رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۶، شماره پیاپی ۸۷، شهریور ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(6), 2023

رابطه باورهای انگیزشی با هوش موفق: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی

The Relationship Between Motivational Beliefs with Successful Intelligence: The Mediating Role of Academic Engagement

عاطفه آقایی
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، پردیس بین المللی کیش، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
الهه حجازی موغاری (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
مسعود حسین چاری
دانشیار، گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطهٔ باورهای انگیزشی با هوش موفق با میانجی‌گری درگیری تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعهٔ پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیراز در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند که از میان آنها ۵۴۵ نفر به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بعنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه راهبردهای انگیزشی (MSLQ، پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، پرسشنامهٔ هوش موفق (SIQ، استرنبرگ و گریگورنکو، ۲۰۰۲)، پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی (AES، ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). یافته‌ها نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با الگوی پیشنهادی پژوهش بود. باورهای انگیزشی و هوش موفق رابطه مستقیم داشتند و بین باورهای انگیزشی و درگیری تحصیلی و بین درگیری تحصیلی با هوش موفق رابطه مثبت وجود داشت (P <۰/۰۰۱). همچنین درگیری تحصیلی ارتباط بین باورهای انگیزشی با هوش موفق را میانجی‌گری می‌کند (P <۰/۰۰۱). نتایج پژوهش نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی و درگیری تحصیلی نقش کلیدی در هوش موفق دارند و لزوم توجه به این عوامل در برنامه‌های آموزش و پرورش ضروری است.

واژه‌های کلیدی: *باورهای انگیزشی، درگیری تحصیلی و هوش موفق.*

Atefeh Aghaei
Phd Student in educational Psychology, Kish International Campus, Tehran University, Tehran, Iran.
Elaheh Hejazi*
Associate Professor, Department Of Educational Psychology and counseling, faculty of psychology and educational sciences, Tehran University, Tehran, Iran.
ehejazi@ut.ac.ir
Massoud Hosseinchari
Associate Professor, Department Of Educational Psychology and counseling, faculty of psychology and educational sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Abstract

The aim of this research was to investigate the relationship between motivational beliefs and successful intelligence through the mediation of academic engagement. The research method Was descriptive-correlation based on Structural equation modeling. The study community included all high school girls' students of Shiraz City in 2022-2023, and among them, 545 students were selected as samples by the multi-stage cluster method. The research questionnaires included: the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ, pintrich, and Degroot, 1990), the successful intelligence questionnaire (SIQ, Sternberg, and Grigorenko, 2002), and the academic engagement scale (aes, reeve, & tseng, 2011). The findings showed that the model fit in well. Motivational beliefs and successful intelligence have a direct relationship. A positive relationship exists between motivational ideas and academic engagement and between academic engagement and successful intelligence (P<0.001). Also, intellectual engagement has mediated the relationship between motivational beliefs and successful intelligence (P<0.001). The research results show that motivational ideas and academic engagement play a key role in successful intelligence and it is necessary to pay attention to these factors in education programs.

Keywords: *Motivational Beliefs, Academic Engagement and Successful Intelligence.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : دی ۱۴۰۱** **پذیرش: مرداد ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

مقدمه

یکی از جدّی‌ترین چالش‌های پیش‌روی دست‌اندکاران تعلیم و تربیت در عصر حاضر آن است که چه عواملی موجبات موفقیت، رشد و شکوفایی زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد؟ و چه مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باید در مدرسه و خانواده بیاموزند تا بتوانند در تحصیل و زندگی موفق باشند؟ بنابراین همواره برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و والدین این دانش‌آموزان در تلاش هستند تا شرایطی را فراهم کنند که عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنان بالا برود (گرنت[1]و همکاران، ۲۰۲۲). متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که علاوه بر ساختار و محتوای آموزشی کلاس، عوامل گوناگونی از جمله ویژگی‌های فردی و اجتماعی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان که یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، نقش عمده‌ای دارند (خلیل‌زاده، ۱۴۰۰). برای موفقیت در مدرسه و بعد از آن در زندگی، هوش موفق[2] مهم است. هوش موفق به عنوان توانایی کسب موفقیت در زندگی مبتنی بر اهداف شخصی در بافت فرهنگی اجتماعی با کاربرد تعادل در استفاده از مهارت‌های عملی، خلاق و تحلیلی در نظر گرفته می‌شود (استرنبرگ[3]، ۲۰۲۰). مفهوم زیربنایی هوش موفق این است که افراد باهوش، کسانی هستند که با محیط‌های مختلف پیرامون خود سازگار شوند، نقاط قوت و ضعف خود را بهتر بشناسند، بر نقاط قوت خود تأکید کرده و آنها را افزایش می‌دهند و در عین حال به دنبال رفع و یا تصحیح نقاط ضعف خود نیز هستند (لیارد[4]و همکاران، ۲۰۱۴). طبق این مفهوم، فرد باهوش فردی است که بداند در موقعیت‌های مختلف، چگونه هوش خود را به کار گیرد و این امر بر اساس یافته‌های تحقیقات گذشته، می‌تواند باعث موفقیت فرد؛ در یادگیری، پیشرفت تحصیلی و صلاحیت‌های شغلی (سوموری[5] و همکاران، ۲۰۱۷)، رضایت از زندگی (روشن ضمیرنیکو و آزاد عبدالله‌پور، ۱۴۰۱)، خودتنظیمی یادگیری (رحمانی بادی و همکاران،۱۴۰۰)، افزایش توانایی بصری- فضایی و سرعت پردازش اطلاعات (کامکار و همکاران، ۱۴۰۱)، در موفقیت و احساس رضایت از زندگی مشترک (حدادی‌مقدم و همکاران، ۱۴۰۰) و در سمت مدیریت مدارس استثنایی (غائبی و همکاران، ۱۴۰۱) شود. با استفاده از این نظریه می‌توان توانایی‌های سه‌گانه تحلیلی، خلاق و عملی (آزید و مدعلی[6]، ۲۰۲۰) را به همراه مهارت‌های شناختی و عاطفی از جمله حل‌مسئله (خانی و همکاران، ۱۳۹۹)، هوش معنوی (اردونی و همکاران، ۱۴۰۲)، هوش معنوی و هوش هیجانی (ساری[7]و همکاران، ۲۰۱۹) و اهداف پیشرفت (عبدالسلام[8] و همکاران، ۲۰۲۰) را ارتقا بخشید.

