مقاله پژوهشی
مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان
دوره ۲۵، فروردین ۱۴۰۵، ۷۶-۶۳

تبیین ارتباط باورهای هوشی و عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با تأکید بر نقش میانجی سرزندگی تحصیلی: یک مطالعه توصیفی

محمدرضا فرشاد[۱]، حمید عرفان‌پور[۲]، نرگس بادپروا[۳]

دریافت مقاله: ۱٤۰٤/۰۹/۲۲ ارسال مقاله به نویسنده جهت اصلاح: ۱٤۰٤/۱۱/۱۸ دریافت اصلاحیه از نویسنده: ۱٤۰۵/۰۱/۰۹ پذیرش مقاله: ۱٤۰۵/۰۱/۱۱

چکیده

زمینه و هدف: انرژی و انگیزه در یادگیری، از درون باورهای دانش‌آموزان درباره خودشان نشأت می‌گیرد و به عنوان نیروی محرکه اساسی، مسیر پیشرفت تحصیلی آنان را جهت می‌بخشد. هدف پژوهش حاضر تبیین ارتباط باورهای هوشی و عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی: نقش میانجی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر ششتمد بود.

مواد و روش‌ها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی بود، جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ می‌باشند. حجم نمونه در این پژوهش تعداد ۱۵۳ آزمودنی بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، پرسش‌نامه‌های باورهای هوشی Babaei (۱۹۹۸)، عزت نفس Rosenberg (۱۹۶۵)، مشغولیت تحصیلی Fredricks و همکاران (۲۰۰۴) و سرزندگی تحصیلی Martin و Marsh بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش مدل یابی معادلات ساختاری انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد ضریب مسیر کل بین باورهای هوشی (β=۰/۳۸، P=۰/۰۰۱)، عزت‌نفس (β=۰/۲۱، P=۰/۰۰۱) و ضریب مستقیم سرزندگی تحصیلی (β=۰/۱۸، P=۰/۰۰۱) با مشغولیت تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. هم‌چنین، ضریب مسیر غیرمستقیم بین باورهای هوشی (β=۰/۴۱، P=۰/۰۰۱) و عزت نفس (β=۰/۲۵، P=۰/۰۰۱) با مشغولیت تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود.

نتیجه‌گیری: سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بین باورهای هوشی و عزت نفس را با مشغولیت تحصیلی میانجی‌گری می‌کند. بنابراین، متخصصین سلامت روان برنامه‌هایی را در زمینه آموزش مهارت‌های سرزندگی تحصیلی، برای دانش‌آموزان ایجاد نمایند.

واژه‌های کلیدی: باورهای هوشی، عزت نفس، مشغولیت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

ارجاع: فرشاد مر، عرفان‌پور ح، بادپروا ن. تبیین ارتباط باورهای هوشی و عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با تأکید بر نقش میانجی سرزندگی تحصیلی: یک مطالعه توصیفی . سال ۱۴۰۵، دوره ۲۵، شماره ۱، صفحات: ۷۶-۶۳.

۱- (نویسنده مسئول) استادیار گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران
تلفن: ۴۴۰۱۲۷۵۴-۰۵۱، پست الکترونیکی: mr.farshad@hsu.ac.ir
۲- دانش‌آموخته‌ی روانشناسی شخصیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، سبزوار، ایران
۳- دانش‌آموخته‌ی کارشناسی علوم‌تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

مقدمه

یادگیری فرآیندی چند بعدی است که تحت تأثیر مجموعه از عوامل شناختی، عاطفی و محیطی قرار دارد. بر همین اساس، پژوهش‌های متعددی در سال‌های اخیر کوشیده‌اند مهم‌ترین متغیرهایی که در این فرآیند نقش‌آفرین بوده و بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذارند را شناسایی کنند (۱). در این میان، مشغولیت تحصیلی (Educational activity)، یکی از عوامل کلیدی است که بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر به سزایی دارد (۲). این مفهوم، عناصری چون تمرکز، تلاش، انگیزه، تفکر پردازشی عمیق و حضور فعال در فرآیند یادگیری را در بر می‌گیرد (۳).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از مشغولیت تحصیلی بالاتری برخوردارند، غالباً به یادگیری عمیق‌تر و دستاوردهای علمی بیشتری دست می‌یابند (۵ ،۴). از سوی دیگر، افرادی که از لحاظ شناختی و عاطفی درگیر یادگیری هستند، رغبت بیش‌تری برای انجام تکالیف و تلاش کافی در انجام وظایف از خود نشان می‌دهند و نسبت به دانش‌آموزانی که مشغولیت‌تحصیلی پایین‌تری دارند، کارآمدتر و مقاوم‌تر عمل می‌کنند (۷، ۶). با این حال، صرفاً مشغولیت تحصیلی برای موفقیت کافی به نظر نمی‌رسد بلکه عوامل روان‌شناختی و تحصیلی فردی نیز در این زمینه می‌تواند نقش مؤثری داشته باشد که یکی از این متغیرها، سرزندگی تحصیلی (Academic vitality) است (۸).

سرزندگی تحصیلی به‌عنوان شاخصی مهم در یادگیری موفق و ثمربخش، زمینه‌ساز بروز توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی دانش‌آموزان می‌شود (۹)؛ پیشایندهای آن شامل عوامل روان شناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و همسالان است (۱۰). سرزندگی تحصیلی می‌تواند حلقه واسطی میان ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی (هم‌چون عزت نفس و باورهای هوشی) با سطح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان باشد (۱۱). دانش‌آموزانی که از این ویژگی برخوردارند، در برابر مشکلات تحصیلی دچار یأس نشده و تلاش خود را برای موفقیت ادامه می‌دهند. به همین ترتیب، این ویژگی می‌تواند اثر مثبت باورهای هوشی (Intelligence beliefs) و عزت‌نفس را بر مشغولیت تحصیلی تقویت نماید (۱۲).

باورهای هوشی نیز از دیگر متغیرهای مهمی است که ادراک افراد از قابلیت‌های شناختی خود را نشان می‌دهد (۱۳).Dweck دو نوع باور هوشی را معرفی کرده است (۱۴)؛ باور ذاتی و باور افزایشی؛ افراد که به باور ذاتی پایبندند، هوش را ویژگی ثابتی می‌دانند که قابل تغییر نیست، درحالی‌که افراد با باور افزایشی، هوش را کیفیتی پویا تلقی می‌کنند که از طریق تلاش می‌تواند پرورش یابد (۱۳). نظریه‌های ضمنی هوش، بر نوع مواجهه دانش‌آموزان با موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیرگذار است و از طریق میزان تلاش، پایداری و پشتکار در تکالیف، بر کیفیت یادگیری اثر می‌گذارد (۱۵).

