

## تعیین نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی در میان دانش آموزان دختر متوسطه بجنورد

فرشته رحمتی<sup>۱</sup>

دکتر محمد یمینی<sup>۲</sup>

دکتر حسین مهدیان<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی انجام گرفت. این پژوهش از نوع پژوهش‌های پیمایشی با مطالعه همبستگی (معادلات ساختاری) بود. نمونه مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود. حجم نمونه بر اساس تعداد متغیرهای پژوهش بود و توجه به اینکه تعداد متغیرهای پیش بین ۱۷ متغیر بود، لذا با ضرب متغیرهای پیش بین در ۱۵ تعداد نمونه پژوهش حاضر ۲۵۵ نفر به دست آمد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. اعضای نمونه پرسشنامه‌های تاب آوری تحصیلی ساموتلز (۲۰۰۴)، انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و باورهای هوشی عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) را تکمیل نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS-21 و AMOS-21 و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین انگیزه تحصیلی، باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی روابط معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ )؛ اما انگیزه تحصیلی نقش میانجی معناداری بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی ایفا نمی‌کند ( $P > 0/05$ ). با توجه به نتایج حاصله می‌توان گفت باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی از اهمیت بالایی در شکل‌گیری تاب آوری تحصیلی برخوردارند اما انگیزش تحصیلی به تنهایی قادر به ایفای نقش میانجی‌گرانه بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی نمی‌باشد و لازم است تا در این خصوص تأثیر سایر متغیرهای مداخله‌گر روانی و زمینه‌ای مورد بررسی قرار گیرد.

**کلید واژه‌ها:** انگیزش تحصیلی، باورهای هوشی، تاب آوری تحصیلی، دانش‌آموزان متوسطه.

۱- دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران (نویسنده مسئول) [emamizabih@yahoo.com](mailto:emamizabih@yahoo.com)

۲- استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. [yamini1342@yahoo.com](mailto:yamini1342@yahoo.com)

۳- استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. [mahdian\\_hossein@yahoo.com](mailto:mahdian_hossein@yahoo.com)

## مقدمه

تحصیل دانش آموزان در همه جوامع و همواره برای مسئولین و در کنار آن دانش آموزان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (هندر، آوالیا و سوناوان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). بنابراین، شناخت جنبه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان و واکنش‌های آن‌ها در شرایط خاص می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند به افزایش تأثیر راهبردهای آموزشی کمک کند و برای دانش‌آموز، معلم و نظام آموزش و پرورش سودمند باشد (نیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). از جمله عامل‌های دخالت‌کننده در ایجاد این فاصله تاب‌آوری تحصیلی<sup>۳</sup> یادگیرندگان است. تاب‌آوری سازه‌ای با ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی است (جوکار، کوچاری، کهولت و حیات<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). تاب‌آوری تحصیلی عبارتست از توانایی فرد در مقابله مؤثر و کارآمد با فشارهای تحصیلی و استرس و مشکلاتی که سر راه فعالیت‌های تحصیلی وجود دارد (موهان و ویرما<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). تاب‌آوری تحصیلی احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی با وجود مصائب و دشواری‌های محیطی را به دنبال دارد (فلانگان، پترانتز، شل و ساه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). هارت، گانون، اریجیت-مادزواموس، کامرون، آراندا و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) تاب‌آوری را توان غلبه بر ناملایمات و توانایی دستکاری و تغییر شکل دادن آن‌ها بیان می‌کنند. در برخی تعاریف تاب‌آوری را ویژگی شخصی و در برخی دیگر آن را فرایند تعاملی پویا معرفی کرده‌اند (انگوو و هونگی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴؛ هرمن، استوارت، دیاز-گرانادوس، برگر، جکسون و یون<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). بنیان نظری تاب‌آوری تحصیلی شامل نظریه‌های نیاز به پیشرفت، نظریه انگیزشی خودارزشمندی، نظریه خودکارآمدی، نظریه ارزش-انتظار، نظریه اسناد و کنترل و نظریه جهت‌گیری انگیزش است (مارتین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳؛ مارش و مارش<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶) و تأثیرات شگرفی در بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد چنانکه باعث ارتقای انگیزش تحصیلی، بهبود نگرش فرد به تحصیل، ارتقای خودکارآمدی تحصیلی و کاهش شکست تحصیلی می‌شود (پارک و کوان<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸؛ سینگ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۱).

