic resilience*. M.A. Dissertation. Tehran University. [In Persian].
- Shelly, I. D. (2009). *Building the resilience of frontline nurses*. Royal Roods University.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Brule, H. A. (2014). *The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience*. In R. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). *International Handbook of Emotions and Education*. New York: Taylor & Francis.
- Sotoudeh, M.; Aghashiri, Z; Zare, A. and Bahmani, F. (1401). The relationship between academic self-handicapping and academic resilience of elementary school students in Morvdasht city. The fifth international conference of psychology, educational sciences and social studies, Hamedan. <https://civilica.com/doc/1646895>. [In Persian].
- Tabe Bordbar, F., Rastegar, A. (2015). A Model of Relationships between Personality Traits and Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Goals. *Iranian Journal of Medical Education*, 15:530-542. URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html> (In Persian)

- Tortosa Martínez, B. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Molero Jurado, M. D. M. (2023). Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship Between Resilience and Academic Engagement in Adolescents: Differences Between Men and Women. *Psychology Research and Behavior Management*, 18, 2721-2733. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S421622>
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Student engagement in school: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *From exclusion to excellence: organizational paths to quality of education*. Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Pp. 117-123.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 45, 633-662. DOI:[10.3102/0002831209361209](https://doi.org/10.3102/0002831209361209)
- Živković, P. (2021). Student teachers' self-handicapping and social media addiction: resilience in the education crisis. *Science and Technological Development of the Republic of Serbia*, 3(11), 237-251. [10.46793/Uzdanica18.II.237Z](https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.237Z)

The pattern of structural relationships of academic engagement in students based on resilience and implicit beliefs of intelligence with the mediating role of self-handicapping

Mahdieh Estabraghi^{1*}, Samaneh alsadat Heydarihzadeh², Ahmad Zandvanian³

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the pattern of structural relationships of academic engagement in students based on resilience and implicit beliefs of intelligence with the mediating role of self-handicapping in students of high school in Yazd city in the academic year of 2022-2023. From the statistical population, 375 people were selected by multi-stage cluster sampling method. The data were collected using Schwinger and et al academic engagement, Abdul Fattah and Yates implicit theory of intelligence, and Connor and Davidson resilience questionnaires. The collected data were analyzed with AMOS 24 software. The results of structural equation modeling showed that resilience, inherent intelligence beliefs and intelligence enhancement beliefs, had a direct, positive and significant effect on academic involvement. Also, the results showed that self-handicapping played a mediating role in the relationship between resilience and academic engagement, as well as in the relationship between the beliefs inherent in intelligence and academic engagement. According to the results, in general, psychologists and counselors can take a step towards increasing students' academic engagement by teaching resilience to students and changing their implicit beliefs about intelligence.

Keywords: academic engagement, resilience, implicit beliefs of intelligence, self-handicapping, students, secondary school

1. Ph. D. student of education psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

*Corresponding Author: Estabraghi87@yahoo.com

2. Ph. D. student of education psychology, Shahid Beheshti University of Tehran, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Education, Yazd University, Yazd, Iran.