



Modeling academic Vitality based on Academic Engagement with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy in Gifted Students of Schools of Brilliant Talents

Iran Rezaei Oshyani ¹, Roya Koochak Entezar ^{*2}, Masoud Ghassemi ³
Susan Emamipour ⁴

¹ Ph.D Student , Department of Exceptional Children Psychology , Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

² Assistant Professor, Department of Exceptional Children Psychology , Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

³ Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran .

⁴ Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

* Corresponding author: Royakentezar@yahoo.com

Received: 2024-04-24

Accepted: 2024-06-20

Abstract

this research was to model the academic vitality of academic engagement with the mediation of academic self-efficacy in gifted students of schools of brilliant talents. Research method: The current research method was a correlational description based on structural equations. The statistical population of the research included all the gifted students of the first secondary school (7th and 8th grade) studying in schools of gifted talents in Isfahan city in the second half of the academic years 2022 - 2023 . The sample was selected by the selection sampling method and finally 340 students were used as a sample for Hosseini Chari and Dehghani Zadeh's Academic Vitality Questionnaires (2013), Reeve Academic Engagement Questionnaire (2013) and Morgan-Jinks Academic Self-Efficacy Questionnaire. (1999) answered. were analyzed using structural data analysis in Amos23 software. Results: Based on the results of this research, the proposed model had a good fit. The results showed that academic engagement has a significant effect on academic vitality both directly and indirectly through academic self-efficacy ($P < 0.05$). And this role becomes more prominent with the mediation of academic self-efficacy. Considering the positive and meaningful relationship between academic engagement and academic vitality and confirming the mediating role of academic self-efficacy, it is suggested in this context. In order to increase the academic vitality of gifted students, while paying attention to the increase in academic conflict, focus on increasing academic self-efficacy in this group. In this context, it is important to empower students as well as extracurricular training sessions focusing on the aforementioned variables.

Keywords: Gifted, Academic Self-Efficacy, Academic engagement, Academic vitality

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Koochak Entezar, R & et al. (2024). Modeling academic Vitality based on Academic Engagement with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy in Gifted Students of Schools of Brilliant Talents. *JNACE*, 6(1): 233-245.





مدل‌یابی سرزندگی تحصیلی براساس درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس استعدادهای درخشان

ایران رضائی‌اشیانی^۱، رویا کوچک انتظار^{۲*}، مسعود قاسمی^۳، سوزان امامی‌پور^۴

^۱ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

^۲ استادیار، گروه روانشناسی کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

^۳ استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

^۴ دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: Royakentezar@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۰۵

چکیده

زمینه و هدف: هدف این پژوهش مدل‌یابی سرزندگی تحصیلی براساس درگیری تحصیلی با میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس استعدادهای درخشان بود. روش پژوهش: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی با تکیه بر معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دوره متوسطه اول (پایه هفتم و هشتم) مشغول به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) شهر اصفهان در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در نهایت ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه به پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان - جینکز (۱۹۹۹) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری در نرم افزار ایموس ۲۳ تحلیل شدند. یافته‌ها: براساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بود. نتایج نشان داد که درگیری تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی اثر معناداری دارد ($P > 0/05$) و این نقش با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی برجسته‌تر نیز می‌شود. نتیجه‌گیری: با توجه به ارتباط مثبت و معنادار درگیری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی و تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، در این زمینه پیشنهاد می‌شود. به منظور افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش ضمن توجه به افزایش درگیری تحصیلی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی نیز در این گروه تمرکز شود. در این زمینه توانمندسازی دانش‌آموزان و همچنین جلسات آموزشی فوق برنامه با تمرکز بر متغیرهای فوق‌الذکر اهمیت دارد.

واژگان کلیدی: تیزهوش، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی.

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه‌نامه: این مقاله: کوچک انتظار، رویا و همکاران. (۱۴۰۳) مدل‌یابی سرزندگی تحصیلی براساس درگیری تحصیلی با نقش میانجی- خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس استعدادهای درخشان. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۶(۱): ۲۴۵-۲۳۳.

مقدمه

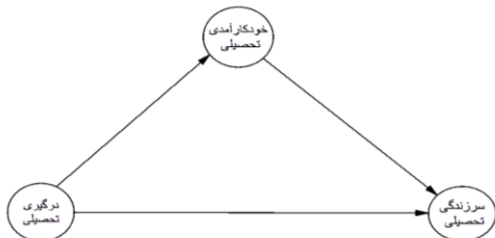
دانش‌آموزان تیزهوش^۱ گروهی هستند که توانایی‌های منحصر به فردی دارند. این توانایی‌ها آنها را از همسالان خود متمایز می‌کند (Kaya, 2015). دارای توانایی‌ها و پتانسیل فوق‌العاده در هوش، مهارت‌های رهبری، استعداد هنری، استعداد خلاق و استعداد بین فردی می‌باشند (Al-Hroub & Krayem, 2020)، اگرچه دانش‌آموزان تیزهوش بهتر از دیگران عمل می‌کنند، اما در معرض خطر قرار دارند. برخلاف همسالان خود، دانش‌آموزان تیزهوش در برابر مسائل و شرایط متعددی آسیب پذیر هستند که می‌تواند مانع رشد شناختی، عملکرد تحصیلی و رشد عاطفی آنها شود (Alodat & Momani, 2018). متأسفانه، آنها با چالش‌های متعددی در زمینه تحصیلی روبرو هستند که بر توانایشان برای دستیابی به پتانسیل کامل خود تأثیر می‌گذارد. از جمله چالش‌های تحصیلی تیزهوشان شامل عملکرد ضعیف، انتظارات بالاتر، کمال‌گرایی و عدم سازگاری است (Kaya, 2015). علاوه بر این، برخی از دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است به دلیل رشد سریع خود با چالش‌هایی روبرو شوند که نیاز به اصلاحاتی در آموزش آنها داشته باشد (Zeidner, 2020). برای غلبه بر این مشکلات به شیوه‌ای سالم، باید برخی از مهارت‌ها و توانایی‌ها را کسب کنند. در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعداد‌های درونی که در نحوه این سازگاری دخالت دارند مورد توجه قرار گرفته است. سازه کلیدی سرزندگی تحصیلی^۲ از جمله توانمندی‌هایی است که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در رابطه با مشکلات نقش دارد و باید مورد توجه قرار گیرد (Solberg & et al, 2015). نتایج پژوهش van Rooij & et al (2018) نشان داد که سرزندگی تحصیلی با سازگاری دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری دارد.