<sup>1</sup> Hendar, Awalya & Sunawan

<sup>2</sup> Neal

<sup>3</sup> academic resilience

<sup>4</sup> Jowkar, Kojuri, Kohoulat & Hayat

<sup>5</sup> Mohan & Verma

<sup>6</sup> Flanigan, Peteranetz, Shell & Soh.

<sup>7</sup> Hart, Gagnon, Eryigit-Madzamuse, Cameron, Aranda, Rathbone & Heaver

<sup>8</sup> Ongowo & Hungi

<sup>9</sup> Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson & Yuen

<sup>10</sup> Martin

<sup>11</sup> Marsh

<sup>12</sup> Park & Kwon

<sup>13</sup> Singh

روی هم رفته، می‌توان آن‌ها را در دو دسته عامل‌های فردی و عامل‌های محیطی - خانوادگی طبقه بندی کرد. از جمله عوامل فردی موثر بر تاب آوری تحصیلی، باورهای هوشی<sup>۱</sup> و انگیزش تحصیلی<sup>۲</sup> هستند. مارتین (۲۰۱۳) در الگوی تاب آوری آشکارا اشاره به این دارد که زیر بنای تاب آوری تحصیلی عامل‌های انگیزشی هستند. چنان که وی متغیرهای پیش بینی کننده تاب آوری را از الگوی چرخ انگیزشی خود با عنوان عوامل افزاینده و کاهنده انگیزش، برگرفته است. بنابراین، بر اساس مطالعه وی تاب آوری مبنایی انگیزشی دارد. افرادی که دارای انگیزش تحصیلی هستند، یعنی انگیزش درونی بیشتری برای فعالیت‌های آموزشی دارند، بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل بیشتری دارند (لی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). از سویی دیگر، تسلط افراد خودانگیخته در موقعیت یادگیری موجب کاهش اضطراب یا ترس از شکست در آنان می‌شود. بنابراین، تلاش و تعهد همراه با عدم نگرانی از شکست موجب تاب آوری یادگیرنده می‌شود (هندر و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج مطالعه چاری و قاسم (۱۳۹۱) و هاشمی و جوکار (۱۳۹۳) حاکی از این است که انگیزش می‌تواند تاب آوری در یادگیرندگان را متأثر سازد. مطالعات تریگوئروس، آگویلار-پارا، کانگاس، برمیجو، فرناندز و لوپز-لیریا<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) نیز نشان دهنده نقش انگیزش تحصیلی در تاب آوری تحصیلی است و تأثیر گذاری انگیزش تحصیلی بر باورهای انگیزشی افراد در مسیر زندگی تحصیلی و اثرات مطلوب این باورها بر تاب آوری تحصیلی می‌تواند هدایت کننده و جهت دهنده فعالیت‌های تحصیلی افراد می‌باشند و از جمله دلایل شخصی فرد برای انجام یا اجتناب از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی است. بنابراین باورهای انگیزشی نقش بسزایی در برخورد فرد با مسائل و چالش‌های زندگی تحصیلی دارند (داتو، کینگ و والدز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸).

از طرفی نقش هوش و باورهای هوشی و تأثیر آن بر تاب آوری تحصیلی را نمی‌توان نادیده گرفت. باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که رفتار را فرد جهت می‌دهند و پیش بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازد (استانکوف و لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). باورهای هوشی به عنوان یک مقوله انگیزشی که زیر ساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر می‌باشد، دارای اهمیت اساسی است (دای، مون و فلدهازن<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸). باور هوشی به عنوان واسطه‌ی درونی است که

<sup>1</sup> intelligence beliefs

<sup>2</sup> academic motivation

<sup>3</sup> Li

<sup>4</sup> Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas, Bermejo, Ferrandiz & López-Liria