همچنین با توجه به اینکه استرنبرگ (۲۰۱۱)، راهبردهای خودتنظیمی را با مفهوم هوش موفق مشابه می‌داند و در نظریه تیزهوشی هلر[9] (۱۹۹۳) بر نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تیزهوش تأکید می‌شود. بنابراین توجه به نقش باورهای انگیزشی به عنوان یکی از عوامل انگیزشی درونی تأثیرگذار در تقویت هوش موفق ضروری است. باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آنها مراجعه می‌کنند. پینتریچ و دیگروت[10] (۱۹۹۰) خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفتند. خودکارآمدی؛ به مجموعه باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان در انجام تکالیف اشاره دارد (شونک[11]، ۱۹۹۸). ارزش‌گذاری درونی؛ به اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند اطلاق می‌شود. اضطراب امتحان؛ احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی دارد و در امتحانات رسمی و یادگیری موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود. تحقیقات اخیر به طور خاص بر ویژگی‌های یادگیرنده و تأثیری که باورهای انگیزشی می‌توانند بر موفقیت و نتایج یادگیرندگان داشته باشد تمرکز کرده‌اند (دوناهو[12] و همکاران، ۲۰۱۸). عملکرد تحصیلی و باورهای انگیزشی

1 Grant
2 successful intelligence
3 Sternberg
4 Layard
5 Somoray
6 Azid & Md-Ali
7 Sari
8 Abdulsalam
9 Heller
10 Pintrich & DeGroot
11 Schunk
12 Donohoo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

در مدارس به سطح تحصیلات و مشاغلی که دانش‌آموزان آرزو می‌کنند، کمک می‌کند (ویدلوند[1] و همکاران،۲۰۲۰). باورهای انگیزشی نقش مهمی در به‌کارگیری مهارت کمک‌طلبی تحصیلی دارند (طاهری‌تفتی و همکاران، ۱۴۰۱). با ارتقای سطح خودکارآمدی تحصیلی (به عنوان مؤلفه باورهای انگیزشی)، می‌توان درگیری تحصیلی را افزایش داد (اژدری و یوسفی، ۱۴۰۰).

باورهای انگیزشی برای شروع، تداوم و تمام کردن تکالیف بسیار حائز اهمیت‌اند. با این حال، چون باورها و رفتار انسان بر هم تاثیر متقابل دارند، توجه به درگیری تحصیلی؛ به عنوان تظاهر بیرونی انگیزش (اسکینر[2] و همکاران، ۲۰۰۹)، در مطالعه هوش موفق حائز اهمیت است. اگرچه در مطالعات فوق رابطه بین هوش موفق با عوامل متعددی بررسی شده، اما تا به حال مطالعه‌ای که نشان دهد درگیری تحصیلی که یکی دیگر از عوامل مهم مرتبط با هوش موفق دانش‌آموزان، در این میان می‌تواند نقش میانجی‌گری ایفا کند، انجام نگرفته است. درگیری تحصیلی از مهم‌ترین متغیرهای مرتبط با فرایند یادگیری است (کوچوک و ریچاردسون[3]، ۲۰۱۹). به این صورت که نمی‌توان پیشرفتی را حاصل کرد مگر اینکه از گذرگاه درگیری تحصیلی گذشته باشد. که بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف است و بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم دهی تأکید می‌کند (گرین[4] و همکاران، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی یک ساختار چندبعدی و شامل اجزا و مولفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی است (مارتینز[5] و همکاران، ۲۰۱۹). درگیری رفتاری به مشارکت در آموزش، فعالیت‌هایی مثل دقت و توجه، شرکت داوطلبانه، عملکرد مثبت و مشارکت در مدرسه اشاره دارد. درگیری عاطفی به نگرش‌های عاطفی به سمت مدرسه و تطبیق با آن و حس تعلق به مدرسه برمی‌گردد و درگیری شناختی از مؤلفه‌های خودتنظیمی، ارزش یادگیری و اهداف شخصی، خودگردانی، دسترسی به آموزش و استفاده از راهبردهای فراشناختی تشکیل شده است (پرکمن[6]، ۲۰۲۱). پایین بودن درگیری تحصیلی و متعاقب آن، افت تحصیلی از سطوح ابتدایی به سمت سطوح بالاتر تحصیلی با اتلاف هزینه‌های جاری، سرخوردگی و از دست دادن روحیه فراگیران، خسارت زیادی به دانش‌آموز، مدرسه و جامعه وارد می‌کند (عابد و اختر[7]، ۲۰۲۰). پژوهشگران معتقدند که دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی بالا در مواجهه با موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح بالا حفظ می‌کنند و حتی در صورتی که فعالیت و کاری همانند کسب علم برای آن رغبت‌انگیز نباشد، با استفاده از راهبردهایی این فعالیت را به فعالیت مثبت‌تری تبدیل می‌کنند و از انجام آن لذت می‌برند (حسینمردی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین ارتقای درگیری تحصیلی باعث کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (ثمری‌صفا و پوردل، ۱۴۰۱).

دانش‌آموزان به عنوان یک پشتوانه اصلی در حوزه آموزش مطرح هستند که در صورت آموختن روشی که با الگوی بهتری با توانایی‌هایشان مطابقت داشته باشد به مراتب، بهتر از گذشته می‌آموزند. بنابراین آموزش و پرورش تلاش دارد تا هرچه بیشتر امکانات و نیازمندی‌های دانش‌آموزان را فراهم آورد تا با تقویت مهارت‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی سعی در بالابردن هوش موفق و ارتقای ایده‌ها نمایند. چنین دانش‌آموزانی از یک سرمایه‌ی ساده تبدیل به سرمایه‌های پرباری می‌شوند و به عنوان گنجینه در بستر جامعه مطرح می‌گردند. لذا دانشتن اینکه چه عواملی می‌توانند در ارتقاء هوش موفق دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد امری ضروری است. با اینکه تحقیقاتی در خصوص هوش موفق انجام شده است، اما پتانسیل گسترده‌ای برای متغیرهای مرتبط با آن وجود دارد که انجام این پژوهش می‌تواند به پوشش خلاء پژوهشی موجود کمک کند. به علاوه، درک بهتر عوامل تأثیرگذار بر هوش موفق می‌تواند پیامدهای عملی بالقوه‌ای در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مسئولان آموزش داشته باشد. بر این اساس، هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه باورهای انگیزشی با هوش موفق دانش‌آموزان بود.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعهٔ آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شیراز در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به فرمول کوهن؛ با ۰/۰۵ = خطای نوع