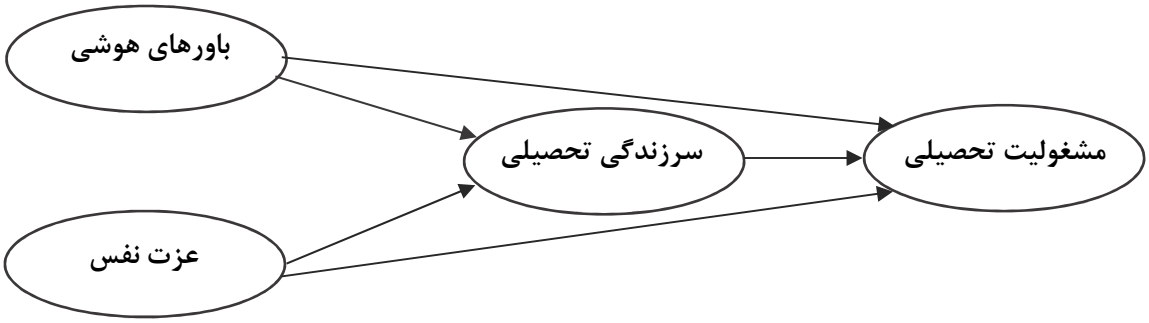
در کنار این عوامل، عزت‌نفس (Self-esteem) نیز از دیگر عوامل مؤثر بر درگیری و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان در یادگیری به‌شمار می‌رود. عزت نفس به ارزیابی فرد از ارزشمندی خود اشاره دارد (۱۶). در بافت تحصیلی، عرت‌نفس میزان ارزشی است که کودک یا نوجوان به عنوان دانش آموز برای خود قائل است (۱۷). افزایش عزت نفس به احساس توانمندی می‌انجامد و پیامدهای مثبتی همچون موفقیت تحصیلی، افزایش تلاش برای کسب موفقیت، داشتن اعتماد به نفس بالا و تمایل به برخورداری از سلامت بالاتر را به‌دنبال می‌آورد (۱۸).

یافته‌های پژوهش Gál و همکارانش نشان داد دانش‌آموزانی که به باورهای هوش ثابت پایبند هستند، در مواجهه با شکست تحصیلی تمایل بیشتری به از دست دادن عزت‌نفس دارند (۱۹)؛

CCBY-NC.4.0 DEED

امری که به سطوح بالاتری از هیجانات منفی منجر می‌شود. در ادامه، Jadidi یافته‌های پیشین را با تأکید بر متغیرهای باورهای هوشی و سرزندگی تحصیلی گسترش داد و نشان داد که بین باور هوشی افزایشی و سرزندگی تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد (۲۰). بر اساس تحلیل رگرسیون، باور هوشی افزایشی توان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را دارا می‌باشد. هم‌چنین، Mehrdadian و همکارش دریافتند که میزان سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزانی که آموزش حضوری دریافت می‌کنند، به‌طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزانی است که در آموزش مجازی شرکت دارند (۲۱). علاوه بر این، Ebadolahi و Barzegar در پژوهش خود نشان دادند که ابعاد ادراک از جو مدرسه اثر مستقیمی بر مشغولیت تحصیلی دارند. افزون بر آن، این ابعاد از طریق متغیر واسطه‌ای انگیزه پیشرفت می‌توانند به‌طور غیرمستقیم سطح مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز پیش‌بینی کنند (۲۲).

با وجود تأکید گسترده پژوهش‌ها بر اهمیت مشغولیت تحصیلی به‌عنوان یکی از تعیین‌کننده‌ترین عوامل موفقیت و پایداری در یادگیری، سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر آن هنوز به‌طور کامل روشن نشده است (۲۳). از این رو، پژوهشگران در پی تبیین ارتباط باورهای هوشی و عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با تأکید بر نقش میانجی سرزندگی تحصیلی می باشند، تا مبنای مناسبی برای مداخلات آموزشی و روان‌شناختی در مدارس فراهم آورند. بر اساس بررسی مبانی نظری و سوابق پژوهشی، مدل‌مفهومی مورد نظر طراحی شده است و در قالب شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱- مدل پیشنهادی نقش باورهای هوشی و عزت نفس در مشغولیت تحصیلی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، کمی و از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. این مطالعه هم‌چنین دارای کد اخلاق به شماره IR.HSU.REC.1404.048 از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه حکیم سبزواری می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد، یکی از شهرستان‌های غرب استان خراسان رضوی ایران، در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ تشکیل دادند.

نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. در مرحله اول، از میان تمامی مدارس ابتدایی شهرستان ششتمد، چهار مدرسه به‌صورت تصادفی ساده (با استفاده از جدول اعداد تصادفی) انتخاب شدند. در مرحله دوم، از هر مدرسه منتخب، چند کلاس به‌طور تصادتی برگزیده و تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های مذکور در پژوهش مشارکت داده شدند. تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب به‌عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شدند.

CCBY-NC.4.0 DEED

حجم نمونه با رجوع به پیشنهاد Kline در خصوص محاسبه پارامترهای مدل برای انجام مطالعات با روش معادلات ساختاری و تحلیل مسیر استفاده شد. Kline مطرح می‌کند که با توجه به پارامترهای مورد بررسی، نسبت حجم نمونه برای هر متغیر ۵ نفر است، نسبت ۱۰ نفر به ازای هر متغیر مناسب‌تر و نسبت ۲۰ نفر بر ازای هر متغیر مطلوب قلمداد می‌شود (۲۴)؛ با توجه به این‌که پژوهش حاضر شامل ۴ متغیر اصلی است، حجم نمونه نهایی مورد تحلیل ۱۵۳ نفر تعیین گردید که مطلوب است.

در پژوهش حاضر، پیش از شروع فرآیند جمع‌آوری داده‌ها، رضایت آگاهانه از دانش آموزان و والدین به صورت دو مرحله‌ای اخذ شد. ابتدا والدین فرم رضایت‌نامه کتبی را دریافت کرده و پس از مطالعه، موافقت خود را با مشارکت فرزندشان اعلام کردند. سپس در جلسه توجیهی در کلاس روند پژوهش، اهداف مطالعه، محرمانگی، ناشناس‌ماندن پاسخ‌ها و اختیار کامل در مشارکت برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه نیز از آنان دریافت شد. برای اطمینان از نبود هرگونه اجبار یا فشار، تأکید شد که عدم شرکت در پژوهش هیچ تأثیری بر نمره، وضعیت تحصیلی یا رابطه آن‌ها با مدرسه نخواهد داشت. دانش‌آموزان با این آگاهی و به‌صورت کاملاً داوطلبانه در پژوهش مشارکت داشتند.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل نداشتن اختلالات روان پزشکی تشخیص داده شده (همچون اسکیزوفرنیا و اختلالات شخصیت)، عدم استفاده از داروهای روان‌پزشکی (همچون داروهای ضد روان‌پریشی و ضد افسردگی)، نداشتن اختلالات حسی و حرکتی مانند نابینایی و نقص عضو و عدم وجود ترک تحصیل در دوران تحصیل بود که با گزارش مشاور مدرسه و جزئیات مندرج در پرونده آن‌ها مشخص شد و ملاک خروج شامل عدم تمایل به تکمیل کردن پرسش‌نامه‌ها و مخدوش تکمیل کردن پرسش‌نامه‌ها بودند.