<sup>5</sup> Datu, King & Valdez

<sup>6</sup> Stankov, & Lee

<sup>7</sup> Dai

ساختارهای برجسته‌ی ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می‌آورد. دوئک<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) باورهای هوشی را باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می‌داند. به زعم دوئک، باور هوشی افزایشی به این موضوع اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر است و قابل افزایش است در مقابل باور ذاتی در مورد هوش بیان می‌کند که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است. باورهای هوشی چهارچوب شناختی انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می‌کند. بنابراین زمانی که فراگیر یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد در این باور بر چگونگی روبه رو شدن با تکالیف یادگیری اثر می‌گذارد (دریگنبرگ و کرامر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و فراگیران با باورهای هوشی ذاتی برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در هنگام مواجهه با چالش‌ها به راحتی تسلیم می‌شوند (دوئک، ۲۰۰۰). این نظریه‌های ضمنی درباره هوش، چگونگی روی آوردن دانش آموزان به موقعیت‌های یادگیری، پیشرفت تحصیلی آنان و هدف‌های تحصیلی که برای خود تعیین می‌کنند و از طریق میزان تلاش، پایداری و پافشاری آنان در مواجهه با تکالیف، یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهد (دوپیرات و مارین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بنابراین می‌توان گفت که باورهای هوشی ارتباط تنگاتنگی با انگیزش تحصیلی دارد و از دیگر سو می‌تواند تاب آوری تحصیلی را نیز تحت تاثیر قرار دهد.

در مجموع با توجه به اهمیت تاب آوری تحصیلی در ارتقا و بهبود شرایط تحصیلی دانش آموزان (مارتین، ۲۰۱۳؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ پارک و کوان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸؛ سینگ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱)، بررسی عوامل موثر بر این سازه همواره از اهمیت بالایی نزد محققان و روانشناسان تربیتی برخوردار بوده است و نقش عوامل متعددی نیز در این خصوص شناسایی شده است. یکی از سازه‌هایی که می‌تواند در وضعیت تاب آوری تحصیلی دانش آموزان نقش داشته باشد، باورهای هوشی است (دریگنبرگ و کرامر، ۲۰۱۹). حال چگونگی اثرات این سازه در تاب آوری تحصیلی در تحقیقات پیشین به روشنی بیان نشده است و از دیگر سو، نقش انگیزش تحصیلی در رابطه بین این دو سازه، مغفول واقع شده است. بنابراین با توجه به این مطلب که شناسایی عوامل اثرگذار بر انگیزش و تاب آوری یکی از موضوع‌های مهم در مدارس و دانشگاه می‌باشد. مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی که از

<sup>1</sup> Dweck

<sup>2</sup> Dringenberg, & Kramer

<sup>3</sup> Dupeyrat, & Mariné

<sup>4</sup> Park & Kwon

<sup>5</sup> Singh

یک سو توجه خود را به متغیرهای شناختی، انگیزشی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است. با استناد به موارد پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا انگیزش تحصیلی نقش میانجی گرانه معناداری در رابطه بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی در میان دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم دارد؟

### روش پژوهش

این بررسی از نوع پژوهش‌های پیمایشی - همبستگی به روش مدل معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش آموزان دختر متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند که تعداد آن‌ها ۶۴۳۶ نفر بود. حجم نمونه بر اساس تعداد متغیرهای پژوهش بود و توجه به اینکه تعداد متغیرهای پیش بین ۱۷ متغیر بود، لذا با ضرب متغیرهای پیش بین در ۱۵ تعداد نمونه پژوهش حاضر ۲۵۵ نفر به دست آمد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. بدین صورت که از میان دبیرستان‌های دخترانه دولتی شهر بجنورد، ۷ دبیرستان و از هر دبیرستان ۳ کلاس بصورت تصادفی انتخاب گردیده و اعضای کلاس‌های منتخب به عنوان نمونه آماری مورد بررسی قرار گرفتند.