1 Widlund
2 Skinner
3 Kucuk & Richardson
4 Green
5 Martinez
6 Perkmann
7 Abid & Akhtar

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

اول، ۰/۸۵ = توان آزمون، ۰/۱۵ = اندازه اثر پیش بینی شده، ۱۰ = تعداد متغیرهای مشاهده شده و ۳ = تعداد متغیر مکنون (کوهن[1]، ۲۰۱۳)، پرسشنامه‌ها با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای به ۶۵۰ دانش‌آموز دختر منتخب که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند (با احتمال عدم پاسخگوی به کل سؤالات پرسشنامه‌ها یا برخی از آن‌ها) داده شد و در نهایت ۵۴۵ دانش‌آموز انتخاب گردید. ملاک‌های ورود به نمونه شامل: تحصیل در دوره متوسطه دوم (پایه‌ی دهم، یازدهم و دوازدهم)، از نظر سن (۱۵تا ۱۹ سال) و رضایت آگاهانه، بود. ملاک‌های خروج انصراف دانش‌آموز از ادامه همکاری، پرسشنامه مخدوش و عدم پاسخگویی حداقل ۰/۹۵ سوالات یکی از زیرمقیاس‌های پرسشنامه بود. برای اجرای پژوهش، از مجموع چهار ناحیه‌ی آموزشی شهرستان شیراز، دو ناحیه به تصادف انتخاب و از هر ناحیه سه دبیرستان به تصادف، انتخاب شدند و از میان پایه‌های هر مدرسه یک پایه به طور تصادفی انتخاب شد. توضیحات لازم به منظور آشنایی با اهداف و کم و کیف پژوهش و رعایت ملاک‌های ورود و نحوه همکاری و تکمیل مقیاس‌ها بصورت بی نام و همچنین رعایت اصول اخلاقی پژوهش و توضیح گویه‌های مبهم در کلاس ارائه شد. داده‌های پژوهش در بازه زمانی یک ماهه، در مهرماه ۱۴۰۱ گردآوری شد. داده‌ها نیز با نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۸ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه هوش موفق[2] (SIQ): پرسشنامه هوش موفق استرنبرگ و گریگورنکو[3] (۲۰۰۲) طراحی شد و شامل ۳۶ سوال است که سه بعد هوش تحلیلی (شامل سؤال‌های ۱ تا ۱۲)، هوش خلاق (سؤال‌های ۱۳ تا ۲۴) و هوش عملی (سؤال‌های ۲۵ تا ۳۶) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است که در دامنه‌ای بین ۱ تا ۵ (ضعیف ۱، بد ۲، متوسط ۳، خوب ۴، عالی ۶) قرار دارد. برای بدست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سؤالات آن بعد را با هم محاسبه می‌کنند. امتیازات کلی بالاتر نشان‌دهنده‌ی هوش موفق بالاتر در فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۲) ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای هوش تحلیلی، خلاق و عملی را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۸، ۰/۷۱ و پایایی کل مقیاس را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. چان[4] (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان چینی، پایایی این مقیاس و عوامل آن را به روش آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۸۶ گزارش کرده است. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط نگهبان سلامی و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شده که در پژوهش خود نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی، علاوه بر عامل کلی هوش موفق، سه عامل (هوش تحلیلی، خلاق و عملی) را برای پرسشنامه هوش موفق تایید کردند. بررسی روایی پرسشنامه به روش تحلیل عاملی نشان داد که پرسشنامه قادر به تبیین ۰/۸۹ از واریانس هوش موفق بوده است. نتایج نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مؤلفه هوش تحلیلی۰/۷۴، هوش خلاق۰/۷۰ و برای هوش عملی ۰/۸۱ و کل هوش موفق ۰/۷۶ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس هوش موفق ۰/۹۲، هوش تحلیلی ۰/۸۶، هوش خلاق ۰/۸۳ و هوش عملی ۰/۸۶، به دست آمد.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی[5] (Mslq): این پرسشنامه دو بخش باورهای انگیزشی ۲۵ ماده و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۲۲ ماده دارد و مجموع ماده‌های این مقیاس ۴۷ عدد است، به وسیله پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل می‌شود. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی دارد. در این پژوهش از بخش باورهای انگیزشی استفاده می‌شود. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج گزینه‌ای است (کاملاً مخالفم ۱، مخالفم ۲، نظری ندارم ۳، موافقم ۴، کاملاً موافقم ۵). نمره‌گذاری سؤالات ۱۹ الی ۲۵ معکوس می‌باشد. بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نشان داد توان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به‌ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ است. همچنین روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی برابر ۰/۸۴ به دست آمد. موسوی نژاد (۱۳۷۶) با استفاده از روش آلفای کرونباخ نشان داد که پایایی آزمون برای خودکارآمدی ۰/۸۳، اضطراب امتحان ۰/۸۴ و در مجموع باورهای انگیزشی ۰/۷۱ می‌باشد. همچنین این مقیاس توسط البرزی و سیف (۱۳۸۱) اجرا و بررسی شده است. جهت مطالعه روایی مقیاس به روش روایی سازه‌ای عمل شد. برای احراز

1 Cohen
2 successful intelligence questionnaire
3 Sternberg & Grigorenko
4 Chan
5 motivated strategies for learning questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

پایایی مقیاس از روش بازآزمایی استفاده گردید؛ بدین ترتیب که ۳۰ نفر از دانش آموزان در دو مرحله‌ی جداگانه و به فاصله دو هفته مورد آزمون و بازآزمون قرار گرفتند که ضریب کل حاصل برابر ۰/۷۶ بود. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۶، ۰/۷۸ به دست آمده است . طی پژوهش چالمه و لطیفیان (۱۳۹۱) پایایی به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۴ ارزیابی شد و روایی مقیاس با استفاده از ضریب همبستگی بین زیرمقیاس‌ها با نمره کل محاسبه شد که مقادیر آن بین ۰/۲۶ تا ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس باورهای انگیزشی ۰/۸۹، خودکارآمدی ۰/۸۲، ارزش گذاری ۰/۸۴ و اضطراب ۰/۸۷، به دست آمد.