در پژوهش حاضر علاوه بر سن، پایه تحصیلی، تعداد اعضای خانواده و سطح تحصیلات والدین نیز ثبت شده است. از ابزارهای زیر به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شده است:

الف) پرسش‌نامه باورهای هوشی (Intelligence beliefs): در پژوهش حاضر، به‌منظور سنجش باورهای هوشی از پرسش‌نامه باورهای هوشی Babaei (۱۹۹۸) بهره‌گیری شد (۲۵). این آزمون دارای ۱۴ گویه است که با هدف اندازه‌گیری دو بعد اصلی باور هوشی ذاتی و باور هوشی افزایشی طراحی شده است. در این پژوهش، برای سنجش باور هوشی ذاتی از سؤالات ۱، ۴، ۶، ۸ و ۱۰ و برای سنجش باور هوشی افزایشی از سؤالات ۲، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴ استفاده شده است. نمره‌گذاری گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام گرفت که به ترتیب شامل گزینه‌های کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب در این ابزار ۱۴ و ۷۰ است. نمره خرده‌مقیاس باور هوشی ذاتی (۵ گویه) در دامنه ۵ تا ۲۵ و خرده‌مقیاس باور هوشی افزایشی (۹ گویه) در دامنه ۹ تا ۴۵ قرار می‌گیرد. کسب نمره بالاتر در هر خرده‌مقیاس به‌ترتیب نشان‌دهنده باور قوی‌تر به ثابت بودن هوش یا باور به افزایش‌پذیر بودن آن از طریق تلاش و یادگیری است. نمره کل پرسش‌نامه نیز بر اساس دامنه ۱۴ تا ۷۰ در سه سطح پایین (۱۴ تا ۲۳)، متوسط (۲۳ تا ۴۷) و بالا (بالاتر از ۴۷) طبقه‌بندی می‌شود. در پژوهش حاضر، میانگین نمرات دانش‌آموزان بر اساس این معیارها محاسبه و تفسیر شد. در پژوهش Babaei، پایایی ابزار از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد، به‌گونه‌ای که برای خرده‌مقیاس باور هوشی ذاتی ضریب ۰/۸۳ و برای خرده‌مقیاس باور هوشی افزایشی ضریب ۰/۸۹ به‌دست آمد (۲۵). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای بعد باور هوشی ذاتی برابر ۰/۸۹، برای بعد باور هوشی افزایشی برابر ۰/۹۴

CCBY-NC.4.0 DEED

و برای کل پرسش‌نامه برابر ۰/۹۱ محاسبه گردید که نشان دهنده پایایی مطلوب و قابل اعتماد ابزار می‌باشد.

ب) پرسش‌نامه عزت نفس (Self-esteem): این پرسش‌نامه توسط Rosenberg (۱۹۶۵) ساخته شده و دارای ۱۰ گویه است که برای سنجش سطح کلی عزت‌نفس افراد به‌کار می‌رود (۲۶). مقیاس پاسخ‌دهی آن چهار درجه‌ای است و گزینه‌ها از «کاملاً مخالفم=۱» تا «کاملاً موافقم=۴» نمره‌گذاری می‌شوند. نحوه نمره‌دهی به این صورت است که به پاسخ موافق با گویه‌های ۱ تا ۵، نمره ۱+ و به پاسخ مخالف با این گویه‌ها، نمره ۱- تعلق می‌گیرد. برای گویه‌های ۶ تا ۱۰ نیز پاسخ موافق نمره ۱+ و پاسخ مخالف نمره ۱- دریافت می‌کند. به این ترتیب، نمره کل پرسش‌نامه از جمع جبری نمرات گویه‌ها حاصل می‌شود که حداقل نمره قابل کسب ۱۰- و حداکثر نمره ۱۰+ است. برای تفسیر نتایج، نمره بالاتر از صفر نشان دهنده عزت‌نفس بالا و نمره کمتر از صفر نشان‌دهنده عزت‌نفس پایین است. نمره ۱۰+ بیانگر عزت‌نفس بسیار بالا و نمره ۱۰- حاکی از عزت‌نفس بسیار پایین می‌باشد. بنابراین هرچه نمره بالاتر باشد، سطح عزت‌نفس فرد بالاتر خواهد بود و برعکس. پایایی این ابزار در پژوهش Ahmadi و همکاران (۲۷) با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۷ به‌دست آمد. هم‌چنین، در پژوهش Mäkikangas و همکاران، مقدار پایایی گزارش‌شده برای این ابزار ۰/۸۸ بود (۲۸). در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۵ محاسبه شد که بیان‌گر برخورداری ابزار از سطح قابل قبول پایایی است.

ج) پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی (Academic occupation): پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان توسط Fredricks و همکاران (۲۰۰۴) تدوین شده است (۲۹)، و شامل ۱۹ گویه می‌باشد که سه بعد اساسی مشغولیت رفتاری (میزان مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی و انجام تکالیف درسی)، مشغولیت هیجانی (تجربه احساسات مثبت نسبت به مدرسه، معلمان و فرآیند یادگیری)، و مشغولیت شناختی (تمایل و تلاش برای درک عمیق و معنادار مطالب درسی) را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) صورت می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب در پرسش‌نامه به‌ترتیب ۱۹ و ۹۵ است. در خرده‌مقیاس‌ها، دامنه نمرات برای مشغولیت رفتاری (۴ گویه) از ۴ تا ۲۰، برای مشغولیت عاطفی (۷ گویه) از ۷ تا ۳۵ و برای مشغولیت شناختی (۸ گویه) از ۸ تا ۴۰ قرار دارد. کسب نمره بالاتر در هر یک از ابعاد و نمره کل، نشان دهنده سطح بالاتر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموز در آن بعد است. روایی و پایایی این ابزار نخستین‌بار توسط Fredricks و همکاران مورد ارزیابی قرار گرفته است. در آن پژوهش، روایی سازه‌ای پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (Confirmatory Factor Analysis) بررسی شد و نتایج به روشنی نشان داد که ساختار عاملی ابزار از برازش مطلوبی برخوردار است و توانسته است سه بعد رفتاری، هیجانی و شناختی را به‌صورت متمایز و دقیق شناسایی نماید (۲۹). علاوه بر این، در پژوهش Ashournejad نیز پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است (۳۰). در پژوهش حاضر، پایایی آزمون به‌وسیله ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار ۰/۷۵ را نشان داد.

د) پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی (Academic life): این پرسش‌نامه توسط Martin و Marsh (۲۰۰۸) طراحی شده (۳۱)، و برای سنجش میزان توانایی دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌های تحصیلی روزمره به‌کار می‌رود. پرسش‌نامه مذکور شامل ۹ گویه است که با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم=۱» تا «کاملاً موافقم=۵» نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب در این پرسش‌نامه به‌ترتیب ۹ و ۴۵ است. کسب نمره بالاتر نشان

CCBY-NC.4.0 DEED

دهنده سرزندگی تحصیلی بیشتر و توانمندی بالاتر دانش‌آموز در مواجهه مؤثر با مشکلات و سختی‌های تحصیلی است. پایایی این ابزار در پژوهش Moradi و همکاران برابر ۰/۸۰ گزارش شده است (۳۲). هم‌چنین، در مطالعه Verrier و همکاران، مقدار پایایی ۰/۸۲ به‌دست آمد (۳۳). در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شد که بیانگر سطح قابل قبول پایایی ابزار است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و نیز دست‌یابی به اهداف پژوهش از روش‌های آمار توصیفی محاسبه فراوانی، میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی ضریب همبستگی Pearson و رگرسیون خطی چندگانه و روش آلفای کرونباخ جهت محاسبه ضرایب پایایی استفاده شد. روابط مستقیم و غیرمستقیم با آزمون بوت استراپ انجام شد. سطح معنی‌داری در آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

نتایج

در نهایت، پس از حذف داده‌های ناقص، اطلاعات به‌دست آمده از ۱۵۳ نفر شرکت‌کننده مورد تحلیل قرار گرفت. از این تعداد، ۴۱ نفر (۲۸/۲۸ درصد) در پایه چهارم، ۶۹ نفر (۵۸/۴۷ درصد) در پایه پنجم و ۳۵ نفر (۱۴/۲۴ درصد) در پایه ششم تحصیل می‌کردند. هم‌چنین از میان شرکت‌کنندگان، ۲۴ نفر (۵۵/۱۶ درصد) از خانواده‌های سه‌نفره، ۷۸ نفر (۷۹/۵۳ درصد) از خانواده‌های چهارنفره، ۳۴ نفر (۴۵/۲۳ درصد) از خانواده‌های پنج‌نفره و ۹ نفر (۲۱/۶ درصد) از خانواده‌های شش‌نفره و بیشتر بودند. داده‌های جمعیت‌شناختی مربوط به سطح تحصیلات پدر نشان داد که ۲۲ نفر (۱۷/۱۵ درصد) دارای تحصیلات زیر دیپلم، ۷۳ نفر (۳۴/۵۰ درصد) دارای مدرک دیپلم و فوق‌دیپلم، و ۵۲ نفر (۸۶/۳۵ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی و بالاتر بوده‌اند. هم‌چنین، بر اساس اطلاعات مربوط به سطح تحصیلات مادر، ۳۰ نفر (۶۹/۲۰ درصد) زیر دیپلم، ۷۳ نفر (۳۴/۵۰ درصد) دارای دیپلم و فوق‌دیپلم و ۵۲ نفر (۸۶/۳۵ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی و بالاتر بوده‌اند.

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و خرده مقیاس‌های آن‌ها در جدول ۱ گزارش شده است. بر این اساس، میانگین نمره مشغولیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی گروه نمونه به ترتیب برابر ۱۷/۱۱ و ۲۳/۰۴ است. هم‌چنین، میانگین عزت نفس ۱۷/۷۲ و میانگین باورهای هوشی برابر ۲۸/۶۸ می‌باشد. براساس نتایج پژوهش، ضرایب همبستگی بین متغیرها در جهت مورد انتظار و همسو با تئوری‌های حوزه پژوهش بود.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ (n=۱۵۳)

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	چولگی (کجی)	کشیدگی
عزت نفس	۱۷/۷۲	۱/۳۱	۱۱/۰۰	۲۸/۰۰	۰/۷۸۲	-۰/۵۰۳
باورهای هوشی	۲۸/۶۸	۴/۲۳	۱۶/۰۰	۴۳/۰۰	۰/۳۵۸	-۱/۱۲۳
سرزندگی تحصیلی	۲۳/۰۴	۲/۰۱	۱۲/۰۰	۳۶/۰۰	-۰/۰۸۴	-۱/۵۳۲
مشغولیت تحصیلی	۱۷/۱۱	۳/۴۸	۱۱/۰۰	۲۸/۰۰	-۰/۱۰۰	-۱/۲۷۵

در پژوهش حاضر به منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری، کشیدگی و چولگی تک تک متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد شاخص کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ۲± قرار دارد. بنابر نظر Kline این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری در بین داده‌ها برقرار است (۲۴). آزمون Kolmogorov-Smirnov نیز جهت نرمال بودن داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت که آماره آزمون برای متغیرهای پژوهش به ترتیب عزت نفس برابر

CCBY-NC.4.0 DEED

با ۰/۵۴، باورهای هوشی برابر با ۰/۶۳، سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۰۷ و مشغولیت تحصیلی برابر با ۰/۰۶ به‌دست آمد که از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بزرگ‌تر بودند. هم‌چنین، به‌منظور ارزیابی مفروضه هم‌خطی بودن، با توجه به این که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ بود از عامل تورم واریانس (Variance Inflation Factor) و ضریب تحمل (Tolerance) متغیرهای پیش‌بین استفاده شد. بر این اساس، چنین نتیجه‌گیری شد که مفروضه هم‌خطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. منطبق بر دیدگاه Meyers و همکارانش ضریب تحمل کوچک‌تر از ۰/۱ و ارزش عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از ۱۰ نشان دهنده عدم برقراری مفروضه هم‌خطی بودن است (۳۴، ۳۳).

پس از ارزیابی مفروضه‌ها، داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. به این منظور نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ و برآورد بیشینه احتمال (Likelihood Maximum) به کار گرفته شد. جدول ۲، شاخص های برازندگی مدل را نشان می دهد. جدول ۲، نشان می‌دهد که همه شاخص های برازندگی از برازش قابل قبول مدل با داده‌های گرآوری شده حمایت می‌کنند. مهم‌ترین این شاخص‌ها عبارتند از: نیکویی برازش (Goodness of Fit Index; GFI) و تطبیقی برازش (Comparative Fit Index; CFI) که باید از ۹۰ درصد بیشتر باشد. در مدل مورد بررسی، GFI برابر است با ۰/۹۶ و CFI برابر با ۰/۹۷ است. نیکویی برازش تعدیل شده (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI) با نقطه برش بالاتر از ۰/۹۰ است که در پژوهش حاضر ۰/۹۵ به‌دست آمد. شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA) با نقطه برش کمتر از ۰/۰۸ است که ۰/۰۷۵ به‌دست آمد. هم‌چنین، شاخص‌های دیگر برازندگی شامل مجذور کای (χ^2 ;Chi-square)، درجه آزادی (Degree of freedom; df) و مجذور کای بر درجه آزادی (Chi-square/degree of freedom; χ^2/df) همگی نشان دهنده برازش خوب مدل است (۳۵).