### ابزارهای پژوهش:

روش جمع اور داده ها، کتابخانه ای و پرسشنامه بوده است. پرسشنامه پژوهش عبارتست از:

**الف- پرسشنامه تاب آوری تحصیلی:** این پرسشنامه توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شده است. نسخه اولیه آن شامل ۴۰ است و در طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. سوالات ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند و دامنه به دست آمده از این پرسشنامه بین ۲۹ تا ۱۴۵ است. روایی صوری و محتوایی این مقیاس توسط سازندگان تأیید شده و پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۲ به دست آمده است. این پرسشنامه در ایران توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) و در نمونه ای متشکل از ۳۰۰ دانش آموز هنجاریابی شد. برای تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی و تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و سه عامل (مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور و مثبت نگری) استخراج شد. سپس برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مولفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شد که ۱۱ سوال به علت

بار عاملی کمتر از ۰/۳ و یا به دلیل بار معنادار و مساوی بر روی بیش از یک عامل حذف شدند و در نهایت پرسشنامه از ۴۰ سوال به ۲۹ سوال کاهش یافت. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۶، پایایی مولفه جهت‌گیری آینده در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ و پایایی مولفه مسئله‌محور و مثبت‌نگری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۲ محاسبه شد.

### ب) پرسشنامه انگیزش تحصیلی: پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳

گویه و شکل اصلاح شده مقیاس هارتر<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. از آنجا که در بسیاری از موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر، کورپاس و اینگر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. معیار پاسخ‌گویی به سوالات این پرسشنامه طیف پنج امتیازی لیکرت و گزینه‌های هیچ وقت (عدد ۱)، به ندرت (عدد ۲)، گاهی اوقات (عدد ۳)، اکثر اوقات (عدد ۴) و تقریباً همیشه (عدد ۵) می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری در سوالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ پرسشنامه معکوس می‌باشد و به ترتیب برای گزینه هیچ وقت (عدد ۵) و برای گزینه تقریباً همیشه (عدد ۱) استفاده می‌شود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) ۰/۹۲ بدست آمد که نشان از قابلیت اعتماد خیلی خوب این پرسشنامه دارد.

### ج) پرسشنامه باورهای هوشی: مقیاس نظریه‌ی ضمنی هوش (ITIS) برای اولین بار توسط

عبدالفتاح و بیتس<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) بر اساس نظریه‌ی طرز تفکر (نظریه‌های ضمنی هوش) دوک در سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۰۶ تدوین شد. این مقیاس دارای ۱۴ ماده است. ۷ ماده آن برای اندازه‌گیری خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش (باور ثابت هوش) و ۷ ماده دیگر برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش (باور افزایشی هوش) استفاده می‌شوند. ملاک پاسخگویی به سوالات طیف پنج امتیازی با درجه اهمیت کاملاً مخالفم (عدد ۱) تا کاملاً موافقم (عدد ۵) می‌باشد. الیوت و مک‌گریگور ضریب آلفای پرسشنامه را ۰/۸۲ تا ۰/۸۵ گزارش داده‌اند. عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) پایایی این ابزار را در تحقیقی که در مصر

<sup>۱</sup> Harter

<sup>۲</sup> Lepper, Corpus & Iyengar

<sup>۳</sup> Abd-El-Fattah & Yates

انجام دادند برای باور ضمنی ذاتی ۰/۸۳ و برای باور ضمنی افزایشی ۰/۷۵ گزارش کردند. در تحقیقی که در استرالیا انجام شد، برای باور ضمنی ذاتی ۰/۷۸ و برای باور ضمنی افزایشی ۰/۷۶ گزارش شد. آلفای کرونباخ کل این مقیاس در پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۸۸) ۰/۸۳ گزارش شد و در پژوهش محبی نورالدین‌وند، شهنی بیلاق و شریفی (۱۳۹۲) آلفای مؤلفه باور ذاتی هوش (۰/۷۴) و باور افزایشی (۰/۸۲) به دست آمد که در همه این تحقیقات میزان پایایی نشان از قابلیت اعتماد خیلی خوب این ابزار دارد.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش با روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره و در مورد رد یا تایید فرضیه‌های تحقیق در آمار استنباطی از آزمون‌های مدل یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار SPSS-21 و AMOS-21 انجام گرفت.