مقیاس درگیری تحصیلی[1] (AES): برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس تدوین شده توسط ریو و تسنگ[2] (۲۰۱۱) استفاده خواهد شد. این مقیاس از ۲۲ گویه تشکیل شده است. ۵ گویه درگیری عاملیت (گویه های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵)، ۵ گویه درگیری رفتاری (گویه های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰)، ۴ گویه درگیری هیجانی (۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴) و ۸ گویه درگیری شناختی (۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲) را اندازه می‌گیرند. پاسخ‌ها روی یک مقیاس ۵ درجه ای از ۵ (کاملاً موافقم) تا ۱ (کاملاً مخالفم) مشخص می‌شوند و نمره‌ی کل فرد در این پرسشنامه، از مجموع نمرات وی از هر کدام از سوالات پرسشنامه بدست می‌آید. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای بررسی پایایی از روش همسانی درونی استفاده کرده و ضرایب آلفای کرونباخ بعدهای درگیری هیجانی ۰/۷۸، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری عاملیت ۰/۸۲، و درگیری شناختی ۰/۸۸ را گزارش کردند. در بررسی روایی از روش روایی همگرا استفاده کردند و گزارش دادند درگیری تحصیلی دارای همبستگی مثبت و معنی‌دار با ارضای نیازهای روانشناختی (r= ۰/۴۵) و خودکارآمدی تحصیلی (r= ۰/۴۰) است. در پژوهش هاشمی و جوکار (۱۳۹۳) برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای درگیری هیجانی ۰/۷۳، درگیری رفتاری ۰/۸۰، درگیری عاملیت ۰/۷۴ و درگیری شناختی ۰/۷۶ به دست آمد و برای بررسی روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد؛ که عاملیت ۰/۵۲، درگیری رفتاری ۰/۴۳، درگیری هیجانی ۰/۲۵ و درگیری شناختی ۰/۴۱ درصد واریانس را تبیین کردند. در پژوهش سماوی و همکاران (۱۳۹۵) به منظور بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل مقیاس ۰/۸۷، مؤلفه درگیری عاملیت ۰/۸۱، درگیری رفتاری ۰/۹۳، درگیری شناختی ۰/۸۷ و برای درگیری عاطفی ۰/۷۸ برآورد شد و به منظور تعیین روایی تحلیل عامل تأییدی، با استفاده از نرم افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS-21) روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که همه ماده‌ها بار عاملی مناسبی داشتند، یعنی تمام ضرایب استاندارد بالای ۰/۳۰ بودند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس درگیری تحصیلی ۰/۸۷، درگیری رفتاری ۰/۷۶، درگیری شناختی ۰/۷۵، درگیری عاطفی ۰/۷۲ و درگیری عاملیت ۰/۷۷، به دست آمد.

یافته ها

نتایج نشان داد از بین ۵۴۵ دانش‌آموز مورد بررسی، پایه تحصیلی ۹۰ نفر (۱۶/۵٪) دهم، ۱۵۵ نفر (۲۸/۴٪) یازدهم و ۳۰۰ نفر (۵۵/۱٪) دوازدهم بوده است. همچنین میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان نیز به ترتیب ۱۷/۵۲ و ۱/۰۰ محاسبه گردید.

در جدول ۱، ابتدا با توجه به میانگین، انحراف معیار و ضرایب کجی و کشیدگی، توصیفی از وضعیت متغیرهای پژوهش گزارش شده که بیانگر پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع هر متغیر بوده است (نسبت کجی و کشیدگی به خطا در بازه ۱/۹۶± قرار دارد). همچنین نتایج ماتریس همبستگی، نشان دهنده روابط معنی‌دار بین متغیرها است، به طوری که ضریب همبستگی مثبت (بین۰ تا ۱) بیان‌گر هم جهت بودن نمره بین دو متغیر و ضریب همبستگی منفی (بین ۱- تا ۰) نشان دهنده همسو نبودن نمرات بین دو متغیر است.

1 academic engagement scale
2 Reeve & Tseng

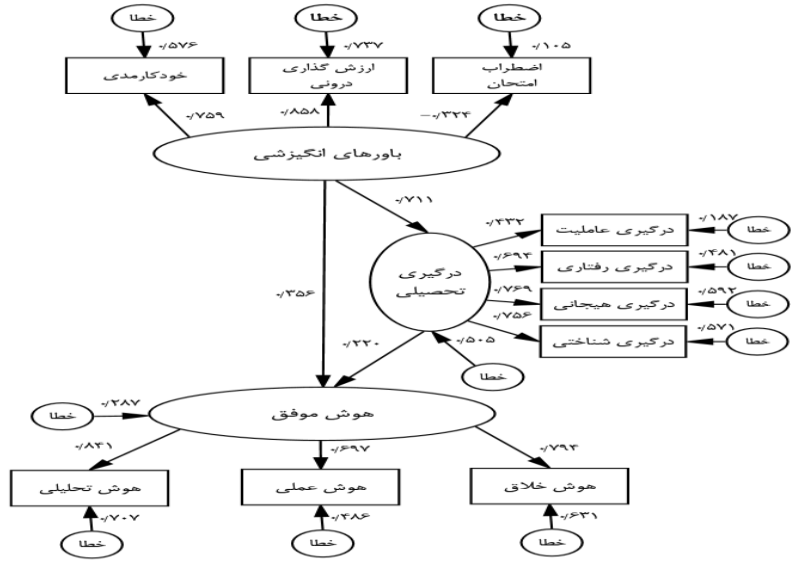
[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

جدول ۱: آماره های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. خودکارآمدی										
۲. ارزش‌گذاری درونی	۰/۶۵۰**									
۳. اضطراب امتحان	-۰/۲۹۷**	-۰/۲۵۶**								
۴. درگیری عاملیت	۰/۳۱۳**	۰/۲۷۱**	-۰/۱۱۴**							
۵. درگیری رفتاری	۰/۴۰۳**	۰/۴۵۵**	-۰/۱۹۱**	۰/۲۱۶**						
۶. درگیری هیجانی	۰/۳۷۹**	۰/۴۸۰**	-۰/۲۲۴**	۰/۳۵۳**	۰/۵۳۳**					
۷. درگیری شناختی	۰/۳۷۷**	۰/۴۳۳**	-۰/۱۲۸**	۰/۳۴۶**	۰/۵۲۴**	۰/۵۸۹**				
۸. هوش تحلیلی	۰/۳۴۸**	۰/۴۰۷**	-۰/۱۳۵**	۰/۱۶۸**	۰/۳۳۴**	۰/۲۵۸**	۰/۳۴۱**			
۹. هوش عملی	۰/۱۴۹**	۰/۱۸۳**	۰/۰۸۶*	۰/۱۱۰*	۰/۱۷۷**	۰/۱۶۰**	۰/۲۵۳**	۰/۶۰۱**		
۱۰. هوش خلاق	۰/۳۳۳**	۰/۴۱۲**	-۰/۰۸۷*	۰/۲۱۷**	۰/۳۰۹**	۰/۲۶۶**	۰/۳۰۶**	۰/۶۵۰**	۰/۵۷۱**	
میانگین	۳۳/۹۵	۳۴/۶۳	۲۰/۲۷	۱۵/۶۲	۲۰/۶۶	۱۵/۰۲	۲۹/۵۳	۴۵/۳۵	۴۲/۹۳	۴۴/۲۹
انحراف معیار	۶/۴۲	۶/۷۸	۷/۶۰	۴/۷۳	۳/۴۳	۳/۴۲	۵/۴۲	۸/۱۷	۸/۷۳	۸/۷۳
ضریب کجی	-۰/۶۴۷	-۰/۵۷۷	-۰/۱۳۳	-۰/۱۲۵	-۰/۶۹۴	-۰/۷۲۶	-۰/۵۱۷	-۰/۳۸۶	-۰/۰۲۹	-۰/۳۲۱
ضریب کشیدگی	۰/۶۹۳	۰/۳۴۷	-۰/۸۴۷	-۰/۵۹۳	۰/۱۵۶	۰/۴۷۴	۰/۸۲۲	-۰/۳۰۴	-۰/۶۰۳	-۰/۲۳۹