جدول ۲- شاخص‌های برازش مدل در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ (n=۱۵۳)

شاخص	ضرایب	آستانه برازش قابل قبول
CFI	۰/۹۷	CFI > ۰/۹۰
NFI	۰/۹۷	NFI > ۰/۹۰
GFI	۰/۹۶	GFI > ۰/۹۰
AGFI	۰/۹۵	AGFI > ۰/۹۰
RMSEA	۰/۰۷۵	RMSEA < ۰/۰۸

جدول ۳، ضرایب مسیر در مدل پژوهش را نشان می‌دهد. جدول ۳، نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین باورهای هوشی و مشغولیت تحصیلی (β=۰/۳۸، P=۰/۰۰۱) و هم‌چنین، ضریب مسیر کل بین عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی (β=۰/۲۱، P=۰/۰۰۱) مثبت و معنی‌دار است. افزون بر آن، جدول ۳ نشان می‌دهد اثر مستقیم سرزندگی تحصیلی (β=۰/۱۸، P=۰/۰۰۱) بر مشغولیت تحصیلی نیز معنادار است. دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد، ضریب غیرمستقیم باورهای هوشی و مشغولیت تحصیلی (β=۰/۴۱، P=۰/۰۰۱) مثبت و معنی‌دار و ضریب مسیر غیرمستقیم بین عزت‌نفس و مشغولیت تحصیلی (β=۰/۲۵، P=۰/۰۰۱) مثبت و معنی‌دار است. بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی رابطه بین باورهای هوشی و عزت نفس با مشغولیت تحصیلی را به صورت مثبت و معنی‌دار میانجی‌گری می‌کند. شکل ۲، مدل ساختاری با استفاده از داده‌های استاندارد را نشان می دهد.

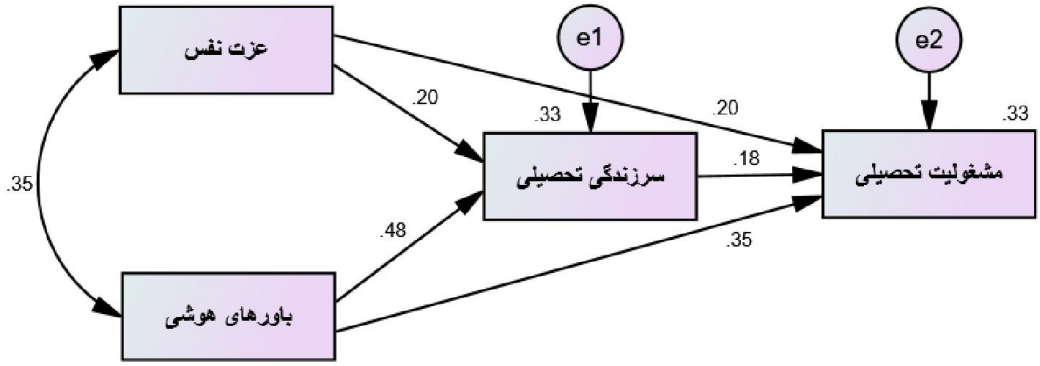
CCBY-NC.4.0 DEED

CCBY-NC.4.0 DEED

جدول ۳- ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ (n=۱۵۳)

مسیر			مقدار b	خطای معیار b	مقدار β	مقدار P
باورهای هوشی	←	سرزندگی تحصیلی	۰/۶۱	۶/۵۷	۰/۴۸	۰/۰۰۱
عزت نفس	←	سرزندگی تحصیلی	۰/۲۸	۲/۷۹	۰/۲۰	۰/۰۰۶
سرزندگی تحصیلی	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۲۷	۲/۱۸	۰/۱۸	۰/۰۰۱
ضریب مسیر مستقیم باورهای هوشی	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۶۶	۴/۷۴	۰/۳۵	۰/۰۰۱
ضریب مسیر مستقیم عزت نفس	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۴۲	۲/۷۸	۰/۲۰	۰/۰۰۷
ضریب مسیر غیرمستقیم باورهای هوشی	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۶۶	۳/۱۴	۰/۴۱	۰/۰۰۱
ضریب مسیر غیرمستقیم عزت نفس	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۴۶	۲/۱۱	۰/۲۵	۰/۰۰۳
ضریب مسیر کل باورهای هوشی	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۵۸	۱/۸۱	۰/۳۸	۰/۰۰۱
ضریب مسیر کل عزت نفس	←	مشغولیت تحصیلی	۰/۴۷	۲/۰۱	۰/۲۱	۰/۰۰۲

P<۰/۰۵ به عنوان سطح معنی‌دار



شکل ۲- پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش نقش میانجی سرزندگی تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ (n=۱۵۳)

بحث

هدف از پژوهش حاضر تبیین اثربخشی باورهای هوشی و عزت‌نفس با مشغولیت تحصیلی: نقش میانجی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر ششتمد بوده است. در گام آغازین یافته‌های پژوهش نشان داد که باورهای هوشی نقش معناداری در پیش‌بینی عزت‌نفس دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد دارند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش Gál هماهنگی دارد (۳۶). بر اساس این یافته، دانش‌آموزانی که باور دارند توانایی‌های هوشی امری انعطاف‌پذیر و قابل ارتقاء از طریق تلاش و پشتکار است، نگرش مثبت‌تر و پایدارتری نسبت به خود دارند و خود را انسان‌هایی ارزشمند و توانمند ارزیابی می‌کنند. در مقابل، کسانی که هوش را ویژگی‌ای ثابت و غیرقابل تغییر تلقی می‌کنند، بیشتر در معرض تجربه احساس ناتوانی، خودپنداره منفی و در نتیجه عزت‌نفس پایین‌تر قرار دارند. این نتایج نشان می‌دهد که تقویت باورهای رشدمحور درباره هوش می‌تواند به عنوان عاملی کلیدی در ارتقاء عزت‌نفس و سلامت روانی دانش‌آموزان در دوران حساس ابتدایی مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی و معلمان قرار گیرد.