سازه سرزندگی تحصیلی ریشه در روان‌شناسی مثبت‌گرا^۳ دارد. سرزندگی تحصیلی مربوط به توانایی دانش‌آموزان برای مدیریت مؤثر موانع تحصیلی و نگرانی‌های روزمره است (Xu & Wang, 2022). طبق نظر عالمی و همکاران (۲۰۲۳) سرزندگی تحصیلی به ویژگی‌های یادگیرندگان اشاره دارد که آنها را قادر می‌سازد تا با چالش‌های تحصیلی و مشکلات روزمره با موفقیت کنار بیایند. یعنی پایداری، انطباق منظم، واجد شرایط بودن شخصی مثبت، و پذیرش مثبت زندگی تحصیلی که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا به طور مؤثر با مشکلات تحصیلی مقابله کنند (Nurjamine & et al, 2023). اگر دانش‌آموزی از سرزندگی تحصیلی خوبی برخوردار باشد. سطح مطلوبی از - همچنین طبق چارچوب نظریه سرزندگی تحصیلی (Martin &

(Marsh, 2020)، اگر دانش‌آموزان توانایی مقابله با مشکلات روزانه را نداشته باشند، از حملات و ناملایمات تحصیلی رنج می‌برند که منجر به پیامدهای منفی جدی مانند خودناتوانی و ترک تحصیل می‌شود (Martin & Marsh, 2020). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی را به عوامل روانشناختی مرتبط با تحصیلات، عوامل مرتبط با مدرسه و مشارکت در آموزش و عوامل مرتبط با خانواده و همسالان تقسیم می‌کنند.

یکی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی مرتبط با مدرسه و مشارکت در آموزش، درگیری تحصیلی^۴ است. این متغیر بر اساس فرض پشتیبانی در ترغیب دانش‌آموزان برای تلاش به منظور رسیدن به موفقیت و ایجاد شرایط تحصیلی مورد قبول و همین‌طور مقابله با مشکلات تحصیلی و فرایند تنیدگی انتخاب و در نظر گرفته شد. درگیری تحصیلی، یک سازه چند وجهی می‌باشد که به کیفیت تلاش دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری هدفمند برای رسیدن به نتایج مطلوب اشاره دارد (Lawson & et al, 2019). پژوهش‌ها حاکی از تأثیر درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی می‌باشد. بر این اساس نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط جامعی (۱۴۰۱)، نجفی پور دیوکالایی و همکاران (۱۴۰۰) و (Martinez & et al (2021) در رابطه با تأثیر درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان قادر به پیش بینی سرزندگی تحصیلی می‌باشد. درگیری تحصیلی شامل سه مؤلفه، مشارکت رفتاری (حضور، توجه، مشارکت و تعامل در کلاس)، درگیری عاطفی (واکنش عاطفی دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های کلاس درس، همکاری‌ها و معلمان) و درگیری شناختی (تمایل دانش‌آموز به فراتر رفتن از الزامات یادگیری یا برنامه درسی) می‌باشد (Bond & et al, 2020). یکی از جامع‌ترین و مهم‌ترین نظریه‌ها در زمینه درگیری تحصیلی نظریه خودتعیین-گری^۵ Desi & Ryan (1980) است. بر اساس این نظریه انسان‌ها به‌طور ذاتی همزمان با درگیر شدن با جنبه‌های مهم و مورد علاقه محیط پیرامون خود، بر انگیزه می‌شوند (Apostol & Santos, 2023). درگیری تحصیلی باعث شرکت فعال دانش‌آموز در تکمیل تکالیف یا فعالیت‌های یادگیری، با تأکید بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی باورهای فراشناختی و خودتنظیمی شناختی می‌گردد (Shin H, Chang, 2022). درگیری بالا پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند، سازگاری مثبت را تسهیل می‌کند همچنین رفاه جسمی و روانی دانش‌آموزان، انگیزه، سرزندگی و پشتکار در مواجهه با مشکلات را افزایش می‌دهد و در عین حال احتمال ترک - تحصیل را کاهش می‌دهد (Zhao & et al, 2021). هر چه دانش‌آموزان در مدرسه درگیر و توانمندتر شوند، احتمال بیشتری

آموزشی باید مورد توجه خاص قرار گیرد. از آنجایی که بین گروه تیزهوشان نیز به همان میزان گروه عادی پراکندگی وجود دارد؛ به این معنا که در بین این گروه نیز افراد ناسازگار، ضعیف و دارای مشکل دیده می‌شود. در نتیجه شناسایی عوامل تأثیر گذار بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند موجب شود تا روش‌های مداخله ای مناسب و کارآمد اتخاذ گردد. پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون سرزندگی تحصیلی و پیشایندهای آن در جامعه دانش‌آموزان تیزهوش صورت گرفته است. لذا لازم است علل اثر گذار بر سرزندگی تحصیلی مورد مطالعه قرار گیرد. خلاء موجود در پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌ی عوامل مرتبط با سرزندگی تحصیلی بخصوص عوامل تحصیلی و مرتبط با مدرسه آن چنان مشهود است که هرگونه تلاش در جهت پرکردن آن می‌تواند برای گسترش مدل‌های سرزندگی تحصیلی کمک کننده باشد. لذا برای دست یافتن به این مهم به پژوهش‌های جدید نیاز می‌باشد که پژوهشگر قصد دارد با انجام این پژوهش به صورت مدل‌علی، گامی سازنده برای کمک به جامعه مشاوران، درمانگران و روانشناسان حوزه مدرسه بردارد. حال مسأله این است که آیا مدل مفروض نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با درگیری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس استعدادهای درخشان از برآزش مناسبی برخوردار است؟



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف بنیادی و طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی با تکیه بر معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره متوسطه اول (پایه هفتم و هشتم) مشغول به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) شهر اصفهان در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ شامل ۱۰۶۳ نفر (۵۲۸ دختر، ۵۳۵ پسر) بود. حجم نمونه پژوهش حاضر ۳۴۰ (۱۷۰ دختر، ۱۷۰ پسر) نفر بود. که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ به این صورت که از بین نواحی ششگانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، مدارس استعدادهای درخشان در سه ناحیه قرار گرفته‌اند. از ۴ مدرسه موجود استعدادهای درخشان در ۳

وجود دارد که آن انرژی را به یادگیری خود بازگردانند، که منجر به طیف وسیعی از نتایج می‌شود که می‌تواند به تعامل و سازگاری بیشتر کمک کند (Bond & et al, 2020).