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است و * همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

علاوه بر نتایج ارائه شده در جدول ۱، با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش بیشینه درستنمایی، رابطه بین باورهای انگیزشی در ارتباط با هوش موفق با واسطه‌گری درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. در شکل ۱، مدل پیشنهادی به همراه ضرایب استاندارد شده ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی ساختاری باورهای انگیزشی در ارتباط با هوش موفق با واسطه‌گری درگیری تحصیلی

شکل ۱ نشان می‌دهد که بین باورهای انگیزشی با هوش موفق رابطه مثبت مستقیم (β =۰/۳۵۶) وجود دارد. همچنین بین باورهای انگیزشی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت (β =۰/۷۱۱) و بین درگیری تحصیلی با هوش موفق ارتباط مثبت (β =۰/۲۲۰) وجود دارد. علاوه بر این، ۲۸/۷ درصد واریانس هوش موفق توسط باورهای انگیزشی و درگیری تحصیلی قابل تبیین (پیش‌بینی) بوده است و ۵۰/۵ درصد

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

واریانس درگیری تحصیلی فقط توسط باورهای انگیزشی قابل تبیین می‌باشد. در ادامه، مسیرهای مستقیم در جدول ۲، مسیرهای غیر مستقیم در جدول ۳ و مهم‌ترین شاخص‌های برازش الگو در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۲: ضرایب اثرات مستقیم در الگوی ساختاری باورهای انگیزشی در ارتباط با هوش موفق با واسطه‌گری درگیری تحصیلی

متغیر برونداد ← متغیر درونداد	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	خطای معیار	Z	P
باورهای انگیزشی ← هوش موفق	۰/۵۰۲	۰/۳۵۶	۰/۱۱۴	۴/۴۱۸	۰/۰۰۰
باورهای انگیزشی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۹۸	۰/۷۱۱	۰/۰۳۶	۸/۲۲۸	۰/۰۰۰
درگیری تحصیلی ← هوش موفق	۰/۷۴۱	۰/۲۲۰	۰/۲۷۸	۲/۶۶۸	۰/۰۰۸

با توجه به جدول ۲، بین باورهای انگیزشی با هوش موفق رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد (P <۰/۰۰۱، Z = ۴/۴۱۸). همچنین رابطه بین باورهای انگیزشی با درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌دار است (P <۰/۰۰۱، Z = ۸/۲۲۸) و بین درگیری تحصیلی با هوش موفق نیز ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد (P <۰/۰۱، Z = ۲/۶۶۸).

جدول ۳: ضریب اثر غیر مستقیم در الگوی ساختاری باورهای انگیزشی در ارتباط با هوش موفق با واسطه‌گری درگیری تحصیلی

متغیر برونداد ← متغیر درونداد (متغیر میانجی)	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	خطای معیار	Z	P
باورهای انگیزشی ← هوش موفق (درگیری تحصیلی)	۰/۲۲۱	۰/۱۵۶	۰/۰۸۷	۲/۵۳۷	۰/۰۱۱

با توجه به اثر غیر مستقیم (حاصل‌ضرب ضرایب مستقیم) و محاسبات انجام شده از طریق آزمون سوبل (جدول ۳)، می‌توان گفت باورهای انگیزشی با هوش موفق با واسطهٔ درگیری تحصیلی رابطه غیر مستقیم دارد (P <۰/۰۱، Z = ۲/۵۳۷).

جدول ۴: شاخص های برازش الگوی ساختاری باورهای انگیزشی در ارتباط با هوش موفق با واسطه‌گری درگیری تحصیلی

شاخص	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
مقدار	۱۲۰/۰۳	۳۲	۳/۷۵	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۰۷
دامنه پذیرش	-	-	۵ یا ۳ >	≥۰/۹	≥۰/۹	≥۰/۹	≥۰/۹	≥۰/۹	≥۰/۹	≥۰/۹	<۰/۰۸

با توجه به جدول ۴، چون نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df = ۴/۱۶) کمتر از ۵ است، مقادیر شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA = ۰/۰۷) از ۰/۰۸ کمتر بوده و همچنین مقادیر شاخص نیکویی برازش (GFI = ۰/۹۵)، شاخص نیکویی برازش تصحیح شده (AGFI = ۰/۹۳)، شاخص برازش نرم‌دار (NFI = ۰/۹۴)، شاخص برازش نسبی (RFI = ۰/۹۱)، شاخص برازش نموی (IFI = ۰/۹۵)، شاخص برازش غیرهنجار تاکر- لویس (TLI = ۰/۹۴) و شاخص برازش تطبیقی (CFI = ۰/۹۵) با ملاک‌های مورد نظر همخوان می‌باشند (حبیبی و عدن ور، ۱۳۹۶)، لذا مدل ساختاری پیشنهادی از برازش مناسب برخودار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه باورهای انگیزشی با هوش موفق دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که بین باورهای انگیزشی و هوش موفق رابطه مستقیم وجود دارد. بدین ترتیب، باورهای انگیزشی باعث بهبود هوش موفق دانش‌آموزان است. این نتایج هم‌راستا با مطالعات بوریس و کیم[1] (۲۰۲۰)، عروتی موفق و همکاران (۱۳۹۸)، آرامی و همکاران (۱۳۹۵)،