در گام دوم پژوهش، یافته‌ها بیان‌گر آن است که عزت نفس براساس مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد قابل پیش‌بینی است. نتایج به‌دست آمده در پژوهش Meyers و همکاران، این یافته را تأیید می‌کند (۳۴). دانش‌آموزانی که در فرآیند یادگیری با انرژی، اشتیاق و پشتکار

CCBY-NC.4.0 DEED

بیشتری مشارکت دارند، درک مثبتی از توانایی‌های خود پیدا می‌کنند و احساس ارزشمندی و خودکارآمدی بالاتری تجربه می‌نمایند. این نوع درگیری فعال در فعالیت‌های آموزشی، حس «موفق بودن» و «توانستن» را در ذهن کودک تثبیت کرده و بنیانی پایدار برای عزت‌نفس شکل می‌دهد. در مقابل، پایین بودن سطح مشغولیت تحصیلی، که با بی‌تفاوتی، خستگی تحصیلی و گسست از فرآیند یادگیری همراه است، می‌تواند به تضعیف خودپنداره و احساس ناتوانی در دانش‌آموز بینجامد. بنابراین، توجه به ارتقاء مشغولیت تحصیلی از طریق راهبردهای انگیزشی، روش‌های تدریس فعال و بازخوردهای سازنده، نقشی کلیدی در پرورش عزت‌نفس و رشد روانی سالم دانش‌آموزان ابتدایی دارد.

در امتداد مسیر تحلیلی پژوهش، نتایج حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی، به‌عنوان جلوه‌ای از تجربه درونی انرژی، شادابی و انگیزش در یادگیری، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری عزت‌نفس دانش‌آموزان ابتدایی دارد. این دستاورد با آن‌چه در پژوهش Majauskiene و همکاران بیان شده است، هم راستا است (۳۷). دانش‌آموزانی که در فرآیند یادگیری احساس حیات روانی و اشتیاق درونی می‌کنند، خود را عامل فعال در مسیر رشد و موفقیت می‌دانند؛ این ادراک از توانمندی و معنا، به‌تدریج به خودپنداره‌ای مثبت و احساس ارزشمندی شخصی منجر می‌شود. برعکس، زمانی که یادگیری به تجربه‌ای خسته‌کننده، مکانیکی و بی‌روح تبدیل شود، کودک پیوند عاطفی خود را با یادگیری از دست می‌دهد و عزت‌نفس او نیز آسیب می‌بیند. از این رو، ایجاد فضای آموزشی که فرصت ابراز، خلاقیت و تجربه‌ی لذت از یادگیری را فراهم آورد، می‌تواند زیربنای پرورش عزت‌نفس پایدار در دانش‌آموزان باشد.

گام چهارم در تحلیل فرضیات پژوهش، مبین آن است که باورهای هوشی براساس مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان ششتمد قابل پیش بینی است. این نتیجه هماهنگ با یافته‌های پژوهش Yousefi Afrashteh و Ramezani است (۳۸). به بیان دقیق‌تر، دانش‌آموزانی که هوش را توانایی‌ای قابل رشد و تغییر می‌دانند، هنگام مواجهه با تکالیف درسی، پشتکار، علاقه و تمرکز بیش‌تری از خود نشان می‌دهند و در فرآیند یادگیری فعال‌تر عمل می‌کنند. این گروه در برابر چالش‌های آموزشی احساس تهدید کمتری داشته و از راهبردهای مقابله‌ای سازنده‌تری استفاده می‌کنند؛ در نتیجه، درگیرشدگی شناختی و هیجانی آنان در فعالیت‌های کلاسی افزایش می‌یابد. در مقابل، باور به ایستایی هوش باعث می‌شود که دانش‌آموزان تلاش را بی‌فایده تلقی کرده و زودتر دچار خستگی و گسست از یادگیری شوند. بنابراین، پرورش نگرش رشدمحور نسبت به هوش می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر برای افزایش سطح مشغولیت تحصیلی و انگیزش پایدار در دانش‌آموزان ابتدایی مورد استفاده معلمان و برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد.

در گام پنجم، یافته‌های پژوهش نشان داد که عزت‌نفس دانش‌آموزان ابتدایی به‌صورت معناداری از طریق تعامل باورهای هوشی و مشغولیت تحصیلی، با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی، قابل پیش‌بینی است. یافته‌های حاصل از این فرضیه، در ادبیات موجود منحصربه‌فرد می‌باشد و شواهد مشابهی از سوی پژوهشگران مشاهده نشده است. زمانی که دانش‌آموزان هوش را قابلیتی رشدپذیر می‌دانند و در فرآیند یادگیری فعالانه درگیر می‌شوند، تجربه‌ی سرزندگی تحصیلی در آنان افزایش یافته و این شادابی و انگیزش درونی، به ارتقاء احساس ارزشمندی و عزت‌نفس منجر می‌شود. بنابراین، سرزندگی تحصیلی همچون پلی روان‌شناختی، باورهای شناختی و رفتارهای یادگیری را به سازه‌های هیجانی و شخصیتی پیوند می‌دهد و نقشی اساسی در شکل‌دهی خودپنداره مثبت کودکان ایفاء می‌کند.

CCBY-NC.4.0 DEED

در گام ششم پژوهش مشخص شد که باورهای هوشی دانش‌آموزان با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی قابل پیش‌بینی است. این نتایج با بخشی از یافته های پژوهش Azizi و Yaghoobi هماهنگی دارد (۳۹). به این معنا که کودکانی که باور دارند هوش امری قابل رشد و تقویت است، در فعالیت‌های درسی احساس شادابی، انگیزش و انرژی بیشتری تجربه می‌کنند. این سرزندگی تحصیلی موجب تداوم تلاش، تمرکز و مشارکت فعال‌تر در یادگیری می‌شود. بنابراین، باور به رشدپذیری هوش از مسیر افزایش سرزندگی، به پویایی و کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان ابتدایی می‌انجامد.

در گام پایانی پژوهش مشخص شد که مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی قابل پیش‌بینی است. یافته‌های پژوهش Luo و همکاران با بخشی از این نتیجه همخوانی دارد (۴۰). به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که در فعالیت‌های درسی خود حضور فعال، تمرکز و پشتکار بیشتری دارند، سطح بالاتری از سرزندگی و شادابی تحصیلی را تجربه می‌کنند. این احساس انرژی و نشاط درونی، باعث پایداری در یادگیری و مشارکت مؤثرتر در فرآیند آموزش می‌شود. بنابراین، سرزندگی تحصیلی به‌عنوان حلقه ارتباطی میان مشغولیت و پویایی یادگیری، نقشی اساسی در ارتقاء کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی ایفا می‌کند.

در پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی وجود دارد که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. از جمله می‌توان به حجم نمونه نسبتاً محدود و تمرکز صرف بر دانش‌آموزان یک شهر اشاره کرد که دامنه تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، استفاده از روش‌های خودگزارشی می‌تواند تحت تأثیر سن و جنسیت آنان قرار گیرد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با نمونه‌های گسترده‌تر در سطح ملّی و با لحاظ کردن متغیرهای تعدیل‌گر مانند جنسیت، پایه تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی انجام شوند. به‌کارگیری روش‌های ترکیبی (کمی و کیفی) و ابزارهای مشاهده‌ای یا گزارش معلم می‌تواند اعتبار یافته‌ها را افزایش دهد. هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود مدل مفهومی این پژوهش در بسترهای فرهنگی متفاوت و با در نظر گرفتن متغیرهایی مانند جو یادگیری، سبک‌های تدریس و حمایت اجتماعی آزموده شود تا تصویر کامل‌تری از روابط میان متغیرها به‌دست آید.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که باورهای رشدمحور درباره هوش و میزان مشغولیت تحصیلی، از طریق سرزندگی تحصیلی، در ارتقاء عزت‌نفس دانش‌آموزان نقش ایفاء می‌کنند؛ بدین‌معنا که شناخت انعطاف‌پذیر از هوش و مشارکت فعال در یادگیری، با سرزندگی تحصیلی بالاتر و در نتیجه احساس ارزشمندی بیشتری همراه است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی و متخصصان سلامت روان کودک، برنامه‌هایی برای تقویت باورهای رشد-محور نسبت به هوش و افزایش مشارکت فعال در کلاس طراحی کنند. محیط‌های یادگیری ایمن و چالش‌برانگیز که خطا را بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری می‌دانند، به ارتقاء سرزندگی تحصیلی و بهبود عزت‌نفس دانش‌آموزان کمک می‌کنند. از منظر بهداشت روانی، توجه به شاخص‌هایی چون انرژی روانی، شادابی و احساس تعلق به محیط یادگیری، در پیشگیری از مشکلات خودپنداره و اختلالات خلقی دوران کودکی مؤثر است.

تشکر و قدردانی

به این وسیله از تمامی دانش‌آموزان شهرستان ششتمد که با مشارکت صمیمانه خود در تکمیل پرسش‌نامه‌ها، زمینه‌ساز انجام این پژوهش شدند، صمیمانه قدردانی می‌گردد. هم‌چنین از مسئولان، معلمان و کارکنان محترم مدارس ابتدایی این شهرستان که در فرآیند

CCBY-NC.4.0 DEED

نمونه‌گیری و اجرای پژوهش همکاری لازم را مبذول داشتند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

تعارض منافع: طبق اعلام نویسندگان، پژوهش حاضر بدون هرگونه تضاد منافع نگاشته شده و استقلال علمی در نگارش آن رعایت شده است.

حامی مالی: این پژوهش از هیچ سازمان و مؤسسه‌ای حمایت مالی دریافت نکرده‌است.

ملاحظات اخلاقی (کد اخلاق): در مطالعه حاضر، اصول اخلاق در پژوهش رعایت شده‌است. این اصول شامل کسب کد اخلاق (IR.HSU.REC.1404.048) کمیته اخلاق دانشگاه حکیم سبزواری بوده است.

مشارکت نویسندگان

- **طراحی ایده:** محمدرضا فرشاد
- **روش کار:** محمدرضا فرشاد، حمید عرفان‌پور
- **جمع‌آوری داده‌ها:** حمید عرفان‌پور
- **نظارت:** محمدرضا فرشاد، نرگس بادپروا
- **مدیریت پروژه:** محمدرضا فرشاد
- **نگارش-پیش‌نویس:** نرگس بادپروا
- **نگارش- بررسی و ویرایش:** محمدرضا فرشاد، نرگس بادپروا

References

1. Zamora Á, Súarez JM, Ardura D. A model of the role of error detection and self-regulation in academic performance. *J Educ Res* 2018; 111(5): 595-602.
2. Meng Q, Zhang Q. The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability* 2023; 15(7): 5767.
3. Perkmann M, Salandra R, Tartari V, McKelvey M, Hughes A. Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Res Policy* 2021; 50(1): 104114.
4. Ma Q, Wang F. The role of students' spiritual intelligence in enhancing their academic engagement: A theoretical review. *Front Psychol* 2022; 13: 857842.
5. Wang F, Ye Z. On the role of EFL/ESL teachers' emotion regulation in students' academic engagement. *Front Psychol* 2021; 12: 758860.
6. Reschly AL, Christenson SL. Handbook of research on student engagement. New York: Springer. 2022; p. 3-24.
7. Zhang Y, Guan X, Ahmed MZ, Jobe MC, Ahmed O. The association between university students' achievement goal orientation and academic engagement: Examining the mediating role of perceived school climate and academic self-efficacy. *Sustainability* 2022; 14(10): 6304.
8. Samimi Z, Jahandideh J, Askani S. The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Training on Students' Academic Vitality and Sense of Belonging to School. *J Educ Psychol Stud* 2025; 22(57): 255-75. [Farsi]
9. Martin AJ, Marsh HW. Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic

CCBY-NC.4.0 DEED

buoyancy in reducing academic adversity over time. *Int J Behav Dev* 2020; 44(4): 301-12.

10. Putwain DW, Jansen in de Wal J, van Alphen T. Academic buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks. *J Intell* 2023; 11(3): 42.
11. Fan W, Williams CM, Corkin DM. A multilevel analysis of student engagement, motivation, and academic achievement: A cross-sectional study. *J Educ Res* 2011; 104(5): 270–83.
12. Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *J Sch Psychol* 2008; 46(1): 53-83.
13. Sigmundsson H. Passion, grit and mindset in the ages 14 to 77: Exploring relationship and gender differences. *New Ideas Psychol* 2021; 60: 100815.
14. Dweck CS. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia (PA): Psychology Press 2013. p. 181.
15. Dupeyrat C, Mariné C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemp Educ Psychol* 2005; 30(1): 43-59.
16. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco (CA): WH Freeman and Company 1967.
17. Orth U, Robins RW. Development of self-esteem across the lifespan. In: McAdams DP, Shiner RL, Tackett JL, editors. Handbook of personality development. New York: The Guilford Press. 2019. p. 328–44.
18. Duy B, Yıldız MA. The mediating role of self-esteem in the relationship between optimism and subjective well-being. *Curr Psychol* 2019; 38(6): 1456-63.
19. Gál É, Tóth-Király I, Orosz G. Fixed intelligence mindset, self-esteem, and failure-related negative emotions: A cross-cultural mediation model. *Front Psychol* 2022; 13: 852638.
20. Jadidi MAA. Investigating the Role Intelligence Beliefs on Academic Self-Efficacy and Academic Vitality of Students [dissertation]. [Place unknown]: University unknown. 2023; 5(8): 1-18.
21. Mehrdadian M, Jalili F. Comparison of Academic Vitality, Academic Self-handicapping and Academic Burnout of Students in Virtual and Face-to-face Education. *Technol Instr Learn* 2024; 7(23): 155-84.
22. Ebadolahi M, Barzegar M. Causal Model of the Effect of Perception of School on the Academic Engagement of Female Students with a Mediating Role of Achievement Motivation. *J Women Soc* 2025; 15(60).
23. Olivier E, Morin AJ, Langlois J, Tardif-Grenier K, Archambault I. Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school: A person-oriented approach. *J Sch Psychol* 2021; 84: 89-108.
24. Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling. 5th ed. New York: Guilford Publications. 2023. 366-78.
25. Babaei B. The Relationship between Intelligence Beliefs and Goal Orientation of Talented and Ordinary Second Grade and Middle School and High School Students in Rey. Tehran: University of Tehran. 1998; 1-14. [Farsi]