خودکارآمدی تحصیلی^۶ یکی از عوامل انگیزشی و پیشایندهای تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی می‌باشد. چنانچه پژوهش‌های Yun & et al (2022)، تمنای فر و قهرودی (۱۴۰۱)، Weißenfels & et al (2023)، نشان دادند خودکارآمدی ارتباطی با معنا و مثبت با سرزندگی تحصیلی دارد و می‌تواند پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی باشد. خودکارآمدی یک مفهوم کلیدی است که در نظریه شناختی-اجتماعی^۷ برجسته شده است، و به عنوان «مرکزی‌ترین و فراگیرترین مکانیسم عاملیت شخصی» توصیف شده است. خودکارآمدی باور و انتظار فرد از توانایی خود برای انجام یک رفتار یا وظیفه در موقعیت‌های خاص است. و این به معنی داشتن اعتماد به نفس و باور فرد در انجام وظایف به نحو احسن است (Sukodoyo & et al, 2021). خودکارآمدی تحصیلی یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی برای نوجوانان است که نشان دهنده‌ی شکلی حیاتی از خودکارآمدی در طول رشد و سازگاری یک نوجوان می‌باشد (Basili & et al, 2020). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که، خودکارآمدی یک پیش‌بینی کننده قابل اعتماد برای انگیزه و عملکرد تحصیلی است (Kryshko & et al, 2022). خودکارآمدی می‌تواند بر اعمال، پشتکار و مهارت‌های مقابله‌ای برای مقابله با خواسته‌های تحصیلی تأثیر بگذارد. و رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی و پشتکار دارد (Hasna & et al, 2020). باورهای خودکارآمدی بر نحوه برخورد افراد با چالش‌ها، پایداری در مواجهه با مشکلات و بهبودی از شکست‌ها تأثیری گذارد. مطالعات نشان داده‌اند که سطوح بالاتر خودکارآمدی با افزایش تلاش، پشتکار و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری مرتبط است (Kyaruzi, 2023). پژوهش‌های، حریری زاده و همکاران (۱۴۰۲)، Meng & Zhang (2023) و Ramli & et al (2024) و نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و قوی وجود دارد. بنابراین، افزایش خودکارآمدی دانش‌آموز به شکل‌گیری دانش‌آموزان درگیر کمک می‌کند که در نهایت منجر به نتایج مثبتی مانند کسب نمرات خوب و کاهش تمایل به ترک تحصیل و مشکلات تحصیلی می‌شود (Day & et al, 2020).

مسائل تحصیلی بخش بزرگی از فشارهای دوران نوجوانی را شامل می‌شود. بنابراین درک و چگونگی سازگاری با چالش‌ها و فرصت‌ها باید دغدغه جدی محققان و متخصصان آموزش و نظام تعلیم و تربیت واقع شود، لذا اهمیت به مقوله سرزندگی تحصیلی یکی از موضوعات مهم می‌باشد که در برنامه ریزی

را برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/83$ به دست آوردند. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ $0/85$ به دست آمد. در این پژوهش نیز روایی تاییدی پرسشنامه در هنجاریابی ابزار بر اساس نتایج بدست آمده از مدل اندازه گیری مورد تایید واقع شد همچنین روایی سازه مورد تایید قرار گرفت. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برابر $0/84$ به دست آمده است.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^{۱۱}: پرسشنامه ۱۷ سؤالی درگیری تحصیلی توسط Reeve (2013) ساخته شده و در یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از یک (بسیار مخالفم) تا ۷ (بسیار موافقم) قرار دارد. مؤلفه‌های آن شامل درگیری عاملیت ۵ ماده (سوال ۹-۵)، درگیری رفتاری ۴ ماده (سوال ۴-۱)، درگیری عاطفی ۴ ماده (سوال ۱۷-۱۴) و درگیری شناختی ۴ ماده (سوال ۱۳-۱۰) می‌باشد. برای هر پاسخگو در هر یک از جنبه‌های درگیری که در قالب خرده‌آزمون‌هایی شامل تعداد متفاوتی مطرح شده اند؛ نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۱۷ ماده نیز یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشانگر میزان کلی درگیری تحصیلی فرد است. بدین سان دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۱۷ تا ۱۱۹ خواهد بود. شاخص پایایی و روایی این آزمون در حد بالا و قابل قبول گزارش شده است. در مطالعه Reeve (2013)، روایی عاملی این پرسشنامه در سطح رضایت‌بخشی گزارش شده است و ساختار عاملی این پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است. همچنین، پایایی درگیری عاملیت $0/82$ ، درگیری رفتاری، $0/94$ ، درگیری شناختی $0/88$ و درگیری عاطفی $0/78$ به دست آمده است. همین طور در پژوهش رضانی و خامسیان (۲۰۱۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش رضانی و خامسان برای این پرسشنامه بالای $0/7$ برآورد شد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برابر $0/84$ به دست آمده است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^{۱۲}: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط Morgan - Jinks (1999) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و سه مؤلفه شامل استعداد (۶)، 10 ، 11 ، 14 ، 18 ، 19 ، 21 ، 22 ، 25 ، 26 ، 27 ، 30 ، کوشش (۱)، 2 ، 5 ، 9) و بافت (۳)، 4 ، 8 ، 12 ، 13 ، 15 ، 16 ، 17 ، 20 ، 23 ، 24 ، 28 ، 29) می‌باشد. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) است و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود.

ناحیه، ۲ مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) انتخاب شد. جهت تعیین حجم نمونه آماری پژوهش بر اساس اصول و قواعد نمونه‌گیری در مدل‌یابی معادلات ساختاری بر اساس متغیرهای مشاهده شده در مدل در نظر گرفته شد. بر اساس نظر Klein (2018) به ازای هر متغیر مشاهده شده ۵ الی ۵۰ نمونه مورد نیاز است. اما حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر در پژوهش‌های مدل‌یابی نیز قابل قبول است. بنابراین با توجه به این که این پژوهش شامل ۸ متغیر مشاهده شده می‌باشد بر این اساس ۳۴۰ نفر به‌عنوان نمونه (دختر و پسر هر کدام ۱۷۰ نفر) انتخاب شدند که با احتمال ریزش به ۴۰۰ نفر افزایش پیدا کرد. لازم به ذکر است که قبل از پاسخگویی، توضیحاتی پیرامون هدف پژوهش و شرایط شرکت در پژوهش ارائه شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه از شرکت در پژوهش و دانش‌آموز تیزهوش مشغول به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان و ملاک‌های خروج پژوهش شامل انصراف از تکمیل و مخدوش بودن پرسشنامه‌ها بود. از جمله ملاحظات اخلاقی موردتوجه شامل اختیاری بودن شرکت در پژوهش و محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۸: برای سنجش مقیاس سرزندگی تحصیلی، از مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ ماده است که ۴ ماده آن از نسخه انگلیسی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (Martin & Mars (2006) استخراج شده است. پاسخ‌ها بر مبنای مقیاس ۵ درجه‌ای محاسبه می‌شوند. نمره کل از ۹ تا ۴۵ متغیر خواهد بود و نمره بیشتر بیانگر سرزندگی تحصیلی بالاتر است. پرسشنامه سرزندگی Martin & Mars (2006) از نظر همسانی درونی و بازآزمایی مطلوب بود (آلفای کرونباخ $0/80$ و ضریب بازآزمایی، $0/67$). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در فرهنگ ایرانی، از طریق حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) با حذف ماده ۸، برابر با $0/80$ و ضریب بازآزمایی برابر $0/73$ بود. دامنه همبستگی ماده‌ها با نمره کل بین $0/51$ تا $0/68$ بود. همچنین نتایج نشان داد که ماده‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. بررسی ساختار عاملی (درستی‌آزمایی سازه) پرسشنامه با استفاده از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس، با میزان کفایت نمونه‌برداری کیسر-میر-اوکلین^۹ $0/83$ و آزمون کرویت بارتلت^{۱۰} $360/611$ نشانگر وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. با استفاده از روایی سازه، روایی این مقیاس بررسی و تایید شد. همچنین کامکارعمله و حسین چاری (۱۴۰۲) نیز پایایی مقیاس