1 Buric & Kim

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

سعیدی‌پور و میرمعینی (۱۳۹۳)، لیو[1] (۲۰۱۷)، بابایی و همکاران (۱۳۹۶) و قدسی و همکاران (۱۳۹۷) بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت استفاده مدیران مدارس از هوش موفّق، بواسطه خودکارآمدی (به عنوان یکی از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی)، منجر به عملکرد خلاقانه معلّمان می‌شود (قنبری و معجونی، ۱۴۰۱). استرنبرگ راهبردهای خودتنظیمی را با مفهوم هوش موفق مشابه می‌داند. در نظریه تیزهوشی هلر (۱۹۹۳) نیز بر نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تیزهوش تأکید می‌شود. همچنین هوش موفق را در ارتقای خودکارآمدی معلمان اثربخش دیده‌اند (علی و علی، ۲۰۲۲) و نیز کیفیت آموزشی با باورهای انگیزشی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد. (بوریس و کیم، ۲۰۲۰). مربیان با توانایی‌های تحلیلی، عملی و خلاق تأثیر مثبتی بر رشد مهارت‌های تحلیلی دانش‌آموزان دارند (الطلحی و اسماعیل، ۲۰۲۱). باورهای انگیزشی دربرگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد جهت انتخاب روش‌های انجام تکلیف بوده و به وسیله پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت تأثیر قرار می‌گیرند و در موقعیت‌های مختلف ممکن است تغییر کنند. ماهیت باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در یادگیری چندبعدی است، لذا استراتژی‌های شناختی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا کار در مدرسه را شروع کنند، با وجود تهدیدهای انگیزشی مقاومت کنند یا تمرکز خود را از عدم یادگیری به اهداف یادگیری، تغییر دهند. استفاده از این استراتژی‌ها می‌تواند به تلاش، علاقه، پشتکار و دستاوردهای بهتر منجر شود. به طور کلی، نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تأثیر عمده‌ای دارد. از اینرو، باورهای انگیزشی از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود و بکارگیری آنها در فرآیندهای تحصیلی موجب می‌شود تا افراد مشکلات پیش‌رو در فرآیندهای یادگیری را به عنوان چالش‌هایی بدانند که باید به حلشان بپردازند و به پایداری تحصیلی خود کمک کنند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد درگیری تحصیلی با هوش موفق رابطه مثبت دارد. بدین ترتیب، درگیری تحصیلی باعث بهبود هوش موفق دانش‌آموزان است. که این یافته با مطالعات (اردونی و همکاران، ۱۴۰۲)، معصوم زاده و همکاران (۱۴۰۱)، قبادی و همکاران (۱۴۰۰)، هاشمی و همکاران (۱۳۹۸)، استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود هوش موفق یکی از مفاهیم جامع و کارآمد در حوزه هوش و هوش‌آزمایی است که می‌تواند منجر به درگیرکردن یادگیرندگان در فرایند یادگیری، افزایش خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله شود (اردونی و همکاران، ۱۴۰۲) و نیز درگیری تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی بسیار ارزشمند موفقیت دانش‌آموزان محسوب می‌شود (اسکینر و همکاران، ۱۹۹۸). از الگوی آموزش هوش موفق برای؛ یادگیری درس مطالعات اجتماعی و علوم در پایه سوم و هشتم (گریگورنکو و همکاران، ۲۰۰۲)، افزایش حل مسئله (قبادی و همکاران، ۱۴۰۰) اشاره کرد. دانش‌آموزان انگیزه‌ای برای یادگیری نخواهند داشت اگر به وظایف یادگیری بها ندهند یا اعتقاد داشته باشند که توانایی کافی در یادگیری ندارند. هدف سازمان مدرسه دست‌یابی دانش‌آموزان به درگیری تحصیلی است. لذا دانش‌آموزانی که درگیری رفتاری، هیجانی، شناختی و عاملیت بیشتری در امر تحصیل دارند از مهارت بالاتری برای ایجاد تعادل بین تولنایی‌های سه بعدی تفکر (تحلیلی، خلاق، عملی) برخوردارند.

در نهایت به منظور بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی، تمامی روابط موجود بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج بررسی ارتباط بین متغیرها نشان داد درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان باورهای انگیزشی با هوش موفق دارد. پژوهشی که به طور مستقیم با این نتایج همسو باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می‌توان این نتیجه را از آنها استنتاج کرد (صمصامی و همکاران، ۱۴۰۱؛ روشندل و الیاسی، ۱۴۰۱؛ معصوم زاده و همکاران، ۱۴۰۱، ساو و هان[2]، ۲۰۲۲). در تبیین این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی به عنوان تظاهر بیرونی انگیزش (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹)، بین عوامل بافتی، فردی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی نقش میانی و واسطه‌ای را ایفا می‌کند. به این صورت که نمی‌توان پیشرفتی را حاصل کرد مگر اینکه از گذرگاه درگیری تحصیلی گذشته باشد. نتایج پژوهش‌های مختلفی که درگیری تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند، نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی نقش میانجی‌گری کاملی بین خودکارامدی تحصیلی و هدف رویکرد تسلط دارد (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴). نقش و سهم باورهای انگیزشی و شناختی در تبیین درگیری تحصیلی و ساخت روابط درونی آنها حائز اهمیت است (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸). یک دانش آموز با درگیری تحصیلی بالا، کسی است که، انرژی قابل توجهی را به مطالعه اختصاص می‌دهد، زمان زیادی را در مدرسه و فعالیت های آموزشی می‌گذراند، به طور فعّال در برنامه‌ها، بازدیدها و طرح‌ها شرکت می‌کند و مرتباً با معلمان و سایر دانش‌آموزان تعامل دارد. برعکس، یک دانش‌آموز

1 Liou
2 Saw, & Han

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

معمولی غیردرگیر از مطالعه غفلت می‌کند، تعداد روزهایی که غیبت می‌کند زیاد است، از شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه و مسابقات پرهیز می‌کند و با معلمان و کادر مدرسه تماس کمی دارد.

بر اساس نتایج مبنی بر وجود ارتباط بین باورهای انگیزشی و هوش موفق، به مدیران و مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌شود تا با تدوین اهداف آموزشی مناسب، نسبت به فراهم کردن تجربیات موفقیت‌آمیز و اهداف دست‌یافتنی متناسب با توانمندی‌های دانش‌آموزان جهت ارتقاء هوش موفق آنها اهتمام ورزند. همچنین، معلمان مدارس می‌توانند با فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده در محیط های مجازی و حضوری و با بهره‌مندی از فناوری‌های نوآورانه، روش‌های تفکر خلاق، عملی کردن دانسته‌ها و قدرت ارزشیابی و مقایسه را در جهت رشد و تقویت هوش موفق دانش‌آموزان به‌کار گیرند.