## یافته‌ها

در مجموع ۲۰۸ نفر تعداد اعضای نمونه پژوهش حاضر را تشکیل دادند که ۷۰ نفر (۳۳/۶۵ درصد) از آنها ۱۶ ساله، ۶۵ نفر (۳۱/۲۵ درصد) ۱۷ ساله و ۷۳ نفر نیز ۱۸ ساله بودند. شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش در جدول ذیل ارائه شده است:

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	انگیزه	تاب آوری				باورهای هوشی	
		تاب آوری	مهارت	جهت گیری	مثبت نگری	ذاتی	افزایشی
تعداد	۲۰۸	۲۰۸	۲۰۸	۲۰۸	۲۰۸	۲۰۸	۲۰۸
میانگین	۹۰٫۵۱	۹۰٫۵۱	۴۱٫۲۵	۳۰٫۰۸	۱۹٫۱۸	۲۲٫۳۳	۱۴٫۵۸
انحراف معیار	۶٫۷۹	۶٫۷۹	۴٫۲۹	۴٫۰۹	۲٫۸۷	۲٫۵۱	۲٫۷۰
کجی	۰٫۰۵	۰٫۰۵	۰٫۲۲	۰٫۰۵	۰٫۰۱	-۰٫۰۴	۰٫۴۸
کشیدگی	۰٫۲۲	۰٫۲۲	۰٫۱۷	۰٫۹۸	۱٫۴۳	-۰٫۴۵	۰٫۳۹
حداقل	۷۴	۷۴	۳۱	۱۸	۱۰	۱۷	۸
حداکثر	۱۰۸	۱۰۸	۵۲	۴۱	۲۸	۲۸	۲۲

با توجه به میانگین نمره تاب آوری، می‌توان گفت تاب آوری دانشجویان در حد متوسط است. از طرف دیگر میانگین نمرات دانشجویان در خرده آزمون مثبت نگری کمترین مقدار و در مهارت ارتباطی بالاست. همچنین با توجه به این که مقدار کجی و کشیدگی بین ۲- تا ۲+ می‌باشد، لذا توزیع نمرات در این متغیرها نرمال می‌باشد.

در جدول ۳ نتایج مدل یابی معادلات ساختاری برای بررسی تأثیرات مستقیم باورهای هوشی بر تاب آوری، انگیزه تحصیلی بر تاب آوری و باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی گزارش شده است:

جدول ۲: نتایج مدل یابی معادلات ساختاری مربوط به بررسی تأثیرات مستقیم متغیرها

نوع روابط	ضریب مسیر (استاندارد نشده)	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره بحرانی	سطح معنی داری
باورهای هوشی بر تاب آوری	۰/۶۱	۰/۳۴	۰/۴۵۳	۳/۲۱	۰/۰۰۰
انگیزه تحصیلی بر تاب آوری	۲/۳۶	۰/۴۲	۱/۰۳	۴/۵۵	۰/۰۰۰
باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی	۰/۱۲	۰/۰۸	۰/۰۷۸	۰/۹۳۶	۰/۴۵۲

با توجه به جدول فوق باورهای هوشی بر تاب آوری دارای ضریب تاثیر ۰/۶۱ (استاندارد نشده) می باشد که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم باورهای هوشی بر تاب آوری (۳/۲۱) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تایید می شود. یعنی باورهای هوشی بر تاب آوری تاثیر مستقیم مثبت دارد. همچنین انگیزه تحصیلی بر تاب آوری دارای ضریب تاثیر ۲/۳۶ (استاندارد نشده) می باشد که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم انگیزه تحصیلی بر تاب آوری (۴/۵۵) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد؛ یعنی انگیزه تحصیلی بر تاب آوری تاثیر مستقیم مثبت دارد. نهایتاً با توجه به نتایج باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی دارای ضریب تاثیر ۰/۱۲ (استاندارد نشده) می باشد که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی (۰/۹۳۶) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار نمی باشد. لذا با ۹۹ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می شود. یعنی باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی تاثیر مستقیم مثبت ندارد.

برای آزمون این فرضیه اثرات غیرمستقیم متغیر باورهای هوشی بر تاب آوری که از طریق متغیر میانجی انگیزه تحصیلی حاصل می شود، مورد توجه قرار گرفت. که در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر گزارش شده است.