آزمودنی ها برای مشارکت در مطالعه و تکمیل پرسشنامه ها رضایت نامه کتبی کسب شد سپس پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. برای بررسی داده‌های جمع آوری شده، داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شدند. داده‌های پژوهش پس از تحلیل آمار توصیفی با استفاده از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و نمودارها و در سطح آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل نهایی داده ها از نسخه ۲۳ نرم افزار AMOS استفاده شد. همچنین برای نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استرپ در نرم افزار ایموس استفاده گردید.

یافته ها

این پژوهش در سه مرحله انجام شده است. مرحله اول متغیرهای جمعیت شناختی، مرحله دوم آمار توصیفی و بررسی متغیرها، مرحله سوم آمار استنباطی است، که به طور کلی به بررسی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تیز هوش مدارس استعدادهای درخشان پرداخته شد. از ۳۴۰ نفر شرکت‌کننده در پژوهش ۱۷۰ نفر پسر و ۱۷۰ نفر دختر بودند. همچنین بیشترین فراوانی ۱۳ سال با تعداد ۱۲۵ نفر (۳۶/۸ درصد) و بعد از آن به ترتیب ۱۴ سال با تعداد ۱۲۴ نفر (۳۶/۵ درصد)، ۱۵ سال با تعداد ۵۴ نفر (۱۵/۹ درصد) و ۱۲ سال با تعداد ۳۷ نفر (۱۰/۹ درصد) بودند. میانگین سن ۱۳/۸ سال با انحراف استاندارد ۰/۵۷ بدست آمد. همچنین در پایه تحصیلی هشتم ۱۸۲ نفر (۴۶/۵ درصد) و پایه هفتم ۱۵۸ نفر (۵۳/۵ درصد) بوده‌اند.

حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل نمره ۳۰ می‌باشد. ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است. در ایران نیز ضریب آلفای کرونباخ سه خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت توسط جمالی و همکاران (۱۳۹۲) به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است. همچنین به‌منظور به دست آوردن پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضرایب پایایی را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردند و روایی محتوایی آن را با استفاده از نظر متخصصان مطلوب گزارش کردند. در پژوهش سبزیان و گراوند (۱۴۰۱) ضریب آلفای کرونباخ را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۴، خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۱، بافت ۰/۶۴ و کوشش ۰/۶۷ بدست آوردند. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برابر ۰/۸۲ به دست آمده است.

روش اجرا: در این پژوهش پس از آماده سازی اجرای تحقیق و اخذ نامه از دانشگاه به آموزش و پرورش کل اصفهان و دریافت مجوز از بین نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان ناحیه سه انتخاب شد. و با هماهنگی با مدیران مدارس این ناحیه و حضور در مدارس استعدادهای درخشان این ناحیه توضیحاتی در مورد اهداف پژوهش و شیوه انجام کار به مدیران مدارس داده شد. همچنین پس از آشنایی مقدماتی و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، نکاتی راجع به مقیاس‌ها، هدف و اهمیت این پژوهش و ضرورت دقت در پاسخگویی و اهمیت همکاری آنها توضیحات کامل داده شد و در مورد محرمانه بودن اطلاعات به آنها اطمینان داده شد. توضیحات لازم در مورد نحوه پاسخگویی به سؤالات ارائه گردید و از آنها خواسته شد تا به تمامی سؤالات پاسخ دهند. و به سؤالات و ابهامات دانش‌آموزان بدون القای پاسخی خاص جواب داده شد. همچنین از

جدول ۱: چولگی و کشیدگی داده ها و فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
عاملیت	-۰/۳۷۸	۰/۱۴۳	-۰/۲۵۳	۰/۳۷۶
رفتاری	-۰/۱۷۷	۰/۱۴۳	-۰/۳۶۲	۰/۳۷۶
عاطفی	-۰/۷۴۸	۰/۱۴۳	-۱/۸۲۰	۰/۳۷۶
شناختی	۱/۰۲۷	۰/۱۴۳	۰/۱۰۹	۰/۳۷۶
درگیری تحصیلی	-۰/۸۵۷	۰/۱۴۳	۰/۱۲۵	۰/۳۷۶
استعداد	-۰/۶۳۷	۰/۱۴۳	-۰/۰۱۳	۰/۳۷۶
کوشش	-۰/۸۳۱	۰/۱۴۳	۰/۰۶۳	۰/۳۷۶
بافت	۰/۷۷۶	۰/۱۴۳	۰/۵۴۶	۰/۳۷۶
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۷۷۷	۰/۱۴۳	۰/۴۴۳	۰/۳۷۶
سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۶۵	۰/۱۴۳	۰/۱۳۲	۰/۳۷۶

داده های متغیرهای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی نرمال است.

نتایج جدول ۱ در ابتدا با بررسی مقیاس ابزار که فاصله ای می باشد و پیش فرض های آماری با استفاده از آزمون چولگی و کشیدگی نرمالی داده ها تایید شد. با توجه به چولگی و کشیدگی

جدول ۲: همبستگی درگیری تحصیلی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
عاملیت	۱۶/۴۲	۲/۵۴	۱								
رفتاری	۱۳/۹۸	۲/۳۷	.۷۳**	۱							
عاطفی	۱۲/۶۳	۱/۴۲	.۶۸**	.۷۶**	۱						
شناختی	۱۳/۴۰	۲/۷۷	.۷۷**	.۸۰**	.۷۴**	۱					
درگیری تحصیلی	۵۶/۴۳	۵/۲۰	.۸۲**	.۸۴**	.۷۹**	.۸۰**	۱				
استعداد	۲۱/۳۲	۳/۱۵	.۲۱**	.۱۶**	.۱۷**	.۲۱**	.۲۲**	۱			
کوشش	۹/۰۷	۲/۲۱	.۱۹**	.۱۸**	.۱۹**	.۲۰**	.۲۰**	.۷۷**	۱		
بافت	۲۲/۴۷	۳/۷۷	.۱۷**	.۱۴*	.۱۸**	.۱۸**	.۱۹**	.۷۰**	.۷۶**	۱	
خودکارآمدی تحصیلی	۵۲/۸۶	۶/۳۲	.۲۱**	.۲۰**	.۲۱**	.۲۲**	.۲۳**	.۷۹**	.۸۱**	.۸۲**	۱
سرزندگی تحصیلی	۲۷/۰۸	۵/۱۶	.۲۲**	.۱۹**	.۲۲**	.۲۱**	.۲۵**	.۲۱**	.۲۰**	.۲۲**	.۲۴**

**در سطح ۰/۰۱ معنی داری است.

آزمودنی ها را نشان می دهد. همبستگی مثبت معنی داری بین متغیر خودکارآمدی (۰/۲۴) با سرزندگی تحصیلی در آزمودنی ها را نشان می دهد.