قابل ذکر است، مقطعی بودن یکی از محدودیت تحقیق حاضر است که این مسئله توانایی استنباط رابطه علی میان متغیرها را در طولانی مدت و با توجه به تغییرات فرهنگی، اجتماعی و حتی آموزشی کاهش می‌دهد. همچنین محدودیتی دیگر، مربوط به نمونه مورد مطالعه یعنی دانش‌آموزان شهر شیراز است که این موضوع قابلیت تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر مدارس و مراکز آموزشی سایر استان‌ها و شهرهای کشور و همچنین سایر سطوح تحصیلی را کاهش می‌دهد. لذا به محققان آتی توصیه می‌شود که به بررسی چنین موضوعی در شرایط زمانی و مکانی دیگر بپردازند و نتایج به‌دست آمده از آن را با مطالعه حاضر مقایسه کنند.

منابع

البرزی، ش.، و سیف، د. (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. *مجلهٔ علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۹(۱)، ۷۲-۳۷. https://www.sid.ir/paper/13297/fa

اردونی، ص.، آهی، ق.، شهابی زاده، ف.، و جعفر طباطبایی، ت. س. (۱۴۰۲). مدلیابی ساختاری هوش موفق براساس هوش معنوی با نقش میانجی اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۱)، ۱۰۳-۹۲. http://edcbmj.ir/article-1-2859-fa.html

اژدری، ف.، و یوسفی، ف. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و درگیری تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۲)، ۷۳-۱۰۰. https://doi: 10.22099/jsli.2022.6529

آرامی، ز.، منشئی، غ.، عابدی، ا.، و شریفی، ط. (۱۳۹۵). مقایسه باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۱(۲)، ۷۰-۵۹. https://doi.org/10.22108/nea.2016.21381

ثمری صفا، ج.، و پوردل، م. (۱۴۰۱). ارائه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جوعاطفی خانواده، سرمایه روانشناختی، هدفگرایی، اهمال کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۳(۴۹)، ۱۶۲-۱۳۱.https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.58418.2628

ثمره، س.، و خضری مقدم، ن. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، نقش میانجی درگیری تحصیلی. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۸(۶)، ۲۰-۱۳. http://edcbmj.ir/article-1-917-fa.html

چالمه، ر.، و لطیفیان، م. (۱۳۹۱). ویژگی های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۶(۳)، پیاپی ۲۳، ۵۸-۴۳. https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1391.6.4.5.3

حبیبی، آ.، و عدن‌ور، م. (۱۳۹۶). *مدل یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

حسینمردی، ع. ا.، قربان شیرودی، ش.، زربخش بحری، م.، و تیزدست، ط. (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت‌تحصیلی براساس اشتیاق تحصیلی، تعلق دانش‌آموزان به مدرسه با واسطه‌گری پیشرفت‌تحصیلی. *سبک‌زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۴(ویژه‌نامه)، ۱۳۶-۱۲۸. http://islamiclifej.com/article-1-820-fa.html

حدادی مقدم، ح.، ابوالقاسمی، ش.، و تیزدست، ط. (۱۴۰۰). رابطه هوش هیجانی، هوش موفق، هوش اخلاقی، هوش فرهنگی و رضایت از زندگی با میانجی‌گری سلامت روان. *سلامت اجتماعی*، ۸(۴)، ۱۶-۱. https://sid.ir/paper/1008638/fa

خانی، ر.، بهرامی نژاد، م.، و عابدی، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش هوش موفق بر مهارت حل مسأله کودکان پیش دبستانی. *مجله پرستاری کودکان*، ۶ (۳)، ۵۲-۴۵. http://jpen.ir/article-1-300-fa.html

خلیل‌زاده، ش. (۱۴۰۰). سرزندگی، هویت و اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی خلاق به عنوان پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی. *سواد تربیتی معلم*، ۱ (۱)، ۱۸۹-۱۷۵. https://dorl.net/dor/20.1001.1.28210719.1400.1.1.11.4

رحمانی‌بادی، ا.، تقوایی، د.، و پیرانی، ذ. (۱۴۰۰). بررسی مدل میانجی‌گرانه‌ی بهزیستی روانشناختی در ارتباط بین هوش موفق و سازگاری هیجانی با خودتنظیمی یادگیری. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۹(۴)، ۶۹۵-۶۸۶. https://sid.ir/paper/1020203/fa

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

روشن ضمیر نیکو، س.، و آزاد عبدالله پور، م. (۱۴۰۱). رابطه‌ی هوش موفق و تمایزیافتگی خود با رضایت از زندگی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۳۷-۲۸. http://edcbmj.ir/article-1-1820-fa.html

روشندل رودبارکی، ز.، و الیاسی، ف. (۱۴۰۱). پیش‌بینی عملکرد دانشجویان بر اساس ابعاد درگیری تحصیلی (رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت) و باورهای انگیزشی. *دهمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران*. https://civilica.com/doc/1682571

صمصامی، ا.، ذوقی، ل. و شریعت باقری، م. م. (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۷)، ۸۶-۶۹. https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6746

طاهری تفتی، س. س.، سهرابی، ز.، و مشهدی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطهٔ خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۲)، ۱۴۶-۱۳۳. http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.2.20.9

عروتی موفق، ل.، ابراهیمی قوام، ص.، سعدی پور، ا.، دلاور، ع.، و درتاج، ف. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودنظم جویی شناختی، فراشناختی و باورهای انگیزشی. *روانشناسی تحولی*، ۱۵(۶۰)، ۴۱۷-۴۰۳. https://sid.ir/paper/519153/fa

غائبی مهماندوست، م.، قدمی، م.، سعادتی شامیر، ا.، و رضایی، ص. (۱۴۰۱). هوش مدیریتی اسلامی و هوش موفق مدیران مدارس استثنایی. *ماهنامه جامعه شناسی سیاسی ایران*، ۵(۱۱)، ۴۵۶۶-۴۵۵۱. https://doi.org/10.30510/psi.2022.362716.3993

سیروس قنبری، س.، و معجونی، ح. (۱۴۰۱). نقش رهبری تحول آفرین و هوش موفق در عملکرد خلاقانه با میانجی گری مدیریت و خودکارآمدی معلمان، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۲(۴۶)، ۱۰۸-۸۵. https://www.magiran.com/paper/citation?ids=2535801

قبادی، ل.، حبیبی کلیبر، ر.، فرید، ا.، و مصرآبادی، ج. (۱۴۰۰). تأثیرآموزش مؤلفه‌های هوش موفق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱(۱)، ۶۶-۴۵. https://journal.bpj.ir/article_685261.html