جدول ۳: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
باورهای هوشی بر تاب آوری	استاندارد	غیراستاندارد	غیراستاندارد
۰/۳۴	۰/۶۱	۰/۸۲	۰/۷۳

با توجه به نتایج جدول فوق، اثر مستقیم باورهای هوشی بر تاب آوری (۰/۳۴) از نظر آماری معنادار می‌باشد و اثر غیر مستقیم استاندارد باورهای هوشی (۰/۸۲) بر تاب آوری در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می‌شود؛ یعنی نمی‌توان نتیجه گرفت که انگیزه تحصیلی نقش میانجی بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی ایفا می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین انگیزه تحصیلی، باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی روابط معناداری وجود دارد اما انگیزه تحصیلی نقش میانجی معناداری بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی ایفا نمی‌کند. در یافته نخست می‌توان گفت این یافته همسو با نتایج تحقیقات پیشین نظیر مطالعات میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) انگوو و هونگی (۲۰۱۴)؛ فلانینگان و همکاران (۲۰۱۷)؛ نیل (۲۰۱۷)؛ پارک و کوان (۲۰۱۸) و سینگ (۲۰۲۱) می‌باشد؛ اما در خصوص یافته دیگر پژوهش مبنی بر عدم ایفای نقش میانجی گرانه انگیزه تحصیلی در ارتباط بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی، متأسفانه پژوهش مشابهی جهت مقایسه نتایج وجود ندارد.

در تبیین یافته‌های حاصله می‌توان اذعان داشت که تاب آوری تحصیلی از بعد هیجانی و رفتاری تحت تأثیر شرایط انگیزشی و روحی- روانی فرد قرار می‌گیرد (جوکار و همکاران، ۲۰۱۴). به زعم هارت و همکاران (۲۰۱۴) تاب آوری تحصیلی سازه‌ای است که از عوامل درون فردی تأثیر می‌پذیرد و بر این اساس انگیزش‌های درونی و باورهای هوشی می‌توانند عواملی تعیین کننده در این خصوص باشند. موهان و ویرما (۲۰۲۰) نیز در این رابطه متذکر می‌شوند که روبه رو شدن با چالش‌های تحصیلی مستلزم داشتن انگیزه برای این مواجهه است و در نتیجه دارا بودن انگیزش مناسب می‌تواند توانایی فرد در مقابله با دشواری‌های تحصیلی و نتیجتاً تاب آوری تحصیلی را ارتقا می‌دهد. تریگوئروس و همکاران (۲۰۱۹) نیز در این خصوص اذعان می‌دارند که زیربنای اصلی تاب آوری تحصیلی شرایط انگیزشی اشخاص است. مارتین (۲۰۱۳) نیز اساس اصلی تاب آوری تحصیلی را

مربوط به انگیزش و باورهای انگیزشی می‌داند و اساساً انگیزش است که حدود توانایی شخص برای مواجهه با چالش‌ها را تعیین و تفسیر می‌کند. همچنین تاب آوری در ارتباط تنگاتنگ با وضعیت هیجانی شخص است (پارک و کوان، ۲۰۱۸؛ سینگ، ۲۰۲۱)، لذا دور از ذهن نیست که انگیزش به عنوان یک پارامتر مهم هیجانی رابطه مستحکمی با تاب آوری تحصیلی داشته باشد.

باید اشاره کرد که تاب آوری تحصیلی وابستگی بالایی به قابلیت‌های فردی اشخاص دارد و زمانی که یک فرد از باورهای هوشی مناسبی بهره می‌برد، این مسئله باعث می‌شود تا با قدرت بیشتری به انجام تکالیف تحصیلی بپردازد (استانکوف و لی، ۲۰۱۷) و بدیهی است که در چنین شرایطی تاب آوری تحصیلی وی بالاتر خواهد رفت. چنانکه فلائینگان و همکاران (۲۰۱۷) در این رابطه بیان می‌دارند که تاب آوری تحصیلی قدرت شخص در انجام وظایف محوله تحصیلی است که مستلزم باورهای فرد به توانمندی‌های خویش است. باورهای هوشی رفتار و فعالیت‌های دانش آموزان و دانشجویان را جهت دهی می‌کنند (استانکوف و لی، ۲۰۱۷)، بر چگونگی روبه رو شدن با تکالیف یادگیری (دریگنبرگ و کرامر، ۲۰۱۹) و میزان تلاش و استقامت و پافشاری فرد در روبه رو شدن با شرایط بحرانی تأثیر می‌گذارند (دوپیرات و مارین، ۲۰۰۵) که مترادف با تاب آوری تحصیلی است.