نتایج مندرج در جدول ۲ همبستگی معنی داری بین متغیرهای درگیری تحصیلی، خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی وجود دارد. به طور مشخص همبستگی مثبت معنی داری بین متغیرهای درگیری تحصیلی (۰/۲۵) با سرزندگی تحصیلی در

جدول ۳: شاخص های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها و متغیر ها پس از تصحیح

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکور نسبی	<۳	۲/۶۳۴
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	<۰/۱	۰/۰۴۴
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	>۰/۹	۰/۹۹۸
NFI	شاخص برازش نرم	>۰/۹	۰/۹۹۶
CFI	شاخص برازش مقایسه ای	>۰/۹	۰/۹۹۶
DF			۲۱۴

۱ و ۳ می باشد و میزان شاخص GFI، CFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگتر از ۰/۹ می باشد که نشان می دهند مدل متغیرهای پژوهش، مدلی، مناسب است.

با توجه به جدول ۳ مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۴۴ می باشد لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول می باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۶۳۴) بین

جدول ۴: برآورد مستقیم مدل به روش حداکثر درست نمایی (ML)

متغیر	b	β	R ²	t	P
درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۲۷۸	۰/۲۵۳	۰/۰۷۰	۳/۶۵۴	۰/۰۱
خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی	۰/۲۴۰	۰/۱۹۹	۰/۰۴۷	۳/۰۲۴	۰/۰۱

۰/۰۷۰ و ۰/۰۴۷ از واریانس مشترک سرزندگی تحصیلی را تبیین و پیش بینی می کنند.

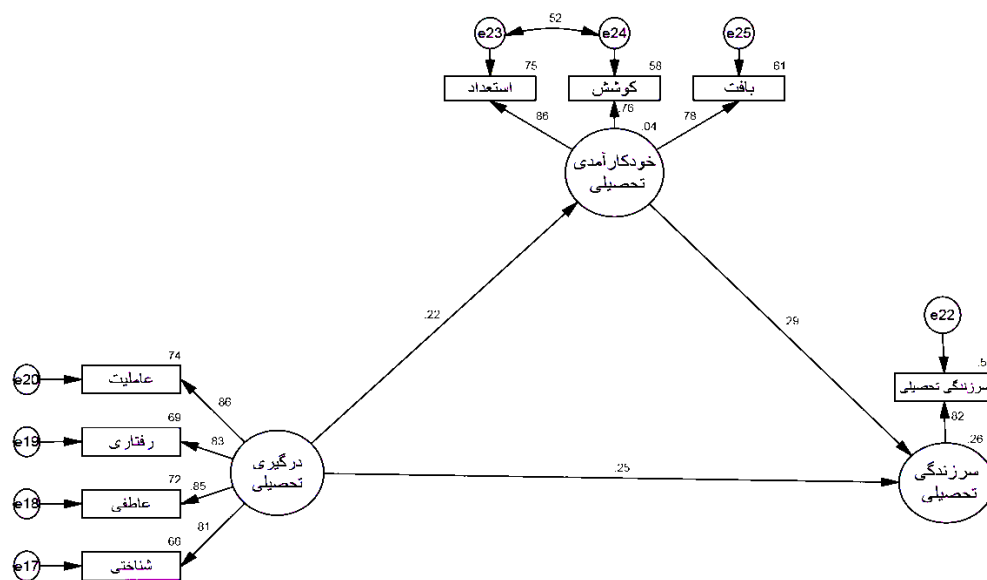
با توجه به جدول ۴ درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی اثری برابر با ۰/۲۵۳ و ۰/۱۹۹ دارند و مسیرهای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی به طور مشخص

جدول ۵: برآورد غیر مستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ^{۱۴}

متغیر	B	R ²	حد پایین	حد بالا	معنی داری
درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجی خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۵	۰/۲۶۱	۰/۲۲۳	۰/۳۶۵	۰/۰۱

از این متغیر درون زا توسط این متغیرها قابل تبیین می باشد، و ۷۱ درصد از متغیر سرزندگی تحصیلی توسط دیگر متغیرهای خارج از پژوهش تبیین می گردد.

با توجه به جدول ۵، مسیر غیر مستقیم درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی مشاهده می شود و به طور کلی مسیر به طور مجزا توان پیش بینی ($R^2=0/29$) از متغیر سرزندگی تحصیلی را دارند که ۲۹ درصد



شکل ۲: مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده

می توان گفت درگیری تحصیلی نوعی مشارکت خودآغازگرانه و هدفمند در فعالیتهای تحصیلی است که سرمایه گذاری روان شناختی و پایدار محسوب می شود و باعث تسهیل یادگیری به واسطه ایجاد حالات هیجانی مثبت می شود. سطح بالای درگیری رفتاری نشان دهنده تلاش و پشتکار بالای دانش آموزان می باشد. که در آن درگیری رفتاری شامل انجام یک وظیفه تعیین شده یا پیوستن به یک مشارکت دانش آموزی است. دانش آموزانی که از نظر رفتاری درگیر هستند، از هنجارهای رفتاری، مانند حضور و مشارکت در فعالیتهای تحصیلی پیروی می کنند و عدم وجود رفتار مخرب یا منفی را نشان می دهند. بنابراین در این رابطه می توان بیان کرد عدم درگیری رفتاری می تواند موجب رفتارهای منفی در دانش آموزان شود که نشان دهنده عدم علاقه به فعالیتهای آموزشی است، رفتارهایی مانند

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش مدارس استعدادهای درخشان انجام شد. نتایج نشان داد که درگیری تحصیلی دارای اثر مستقیم بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش می باشد؛ به این صورت که با افزایش مشارکت و درگیری تحصیلی دانش آموزان تیزهوش، سرزندگی تحصیلی در این دانش آموزان افزایش می یابد. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش جامعی (۲۰۲۲)، نجفی پور دیوکالایی و همکاران (۲۰۲۱) و Martínez et al (2021)، مبنی بر رابطه درگیری تحصیلی با سرزندگی تحصیلی بود. در تبیین اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش بر اساس مبانی نظری

