

## نقش میانجی باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402\*

تاریخ دریافت: 1402/06/10 تاریخ پذیرش: 1402/10/10

ذکریا صالحی خلردی<sup>1</sup>، لیلا حسینی طبقدهی<sup>2\*</sup>

مقاله پژوهشی

### چکیده

**مقدمه:** درماندگی آموخته شده و یا کنترل افراد از طریق تعامل‌های اولیه با محیط‌های اجتماعی تعیین می‌شود و این فرایند از درماندگی به نحوی است که در آن عوامل مرتبط با شناخت از جمله باورها و همچنین عوامل هیجانی در میزان پاسخ‌های درمانده‌ساز به محرک‌های اجتماعی نقش ایفا می‌نمایند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402 انجام شد.

**روش:** این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و شیوه گردآوری داده‌ها به صورت توصیفی از نوع مدل‌یابی مبتنی بر تحلیل مسیر است. جامعه آماری مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان پایه ششم مدارس ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402 است. بر اساس نمونه‌گیری غیرتصادفی و به روش در دسترس 218 نفر که ملاک‌های ورود به مطالعه را داشتند، انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه درماندگی آموخته شده کوبینلس و نلسون (1988)، باورهای هوشی بابایی (1377) و پرسش‌نامه شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی زو و جی (2012) بود. داده‌ها با آزمون‌های آماری تحلیل مسیر و روش بوت استرپ با سطح معناداری 0/05 تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج علاوه بر تأیید مدل مورد بررسی مطالعه، حاکی از آن بود که بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و باورهای هوشی با درماندگی آموخته شده رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نقش میانجی باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی تأیید شد ( $P \leq 0/01$ ). نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر تلویحات کاربردی در خصوص ایجاد تغییرات در متغیر درماندگی آموخته شده بر اساس شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و باورهای هوشی در دانش‌آموزان را ارائه می‌دهد.

**کلمات کلیدی:** شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی، باورهای هوشی، درماندگی آموخته شده، دانش‌آموزان.

1. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد ساری، مازندران، ایران

\* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله می‌باشد.

2. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رامسر، رامسر، ایران

\*\* نویسنده مسئول [Laila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com](mailto:Laila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com)



## The Mediating Role of Intelligence Beliefs in the Relationship between Social-Emotional Competencies and Learned Helplessness in Primary School Students of Sari City in the Academic Year 2023\*

Received: 2023/09/01 Accepted: 2023/12/31

Zakaria Salehi Kholerdi<sup>1</sup>, Leila Hosseini Tabaghdehi<sup>\*\*2</sup>

Original Article

### Abstract

**Introduction:** Learned helplessness or control of people is determined through initial interactions with social environments, and this process of helplessness is a way in which factors related to cognition, including beliefs, as well as emotional factors play a role in the amount of helplessness responses to social stimuli. Therefore, the present study was conducted to investigate the mediating role of intelligence beliefs in the relationship between social-emotional competencies and learned helplessness in primary school students of Sari in the academic year 2023.

**Method:** This research was practical in terms of purpose and the method of data collection is descriptive based on path analysis modeling. The statistical population includes all sixth-grade students of primary schools in Sari in the academic year of 2023. Based on non-random sampling and available methods, 218 people who met the criteria for entering the study were selected. The research tools included Quinles and Nelson's learned helplessness questionnaire (1988), Babaei's intelligence beliefs (1999), and Zhu and Ji's social-emotional competence questionnaire (2012). The data were analyzed by statistical software SPSS 18, Amos 23, path analysis, and bootstrap method with a significance level of 0.05.

**Results:** In addition to confirming the model under study, the results indicated that there is a significant relationship between social-emotional competencies and intelligence beliefs with learned helplessness. Also, the mediating role of intelligence beliefs in the relationship between social-emotional competencies and learned helplessness in elementary school students was confirmed ( $P \leq 0.01$ ).

**Conclusion:** The current research provides practical implications regarding making changes in the learned helplessness variable based on social-emotional competencies and intelligence beliefs in students.