در مجموع می‌توان گفت زمانی که افراد از انگیزش کافی و باورهای هوشی مناسب برخوردار هستند، بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل بیشتری دارند (لی، ۲۰۱۷)، کمتر دچار اضطراب و یا ترس از شکست می‌شوند (هندر و همکاران، ۲۰۱۹)، راحت تر از سایرین می‌توانند فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی خود را به انجام برسانند (تریگوئروس و همکاران، ۲۰۱۹) و کمتر از مسئولیت‌های تحصیلی اجتناب می‌کنند (داتو و همکاران، ۲۰۱۸) که در نهایت تاب آوری تحصیلی آنها را به دنبال دارد. لذا باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی هر دو به صورت توأمان تاب آوری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و احتمالاً متغیرهای دیگری در این ارتباط نقش میانجی گرانه را ایفا می‌کنند و نتایج پژوهش حاضر نیز موید این نکته بود که انگیزش تحصیلی قادر به ایفای نقش میانجی گرانه در این رابطه نبود. بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی تأثیر سایر متغیرهای مرتبطی که احتمالاً در این رابطه نقش معناداری دارند، مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با توجه به اهمیت تاب آوری تحصیلی، ضروری است تا راهکارهای ارتقای این سازه در میان دانش آموزان بیش از پیش مورد توجه مسئولین قرار گرفته و تلاش‌های مجدانه جهت ارتقای وضعیت تاب آوری تحصیلی دانش آموزان صورت گیرد.

**کتابنامه:**

رستگار، احمد؛ حجازی، الهه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ قربان چهرمی، رضا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *پژوهش‌های روانشناختی*, ۱۲ (۲ و ۱)، ۱۱-۲۵.

سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیانہ؛ توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*, ۴ (۱۵)، ۱۷-۳۵.

ظهیری ناو، بیژن؛ رجبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. *دانشور رفتار*, ۱۶ (۳۶)، ۱۲-۲۶.

محبی‌نورالدین‌وند، محمدحسین؛ شهینی‌بیلاق، منیجہ؛ شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه‌ی دانشجویی. *اندازه‌گیری تربیتی*, ۱۴ (۴)، ۴۳-۶۴.

میرزایی، شراره؛ کیامنش، علیرضا؛ حجازی، الهه؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات. (۱۳۹۵). تاثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. *روشها و مدل‌های روان‌شناختی*, ۷ (۲۵)، ۶۷-۸۲.

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).

Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.

Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270.

Dringenberg, E., & Kramer, A. (2019). The influence of both a basic and an in-depth introduction of growth mindset on first-year engineering students' intelligence beliefs. *The International journal of engineering education*, 35(4), 1052-1063.

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model

with returning to school adults. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 43-59.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.

Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 179-196.

Hart, A., Gagnon, E., Eryigit-Madzwamuse, S., Cameron, J., Aranda, K., Rathbone, A., & Heaver, B. (2016). Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. *Sage Open*, 6(4), 2158244016682477.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.

Hendar, K., Awalya, A., & Sunawan, S. (2019). Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(3), 1-7.

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, 37(8), 1001-1014.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Mohan, V., & Verma, M. (2020). *Self-Regulated Learning Strategies In Relation To Academic Resilience* (No. 2020-36-06).

Neal, D. (2017). Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth. *Children and Youth Services Review*, 79, 242-248.

Ongowo, R. O., & Hungu, S. K. (2014). Motivational beliefs and self-regulation in biology learning: Influence of ethnicity, gender and grade level in Kenya.

Park, J. W., & Kwon, M. J. (2018). The convergence effect of academic resilience, social support, and happiness on SNS addiction tendency of university students. *Journal of the Korea Convergence Society*, 9(4), 453-460.

Singh, J. K. N. (2021). Academic resilience among international students: lived experiences of postgraduate international students in Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 22(1), 129-138.

Stankov, L., & Lee, J. (2017). Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence. *Intelligence*, 61, 11-16.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 2810.

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience. Research Report.