رو شدن با مشکلات تحصیلی عملکرد ضعیفی نشان می‌دهند. مطابق با همین نظریه، انگیزه درونی می‌تواند زمینه ساز هر فرد برای داشتن انرژی و سرزندگی باشد. همچنین موجب کنجکاوی، استقلال و میل به رویارویی با چالش‌ها می‌شود. مطالعات انجام شده نشان داده‌اند زمانی که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر می‌شوند، برای اکتساب دانش، اشتیاق نشان داده و از این فرایند لذت می‌برند و به همین دلیل مدت زمان طولانی‌تری به مطالعه می‌پردازند و چون درگیری در تکلیف تسهیل می‌شود و تحت هیجانات منفی کمتری قرار می‌گیرند (محمدی سیاه کمری و خلوندی فر، ۱۳۹۸). در این زمینه می‌توان بیان کرد درگیری تحصیلی از جمله مسائلی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیرگذار است. درگیری تحصیلی باعث می‌شود تا تمرکز این دانش‌آموزان بر رقابت سالم و به دور از مقایسه‌های دیگران و مبتنی بر نمایش شایستگی خود باشد. بنابراین با انگیزندگی و شورمندی به مطالعه پرداخته، جهت‌گیری هدف بهتری داشته و با پشتکار و استقامت بیشتری با چالش‌های تحصیلی مواجه می‌شود که نتیجه آن سرزندگی - تحصیلی بیشتر و پاسخگویی مثبت، سازنده و سازگارانه به انواع موانع تحصیلی است.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط بین سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی، نقش میانجی دارد. و به لحاظ آماری این ارتباط معنادار بود. درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دارای اثرات غیر مستقیم می‌باشد. به این صورت که با اضافه شدن متغیر میانجی خودکارآمدی تحصیلی اثر درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش افزایش یافته است. نتایج این بخش از پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های Yun & et al (2022)، Weißenfels & et al (2023)، تمنای فر و قهرودی (۱۴۰۱)، مبنی بر ارتباط مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی، همچنین پژوهش‌های حریری زاده و همکاران (۲۰۲۳) و Ramli & et al (2024)، مبنی بر رابطه خودکارآمدی و درگیری تحصیلی بود. در تبیین اثر غیرمستقیم درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی براساس مبانی نظری می‌توان گفت درگیری تحصیلی تلاش افراد در جهت فعالیت‌های هدفمند برای دستیابی به نتایج مطلوب‌تر و نوع تلاش است که افراد صرف فعالیت‌های آموزشی برای کمک به ایجاد نتایج مطلوب و هدفمند می‌کنند، زمانی می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان درگیری تحصیلی را تجربه کنند که تکلیف مورد نظر مستلزم مهارت حل مسأله و راهبردهای سطح بالای تفکر نظیر

انفعال، رها کردن، حواس پرتی، عدم ارتباط ذهنی، عدم آمادگی و نهایت این رفتارها موجب کاهش سرزندگی و شکست در برابر مشکلات تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود. همچنین، سطح بالای درگیری عاطفی‌حاکمی از ارتباط عاطفی بالای دانش‌آموزان با مربیان، همسالان و محتوای درسی است. تعامل عاطفی از طریق تجربیات یادگیری بهینه در مدرسه برای نوجوانان مهم است. به همین ترتیب، درگیری عاطفی با واکنش‌های مثبت یا منفی نسبت به مدرسه، یادگیری، و تکالیف مدرسه و احساس شخصی تعلق به مدرسه و ارزش‌گذاری برای آموزش مشخص می‌شود. بین درگیری عاطفی و پیشرفت دانش‌آموزان و رفتارهای مرتبط با مدرسه ارتباط قوی وجود دارد. لذا در مورد رابطه درگیری عاطفی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان گفت. وقتی دانش‌آموزی علاقه‌ای به مشارکت تحصیلی ندارد، حالات عاطفی منفی مانند بی‌حوصلگی، ناامیدی، افسردگی، اضطراب یا حتی عصبانیت را نشان می‌دهد. از این نظر اکثر دانش‌آموزان ناراضی، مطیع هستند و لذا سعی نمی‌کنند با چالش‌ها مواجه شوند. علاوه بر این، سطح بالای درگیری شناختی، سرمایه‌گذاری شناختی جدی بالایی را در یادگیری، استفاده از مهارت‌های تفکر سطح بالاتر مانند تجزیه و تحلیل و ارزیابی، برای افزایش درک، حل مسائل پیچیده یا ساختن دانش جدید نشان می‌دهد. درگیری شناختی زمانی توسط دانش‌آموزان آشکار می‌شود که تلاش ذهنی برای درگیر شدن با منابع یادگیری انجام دهند (Apostol & Santos, 2023). در این رابطه می‌توان گفت وقتی که دانش‌آموزان درگیر اقدامات شناختی هستند، این امر آنها را به یادگیری خودتنظیمی و یادگیری برنامه‌ریزی، تنظیم و نظارت بر دانش خود سوق می‌دهد. و لذا برنامه‌ریزی در شرایط چالش‌انگیز به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بهترین راه را برای برخورد با آن مسئله و مشکل انتخاب کند. در تبیین دیگری برای این یافته برطبق نظریه Finn (1998)، که درگیری تحصیلی را نوعی از فرآیندهای پردازش می‌داند که بوسیله‌ی دانش‌آموزان، برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و این خود باعث می‌گردد تا دانش‌آموزان علاقه به انجام تکالیف و فکر کردن از خود نشان دهند. و در کنار آن به یادگیری اهمیت دهند. و به کسب تجارب عاطفی و هیجانی مثبت دست یابند و به موانع پاسخ سازنده دهند. همچنین در تبیین این یافته مطابق با نظریه خود تعیین-گری دسی و رایان (۱۹۸۰) نیز که تأکید بر انگیزش دارد. می‌توان گفت هنگامی که نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان در یک محیط یادگیری برآورده شود، آنها به طور سازنده در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند. در غیر این صورت همکاری نمی‌کنند و در مدرسه احساس ناامیدی و شکست کرده و در نتیجه در روبه

می‌کنند، بیشتر درگیر وظایف تحصیلی خود می‌شوند. در واقع زمانی که دانش‌آموزان به شایستگی و قابلیت‌های خودباور داشته باشند. این امر باعث می‌شود در تلاش‌های تحصیلی خود انتظار موفقیت داشته باشند. این خودباوری مثبت می‌تواند به‌عنوان یک نیروی انگیزشی قدرتمند عمل کند و دانش‌آموزان را تشویق کند تا فعالانه در یادگیری و امور تحصیلی خود شرکت کنند، چالش‌ها را تحمل کنند و در برابر مشکلات تحصیلی استقامت کنند.