**Keywords:** Social-Emotional Competencies, Intelligence Beliefs, Learned Helplessness, Students.

1 . Master's Degree of Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University of Sari Branch, Sari, Iran.

\* This article is taken from the master's thesis of the first author of the article

2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Islamic Azad University of Ramsar Branch, Ramsar, Iran.

\*\*Corresponding Author: [laila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com](mailto:laila.hosseinitabaghdehi@yahoo.com)

## مقدمه

دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های متفاوت غیرآموزشی مانند تعاملات شناختی، رفتاری و حتی عاطفی در کلاس مواجه می‌شوند که می‌تواند تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی آنان باشد (جرفی، 1401). در این راستا این موقعیت‌ها، عملکرد دانش‌آموزان را به‌طور همه‌جانبه تحت تأثیر قرار می‌دهند که در این بین عوامل شناختی نقش مهم‌تری را ایفا می‌نماید (پالمر<sup>1</sup>، 2021) و این عوامل تعیین‌کننده مهمی برای رفتار و توان فعالیت یا عدم فعالیت خواهند بود به‌نحوی که عدم کارآمدی آن می‌تواند درماندگی را سبب شود (مصطفی<sup>2</sup>، 2022). با توجه به اینکه دانش‌آموزان به‌صورت انتخابی روی شکست‌ها و مشکلات تمرکز می‌کنند نشانه‌های اضطراب و درماندگی آموخته شده<sup>3</sup> بیشتر در آن‌ها وجود دارد (کراه، ویت، بریج، لویزو و هیرسچ<sup>4</sup>، 2019). درماندگی آموخته شده حالتی است که فرد احساس می‌کند، بر محیط کنترل ندارد و کاری برای تغییر دادن موقعیت نمی‌تواند انجام دهد (تیمبرلیک و دیویدی<sup>5</sup>، 2016). افراد هنگام انجام دادن کارها، درباره این که پیامد کار چقدر قابل کنترل یا غیر قابل کنترل است، پیش‌بینی‌های ذهنی می‌کنند (کنوستی، فانسلو<sup>6</sup>، 2019). در مورد پیامدهای غیرقابل کنترل، بین رفتار و پیامدها، رابطه تصادفی وجود دارد (عزیزی و تنکمانی، 1396). وقتی دانش‌آموزان انتظار دارند که پیامدهای خوشایند یا پیامدهای ناخوشایند از رفتار آن‌ها مستقل باشند، در مورد دست یافتن به این پیامدها یا جلوگیری کردن از آن‌ها، دچار «درماندگی آموخته شده» می‌شوند (بشارت، 1387). درماندگی آموخته شده فقط در مواقعی پیش نمی‌آید که رویدادهای ناگوار و خارج از کنترل و اراده افراد روی دهند (قائدی، شبانکاره و مقدم برزگر، 1395)، بلکه در مواردی نیز پیش می‌آید که رویدادهای مثبت و خارج از کنترل فرد نیز روی دهند و افراد توان انعطاف‌پذیری روان‌شناختی کمی برای کنترل این شرایط داشته باشند (دیویدی و ژانگ<sup>7</sup>، 2016).

شایستگی<sup>8</sup> محرک مهمی برای افراد در تعاملات در نظر گرفته می‌شود که با توجه به چند بعدی بودن آن می‌تواند کارکرد حیثه‌های رفتاری، اجتماعی و حتی روان‌شناختی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (اکول، لطفای و رادید<sup>9</sup>، 2020). بر اساس این دیدگاه شایستگی، به سبب لذت‌های درونی ایجاد شده و به‌دست آمده از این تعاملات اجتماعی به‌صورت هم‌افزا این شرایط می‌تواند منجر به افزایش عملکرد و موفقیت بیشتر شود (توکلی زاده، زنگنه فر و صفرزاده، 1397). شایستگی هیجانی - اجتماعی<sup>10</sup> به مجموع مهارت‌های شناختی و مدیریت هیجان‌ها گفته می‌شود که موجب افزایش علاقه اجتماعی و مسئولیت‌پذیری، روابط مثبت بین فردی و توانایی روبرو شدن با مسائل و چالش‌ها می‌گردد (یانگ، بیر و می<sup>11</sup>، 2016). این مفهوم علی‌رغم شباهت زیاد با مفهوم هوش هیجانی این تفاوت را دارد که هوش هیجانی شامل مهارت درک هیجان‌ها، استفاده از هیجان‌ها برای تسهیل تفکر و مدیریت هیجان‌ها است، درحالی که شایستگی هیجانی - اجتماعی سازه‌ای است که مستقیماً با انطباق و عملکرد، ارتباط تنگاتنگی دارد (اماقلی‌وند، کدیور و پاشا شریفی، 1397). شایستگی هیجانی - اجتماعی برگرفته از یادگیری هیجانی - اجتماعی بر این باور است که یادگیرندگان توانایی خود نظارتی بر رفتارهای‌شان از طریق یادگیری را دارند (شرودر و اولیس<sup>12</sup>،