قبادی، ل.، حبیبی کلیبر، ر.، فرید، ا.، و مصرآبادی، ج. (۲۰۲۱). اثربخشی آموزش هوش موفق بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۱۱(۴۲)، ۱۱۰-۹۳. https://doi.org/10.22034/spr.2021.252993.1575

قدسی، ا.، طالع پسند، س.، محمدرضایی، ع.، و محمدی فر، م. ع. (۱۳۹۸). پیشایندهای درگیری تحصیلی: آزمون مدلی براساس نظریه انتظار- ارزش. *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۱۵(۵۱)، ۲۵۷-۲۳۱. SID. https://sid.ir/paper/112091/fa

کامکار، پ.، درتاج، ف.، سعدی پور، ا.، دلاور، ع.، و برجعلی، ا. (۲۰۲۲). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش موفق بر افزایش توانایی بصری- فضایی و سرعت پردازش اطلاعات . *فصلنامه سلامت روان*، ۹(۳)، ۲۳۰-۲۱۰. http://dorl.net/dor/20.1001.1.24233552.1401.9.3.8.8

معصوم زاده، س.، حاج حسینی، م.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱(۱۱)، ۱۰۴-۹۲. https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1567

نگهبان سلامی، م.، فرزاد، و. ا.، و صرامی، غ. (۱۳۹۳). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی پرسش نامه هوش موفق، *فصلنامه ی اندازه گیری تربیتی*. ۵(۱۵)، ۱-۱۵. http://jem.atu.ac.ir/article_266_95.html

هاشمی، ب.، غضنفری، ا.، شریفی، ط.، و احمدی، ر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مولفه‌های هوش موفق برانگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۱۶(۳۶)، ۲۰۳-۱۸۹. https://doi.org/10.22111/jeps.2019.5149

Abid, N., & Akhtar, M. (2020). Relationship between academic engagement and academic achievement: an empirical evidence of secondary school students. *Journal of Educational Research*, 23(1), 48-61. https://jer.iub.edu.pk/journals/JER-Vol-23.No-1/3.pdf

Azid, N., & Md-Ali, R. (2020). The effect of the successful intelligence interactive module on Universiti Utara Malaysia students' analytical, creative and practical thinking skills. *South African Journal of Education*, 40(3). https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1743

Abdulsalam Hassan, N., Alghamdi, K. H., & Al-Hattami, A. (2020). Predictive Validity of Decision-Making Ability and Academic Achievement for Successful Intelligence Among Preservice Teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 8(1), 61-66. http://dx.doi.org/10.12785/jtte/080107

Ali, S. I., & Ali, H. I. (2022). Reflective Thinking and Successful Intelligence Their Relationships to Self-Efficacy among Kindergarten. *Positive School Psychology*, 6(6), 4164-4179.https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/8122

Buric, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. 567. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Chan, D. W. (2007). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189. https://doi.org/10.1080/02783190709554407

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44. https://educacion.udd.cl/files/2021/01/The-Power-of-Collective-Efficacy_Hattie.pdf

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Grant, S., Leverett, P., D'Costa, S., Amie, K. A., Campbell, S. M., & Wing, S. (2022).Decolonizing school psychology research: A systematic literature review. *Journal of Social Issues*, 78(2), 346-365. https://doi.org/10.1111/josi.12513

Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 27. 167-208. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1087

Heller, W. (1993). Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality, and arousal. *Neuropsychology*, 7(4), 476-489. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0894-4105.7.4.476

Kucuk, S., & Richardson, J. C. (2019). A Structural Equation Model of Predictors of Online Learners' Engagement and Satisfaction. *Online Learning*, 23(2), 196-216. http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1455

Liou, P. Y. (2017). Profiles of adolescents' motivational beliefs in science learning and science achievement in 26 countries: Results from TIMSS 2011 data. *International Journal of Educational Research*, 81, 83-96. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.006

Layard, R., Clark, A. E., Cornaglia, F., Powdthavee, N., & Vernoit, J. (2014). What predicts a successful life? A life-course model of well-being. *The Economic Journal*, 124(580), 720-738. https://doi.org/10.1111/ecoj.12170

Martinez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. https://psycnet.apa.org/buy/2000-12129-013

Pintrich, P.R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications, 2nd ed*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Park, Y. H., & Choi, S. Y. (2014). Comparative analysis of successful intelligence and learning strategies for the scientific gifted and the regular students in elementary school. *Journal of Science Education*, 38(3), 612-624. https://koreascience.kr/publisher/kseri.page

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104-114. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Saw, K. N. N., & Han, B. (2022). Prospective teachers' academic success in Myanmar: Successful intelligence and personality effects. *Education for Teaching*, 48(1), 72-88. https://https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1959266

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement. *Corwin Press*. https://psycnet.apa.org/record/2007-11062-000

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The general factor of intelligence: How general is it?. *Psychology Press*. https://doi.org/10.4324/9781410613165

Schunk, D. H. (1998). Goal and self-evaluative influences during childrens cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382. https://doi.org/10.3102/00028312033002359

Skinner, E. A., Kinderman, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. *Handbook of research on student engagement*, 21-44.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231. https://doi.org/10.2307/1166220

Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sharpes, K. (2009). Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP physics. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 195-209. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.04.001

Sternberg, R. J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 13-44. https://doi.org/10.1075/lllt.2.04ste

Sternberg, R. J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 189-201. https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00006-5

Sternberg, R. J. (2020). The augmented theory of successful intelligence. In Cambridge Handbook of Intelligence, 2nd ed, Edited by Robert J. Sternberg. *New York: Cambridge University Press*, 679-708. https://doi.org/10.1017/9781108770422.029

Somoray, K., Shakespeare-Finch, J., & Armstrong, D. (2017). The impact of personality and workplace belongingness on mental health workers' professional quality of life. *Australian Psychologist*, 52(1), 52-60. https://doi.org/10.1111/ap.12182

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]

Sari, R. K., Zulaikhah, S. T., & Mahdiyah, D. (2019). Study on emotional intelligence and spiritual intelligence as a prediction of students cumulative grade points average. *Journal of Critical Reviews*, 6(5), 1-6. http://dx.doi.org/10.22159/jcr.06.05.05

Talhi,N. & Ismail, A.(2021).The relationship between the abilities of teachers with successful intelligence and analytical talents of a preschool child, scientific journal, Faculty of Education, *Assiut University*, 37(4), 363-396. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol37/iss4/12

VanDeWeghe, R. (2004). Expert students, successful intelligence, *and wisdom. English Journal*, 94(2), 91-94. https://www.proquest.com/scholarly-journals/expert-students-successful-intelligence-wisdom/docview/237299043/se-2

Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101299. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101299

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1402.12.6.1.5]