نظر به اهمیت سرزندگی تحصیلی و شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر آن و ظرفیت دانش‌آموزان تیزهوش مدارس استعداد‌های درخشان در برخورد با چالش‌ها و موانع تحصیلی، به روان‌شناسان، مشاوران و مربیان فعال در این حوزه پیشنهاد می‌شود به‌منظور افزایش سرزندگی تحصیلی در این دانش‌آموزان ضمن توجه به افزایش درگیری تحصیلی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی در این گروه نیز تمرکز کنند. در این زمینه توانمندسازی دانش‌آموزان و خانواده‌ها و همچنین جلسات آموزشی فوق برنامه با تمرکز بر متغیرهای فوق‌الذکر اهمیت دارد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس بود. که تا حدودی اعتبار بیرونی پژوهش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. و قدرت تعمیم دهی به جامعه مشابه و بزرگتر را ندارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود. در پژوهش‌های آینده از روش تصادفی استفاده شود. همچنین در این پژوهش به متغیرهای شناختی و تحصیلی توجه شده است. ولی ضمن پژوهش پژوهشگر متوجه شد نقش متغیر جو مدرسه بر روی نتایج بسیار تأثیر گذار بود. لذا به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود که متغیر جو مدرسه را در پژوهش‌های خود لحاظ کنند.

موازین اخلاقی

این پژوهش بر گرفته از رساله دکترای روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی نویسنده اول با شناسه اخلاق IR.IAU.CTB.REC.1402.156 که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی مصوب گردید. جهت ملاحظات اخلاقی و حفظ هویت آزمودنی‌ها اطلاعات افراد به صورت کد ثبت شده است و کلیه اطلاعات آنها محرمانه است.

تشکر و قدردانی

از همه عزیزانی که در انجام این پژوهش همراهی و مساعدت نموده‌اند. از جمله آموزش و پرورش شهر اصفهان تشکر و قدردانی می‌شود.

ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشند. مطابق با نظریه انگیزشی بعد شناختی درگیری تحصیلی شامل خودتنظیمی، تمرکز و رفتن ورای ملزومات تکالیف است. بعد عاطفی در برگیرنده اشتیاق، لذت، رضایت از مدرسه و انجام تکالیف و بعد رفتاری شامل تلاش، استقامت، مقاومت و مواجهه کارآمد با موانع و مشکلات تحصیلی است. زمانی که دانش‌آموزان درگیر تکالیف تحصیلی می‌شوند، ارتباط عمیقی با تکلیف برقرار می‌کنند و تمام منابع و ظرفیت‌های درونی خود را معطوف به آن می‌کنند و به این ترتیب موفقیت‌های تحصیلی بیشتری کسب می‌کنند (Reeve, 2023). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که تمایل بیشتری به انجام رفتارهایی همچون به تعویق انداختن تکالیف خود نشان می‌دهند. اعتماد به نفس پایینی نسبت به توانایی‌های خود دارند (Lao & et al, 2023). در موارد خاص، این افراد حتی ممکن است تصمیم بگیرند که تکالیف خود را کاملاً رها کنند. از سوی دیگر، افرادی که در مواجهه با چالش‌های دشوار موفق تر عمل می‌کنند. سطوح بیشتری از تلاش را به کار می‌گیرند و برای رسیدن به اهداف خود پیگیری بیشتری دارند دارای میزان قابل توجهی از خودکارآمدی هستند. این با ایده‌ی Kirk (2023) موافق است که معتقد بود خودکارآمدی توانایی فرد برای رسیدن به یک هدف است. به نظر می‌رسد از آنجایی که اغلب تکالیف محوله به دانش‌آموزان تیزهوش نیازمند سطوح بالای تفکر است، افزایش درگیری تحصیلی در این دانش‌آموزان، بستری برای موفقیت بیشتر آنان فراهم می‌کند و این موفقیت، شواهدی تأیید کننده برای اثبات توانمندی‌های دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و مشکلات تحصیلی و تقویت باور آنان نسبت به قابلیت‌های خود است که نتیجه آن افزایش خودکارآمدی تحصیلی است. افزایش این نوع از خودکارآمدی، تفکر مبنی بر اینکه "من می‌توانم این کار را انجام دهم، می‌توانم در این دوره موفق شوم" را پرورش می‌دهد و بر این اساس نسبت به یادگیری تجارب مشتاق تر و علاقه‌مندتر عمل می‌کنند (Olave, 2019). لذا این افراد از انرژی و سرزندگی بالایی برای رسیدن به اهداف آموزشی خود برخوردار می‌باشند. و در زمینه تحصیلی خود هدفمند عمل می‌کنند. به همین دلیل واکنش‌های سازنده و مثبتی در راستای مواجهه با انواع موانع تجربه شده ارائه می‌دهند که این واکنش‌ها نتیجه سرزندگی تحصیلی بالا است. همچنین مطابق با نظریه انتظار- ارزش که چارچوبی روان‌شناختی است؛ و بر نقش باورها و ادراکات افراد در شکل‌دهی انگیزه و مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی تأکید می‌کند. می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان زمانی که انتظارات مثبتی در مورد توانایی‌های خود دارند و زمانی که ارزش و ارتباطی را در آنچه می‌آموزند پیدا

نقش هر یک از نویسندگان

سهیم تمام نویسندگان در انجام پژوهش برابر است.

تعارض منافع

در ارائه نتایج این پژوهش، هیچ گونه تضاد منافی نداشته است.

واژه نامه

1. Gifted تیزهوش
2. Academic Vitality سرزندگی تحصیلی
3. Positive Psychology روان شناسی مثبت‌گرا
4. Academic Engagement درگیری تحصیلی
5. Self-determination Theory خودتعیین‌گری
6. Academic Self-Efficacy خودکارآمدی تحصیلی
7. Social Cognitive Theory در نظریه شناختی اجتماعی
8. Academic Vitality Questionnaire پرسشنامه سرزندگی تحصیلی
9. Keyser-meer-oklin کیسر-میر-اوکلین
10. Bartlett spheroid کرویت بارتلت
11. Academic Engagement Questionnaire پرسشنامه درگیری تحصیلی
12. Academic Self-Efficacy Questionnaire پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی
13. Maximum Likelihood درست‌نمایی
14. Bootstrap بوت استرپ

منابع فارسی

- تمنائی‌فر، م ، و اربابی قهرودی، ف. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۳۹-۶۱.
- جامعی، ل. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، پنجمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان، حریری‌زاده، ف؛ برزگر بفرویی، ک، و زندوانیان، احمد. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین چشم‌انداز زمان و درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۵(۱)، ۵۹-۴۶.
- حسین‌چاری، م و دهقانی‌زاده، م ح. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۲-۴۷.
- رضائی، م، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲۹(۹۶)، ۲۰۴-۱۸۵.

سزیزیان، س و گراوند، ه. (۱۴۰۱). ارائه مدل علی تأثیر ادراکات کیفیت کلاس و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۶)، ۸۴-۶۳.

محمدی سیاه‌کمری، ف و خالوندی فرد، ز. (۱۳۹۸). رابطه هیجان تحصیلی با درگیری تحصیلی. تهران: انتشارات فرزانه‌گان.