1. Palmer
2. Mostafa
3. Learned helplessness
4. Krahé, Whyte, Bridge, Loizou & Hirsch
5. Timberlake & Dwivedi
6. Conoscenti & Fanselow
7. Dwivedi & Zhang
8. Competence
9. Akoul, Lotfi & Radid
10. Social-Emotional Competency
11. Yang, Bear & May
12. Schroder & Ollis

(2013). عدم شایستگی در محیط‌های اجتماعی می‌تواند به کاهش توانمندی، کاهش کسب موفقیت و به طور کلی نزول عملکرد مناسب منجر شود (کارا، گوربوز و سارول<sup>1</sup>، 2018). شایستگی تمایل دانش‌آموزان را در خصوص پاسخ مؤثر به کنش‌های محیطی تحت تأثیر قرار می‌دهد و ماهیت اساسی آن به صورت درونی است (ایمامورا و همکاران<sup>2</sup>، 2019) و ارتقاء مهارت‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی ضمن افزایش توان هیجانی و اجتماعی فرد، تاب‌آوری را در موقعیت‌های اجتماعی افزایش می‌دهد (صفاری نیا، علیپور، زارع و زالی زاده، 1402). از طرفی دیگر دانش‌آموزان در صورتی در محیط‌های اجتماعی، شایستگی مناسبی را احساس می‌کنند که در محیط خانواده با تعاملات و فرزندپروری مناسب رشد نموده باشند این شرایط در میان سلامت در خانواده خلاصه می‌شود (انوار، علی و آبرو<sup>3</sup>، 2019). شایستگی ادراک شده یکی از مؤلفه‌های مهم هم‌راستا با متغیرهایی مانند خودپنداشت و ادراک از خود است که می‌تواند در تعاملات اجتماعی سبب بروز تعلق و روابط بهینه و درک مناسبی از این شرایط شود (یانگ و همکاران، 2016)، که در فرآیند ذهن آگاهی، افراد با درک از ویژگی‌ها و توانمندی‌های خود، واکنش متناسب با موقعیت و اتفاقات پیرامونی خواهند داشت (میسیر، دمیر و کویدمیر<sup>4</sup>، 2020). این شرایط از ادراک شایستگی می‌تواند بر حیطه‌های متفاوت شناختی، رفتاری، جسمانی و اجتماعی مؤثر واقع شود (کارا و همکاران، 2018). به عبارت دیگر، انگیزه ناشی از شایستگی، فرد را در جهت عملکردهای مؤثر سوق داده و احساسات کارآمد و لذت درونی را بهبود می‌بخشد (شیکل و رینگسین<sup>5</sup>، 2020).