CCBY-NC.4.0 DEED

26. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton (NJ): Princeton University Press. 1965. 326-37.
27. Ahmadi E, Yousefi R, Babaei Aqjeh Kohl H. The mediating role of obsessive-compulsive disorder in the relationship between self-esteem and cyberchondria in students. *J Appl Psychol* 2023; 15(3): 27-36. [Farsi]
28. Mäkikangas A, Kinnunen U, Feldt T. Self-esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employees. *J Res Pers* 2004; 38(6): 556-75.
29. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res* 2004; 74(1): 59–109.
30. Ashournejad F. The effectiveness of emotion regulation strategies training on increasing resilience and academic engagement in adolescent female students. *Q J Appl Psychol* 2016; 10(1): 501-21. [Farsi]
31. Martin AJ, Marsh HW. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *J Sch Psychol* 2008; 46(1): 53–83.
32. Moradi M, Hossein Chari M, Soleimani Khashab AA, Dehghanizadeh MH. Predicting dimensions of students' psychological well-being based on dimensions of attachment style and self-esteem. *J Educ Psychol Stud* 2014; 11(20): 135-74. [Farsi]
33. Verrier D, Johnson S, Reidy L. The Teacher Academic Buoyancy Scale: Is it possible to keep TABS on students' academic buoyancy? *Int J Assess Tools Educ* 2018; 5(4): 659-67.
34. Meyers LS, Gamest G, Goarin AJ. Applied multivariate research: design and interpretation. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. 2006. p. 677-94.
35. Kline R. Data preparation and psychometrics review. Principles and practice of structural equation modeling (4th edition). New York, NY: Guilford. 2016: 64-96.
36. Gál É. Intelligence Mindset, Self-Esteem, Emotions and Unconditional Self-Acceptance during Achievement-Related Difficulties. *Psychol Sch* 2025; 62(3): 908-19.
37. Majauskiene D, Istomina N, Valanciene D, Dadeliene R, Sidlauskiene A, Aukstikalnis T, et al. Factors influencing students' happiness, vitality, and self-esteem. *Front Psychol* 2024; 15: 1463459.
38. Yousefi Afrashteh M, Ramezani N. Predicting academic engagement based on goal orientation and intelligence and motivational beliefs in students. *Educ Dev Jundishapur* 2024; 15(2): 211-24. [Farsi]
39. Azizi M, Yaghoobi A. The Effectiveness of Wisdom Training on Academic Emotions, Academic Motivation and Subjective Vitality in Students. *Posit Psychol Res* 2024; 10(3): 1-28. [Farsi]
40. Luo Q, Ahmadi R, Izadpanah S. Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon* 2024; 10(12).

CCBY-NC.4.0 DEED

Explaining the Relationship between Intelligence Beliefs and Self-Esteem and Academic Engagement of Elementary School Students with Emphasis on the Mediating Role of Academic Vitality: A Descriptive Study

Mohammadreza Farshad[1], Hamid Erfanpur[2], Narges Badparva[3]

Received: 13/12/25 Sent for Revision: 07/02/26 Received Revised Manuscript: 29/01/26 Accepted: 31/03/26

Background and Objectives: Energy and motivation in learning originate from students' beliefs about themselves and, as a fundamental driving force, shape their academic progress. The present study aimed to explain the relationship between intelligence beliefs and self-esteem and academic engagement with the mediating role of academic buoyancy in elementary school students in Shashtamad City.

Materials and Methods: In the present descriptive study, the statistical population included all elementary school students in Shashtamad County in the academic year 2025-2026. The sample size was 153 subjects, who were selected using multi-stage cluster random sampling. The research instruments were Babaei's (1998) Intelligence Beliefs Questionnaire, Rosenberg's (1965) Self-Esteem Questionnaire, Fredricks et al.'s (2004) Academic Engagement Questionnaire, and Martin and Marsh's Academic Buoyancy Questionnaire. Data analysis was performed by Structural Equation Modeling (SEM) method.

Results: The results showed that the total path coefficient between intellectual beliefs (β=0.38, p=0.001), self-esteem (β=0.21, p=0.001), and the direct coefficient of academic vitality (β=0.18, p=0.001) and academic engagement was positive and significant. Also, the indirect path coefficient between intellectual beliefs (β=0.41, P=0.001) and self-esteem (β=0.25, P=0.001) and academic engagement through academic vitality was positive and significant.

Conclusion: Academic buoyancy mediates the relationship between intelligence beliefs and self-esteem and academic engagement in elementary school students. Therefore, mental health professionals should develop programs for students in the field of teaching academic buoyancy skills.

Keywords: Intelligence beliefs, Self-esteem, Academic engagement, Academic vitality

Funding: This study did not have any funds.

Conflict of interest: None declared.

Ethical considerations: The Ethics Committee of Hakim Sabzevari University has approved the study (IR.HSU.REC.1404.048).

Authors' contributions:

- **Conceptualization:** Mohammadreza Farshad
- **Methodology:** Mohammadreza Farshad, Hamid Erfanpour
- **Data collection:** Hamid Erfanpour
- **Formal analysis:** Mohammadreza Farshad, Hamid Erfanpour
- **Supervision:** Mohammadreza Farshad, Narges Badparva
- **Project administration:** Mohammadreza Farshad
- **Writing – original draft:** Narges Badparva
- **Writing – review & editing:** Mohammadreza Farshad, Narges Badparva

Citation: Farshad MR, Erfanpur H, Badparva N. Explaining the Relationship between Intelligence Beliefs and Self-Esteem and Academic Engagement of Elementary School Students with Emphasis on the Mediating Role of Academic Vitality: A Descriptive Study. *J Rafsanjan Univ Med Sci* 2026 Apr; 25 (1): 63-76. doi: 10.66224/jrums.25.1.63. [Farsi]

1- Assistant Prof., Dept.of Educational Sciences and Counseling, Faculty of Literature and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran, ORCID: 0000-0001-7242-3000

(Corresponding Author) Tel: (051) 44012754, E-mail: mr.farshad@hsu.ac.ir

2- BA in Personality Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Sabzevar, Iran

3- BA in Arts in Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

CCBY-NC.4.0 DEED