نجفی‌پور دیوکالایی، س. ع؛ خانه‌کشی، ع و همایونی، ع. (۱۴۰۰). مدل یابی سرزندگی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی. *راهبردهای آموزش*، ۱۴(۳)، ۱۵۱-۱۶۰.

فهرست منابع

- Alemi, A. F. T., Heydarnejad, T., Ismail, S. M., & Gheisari, A. (2023). A model of academic buoyancy, L2 grit, academic emotion regulation, and personal best: An evidence from EFL context. *Heliyon*, 9(2).
- Al-Hroub, A., & Krayem, M. (2020). Overexcitabilities and ADHD in gifted adolescents in Jordan: Empirical evidence. *Roeper Review*, 42(4), 258-270.
- Alodat, A. M., & Momani, F. A. (2018). Gifted Syrian refugee students in Jordanian schools: Have we identified them? *Gifted and Talented International*, 33(1-2), 52-63.
- Apostol, R. L., & Santos, L. S. P. D. (2023). The mediating effect of school climate on the relationship between academic self-concept and student engagement. *European Journal of Education Studies*, 10(11).
- Basili, E., Plata, M. G., Barbosa, C. P., Gerbino, M., Thartori, E., Lunetti, C., Tirado, L. M. U., García, M. R., Kanacri, B. P. L., Giraldo, G. T., Marin, M. N., Laghi, F., Pastorelli, C., & Lucidi, F. (2020). Multidimensional scales of perceived self-efficacy (MSPSE): Measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. *PLoS ONE*, 15(1), 1-17.
- Bond, M., Butins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richer, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 17(2), 1-30.
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths' experiences of

- Mathematics in Tanzanian secondary schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(1), 72-85.
- Lao, H., Lao, K. G., Lao, K. A., Santos, M. D., & Alieto, E. (2023). Due Monday, Do Monday: A Qualitative Study of Academic Procrastination Among Undergraduate Students During the Pandemic. In 19th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2022) (pp. 197-221). Atlantis Press.
- Lawson C, Salter A, Hughes A, Kitson M. (2019). Citizens of somewhere: Examining the geography of foreign and native-born academics' engagement with external actors. *Research Policy*. 48(3): 759-774.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2021). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067..
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767.
- Mohammadi Siah Kemari, F. and Khalundi Fard, Z. (2018). The relationship between academic excitement and academic involvement. Tehran: Farzangan Publishing House. [Persian]
- Najafipour Dioklai, S. A; Khanekashi, A. and Homayouni, A. (2021). Modeling academic vitality based on metacognitive beliefs with the mediating role of academic engagement. *Teaching Strategies*, 14(3), 151-160. [Persian]
- Nurjamin, A., Salazar-Espinoza, D. E., social support and bullying. *Journal of research on adolescence*, 30, 418-430.
- Haririzadeh, F; Barzegar Bafroei, K. and Zandavani, Ahmad. (2023). Investigating the relationship between time perspective and academic involvement with the mediating role of self-efficacy in students. *Cognitive Science News*, 25(1), 46-59. [Persian]
- Hasna, A., Wibowo, M. E., & Mulawarman, M. (2020). The relationship of self-efficacy and social support on work-family balance. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 3(1), 18-25.
- Hosseinchari, M. and Dehghanizadeh, M.H. (2011). Academic vitality and perception of family communication pattern, mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4(2), 22-47. [Persian]
- Jamali, M., Nooruzi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors affecting academic self-efficacy and Its relationship with academic success in students of Bushehr University of Medical Sciences. *Iranian Education in Medical Sciences*, 49(4) 114-123. [Persian]
- Jamei, L. (2022). Prediction of academic vitality based on the academic involvement of secondary school girl students, the fifth international conference of psychology, educational sciences and social studies, Hamadan.[Persian]
- Kamkar Amaleh, M., & Hossein Chari, M. (2023). The relationship between mindful parenting and academic vitality: the mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Scientific Quarterly of Psychological Methods and Models*, 14(51). [Persian]
- Kaya, F. (2015). Teachers' Conceptions of Giftedness and Special Needs of Gifted Students. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 40(177).
- Kirk, K. (2023). Student motivations and attitudes: The role of the affective domain in Geoscience learning.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022). Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93, 102096.
- Kyaruzi, F. (2023). Impact of gender on sources of students' self-efficacy in

- Exercise, 13(4), 407-417.
- Sukodoyo, Asih, S., Yatno, T., & Subandi, A. (2021). Hubungan Self Efficacy dan Solidaritas Kelompok terhadap Minat Pemuda Buddhis dalam Mengikuti Kegiatan Keagamaan di Kecamatan Getasan, Kabupaten Semarang. *Jurnal Pendidikan, Sains Sosial Dan Agama*, 63–73.
- Temanaifar, M., Arbabi Ghahrodi, F. (2022). The relationship between self-regulation and self-efficacy with students' academic vitality: the mediating role of academic resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39.[Persian]
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767.
- Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role?. *Current Psychology*, 42(27), 23422-23436.
- Xu, X., & Wang, B. (2022). EFL students' academic buoyancy: Does academic motivation and interest matter?. *Frontiers in Psychology*, 13, 858054.). EFL students' academic buoyancy: Does academic motivation and interest matter? *Frontiers in Psychology*, 13, 858054.
- Yun, S., Hiver, P. & Al-Hoorie, A. H. (2019). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 805–830.
- Zeidner, M. (2020). “Don't worry—be happy”: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 32(2), 125-142.
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 12, 690828.
- Saenko, N., & Bina, E. (2023). Learner-oriented assessment matters: testing the effects of academic buoyancy, reflective thinking, and learner enjoyment in self-assessment and test-taking anxiety management of the EFL learners. *Lang Test Asia*, 13, 30.
- Olave, B. J. (2019). Self-efficacy and academic performance among college students: analyzing the effects of team-based learning (Doctoral dissertation).
- Ramezani, M., and Khamsan, A. (2016). Psychometric indicators of Rio 2013 academic engagement questionnaire: with the introduction of factor engagement. *Educational Measurement Quarterly*, 29(96), 204-185. [Persian]
- Ramli, M., Cahyadi, A., Mizani, H., & Mais, R. G. (2024). Loneliness, academic self-efficacy, and student engagement in the online learning environment: the role of humor in learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 002-002.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579.
- Sabzian, S. and Gravand, H. (2022). Presenting a causal model of the effect of perceptions of class quality and educational justice on academic cheating with regard to the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 63-84. [Persian]
- Saufi, M., Budiono, A. N., & Mutakin, F. (2022). Self Regulated dengan Resiliensi Akademik Mahasiswa. *Jurnal Consulenza: Journal Bimbingan Konseling Dan Psikologi*, 5(1), 67-75.
- Shin H, Chang Y. (2022). Relational support from teachers and peers matters: Links with different profiles of relational support and academic engagement. *Journal of School Psychology*. 92: 209-226.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and*