از دیگر عوامل مؤثر در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان علاوه بر شایستگی که به صورت هم‌راستا می‌تواند سبب پیشرفت تحصیلی شود می‌توان به مؤلفه‌های شناختی مانند هوش و باورهای مرتبط به آن اشاره داشت (ژی - پینگ، برنج و بورنو<sup>6</sup>، 2017). هر نوع هوشی قادر به ایجاد سازگاری با محیط بوده (زارع و قربانی، 1400) و باورهای هوشی<sup>7</sup> شامل باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی است (هاردیانتی، واردانی و کورنیان<sup>8</sup>، 2020) و افرادی که باورهای هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است (میرزاییگی، بختیارپور، افتخار سعادی، مکوندی و پاشا، 1398)، در مقابل افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند، معتقدند که هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را تغییر داد (دآلمدیا، موریرا و رودریگز<sup>9</sup>، 2019). آلتونداگ<sup>10</sup> (2018) معتقد است که باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفت خود از یک سو و بر نهادینه کردن اهداف پیشرفت از سویی دیگر اثر می‌گذارد. باورهای هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است (آتش افروز، 1397). فراگیری که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند (نعمتی مقدم، کمالی فر و قادرپناه، 1392)، در مقابل باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیر قابل افزایش است و فراگیران برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند (جمشیدی و حقیقی، 1397). به عقیده آستین، هاموند، باررو، گولد و گولد<sup>11</sup> (2018) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار موفقیت هستند و

1. Kara, Gurbuz & Sarol
2. Imamura & et al
3. Anwar, Ali, & Abro
4. Mısır, Demir & Koydemir
5. Schickel & Ringeisen
6. Zhi-ping, Branch & Bureau
7. Intelligence Beliefs
8. Hardiyanti, Wardani & Kurniawan
9. De Almeida, Moreira & Rodrigues
10. Altundag
11. Austin, Hammond, Barrows, Gould & Gould

به وسیله برخی پسایندهای نزدیک مانند انگیزه در یادگیری دروس تأثیرات پایدارتری را بر موفقیت اعمال می‌کنند. از طرفی نقش هوش و باورهای هوشی و تأثیر آن بر رشد شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی را نمی‌توان نادیده گرفت. نتایج تحقیقات مبین آن است که تجربه شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی بر رشد باورهای مثبت در خصوص هوش به‌عنوان یک مقوله انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر است، دارای اهمیت اساسی است (درسپ<sup>1</sup>، 2022). باور هوشی به‌عنوان میانجی درونی است که ساختارهای برجسته‌ی ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می‌آورد. از این رو می‌توان باورهای هوشی را در درون بعد ثبات اسنادها قرار داد؛ زیرا آن‌ها عمدتاً به تغییرپذیری توانایی هوشی و نیز مؤثر بودن یا نبودن تلاش و تمرین توانایی هوشی اشاره دارند (میرزاییگی و همکاران، 1398)، که در نهایت به نظر می‌رسد در الگوهای رفتاری اساسی مانند درماندگی آموخته شده بتواند نقش داشته باشد. در همین راستا براری بازاریخیلی و ابراهیمی (1400) نشان داده‌اند که درماندگی روان‌شناختی و تحمل ناکامی بر اساس نارسایی هیجانی قابل پیش‌بینی هستند. هارون رشیدی و قلاوندی (1397) دریافته‌اند که بین طحوراه‌های هیجانی و راهبردهای مقابله‌ای با درماندگی روان‌شناختی رابطه معناداری وجود دارد. ظهور پرونده (1397) نشان داد که بین تاب‌آوری و حمایت اجتماعی با اضطراب اجتماعی و درماندگی روان‌شناختی مادران کودکان استثنایی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. میرنسب و قره آغاجی (1394) دریافته‌اند جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند. مصطفی (2022) نشان داده‌اند که بین سبک آموزش سیار با توسعه شایستگی‌ها و شادی دیجیتال در مقطع متوسطه و تأثیر آن بر کاهش سرگردانی ذهن دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده رابطه معناداری وجود دارد. درسپ (2022) دریافته‌اند که بین الگوهای هوشی با میزان درماندگی آموخته شده رابطه معناداری وجود دارد. اسمالهریر و دیتریچ<sup>2</sup> (2019) نشان داده‌اند که بین حمایت اجتماعی، خودکارآمدی و درماندگی رابطه معناداری وجود دارد. به طور کلی به نظر می‌رسد که در پژوهش‌های گذشته مطالعه‌ای در داخل کشور به طور دقیق به بررسی درماندگی آموخته شده بر اساس شایستگی هیجانی-اجتماعی با نقش میانجی باورهای هوشی در دانش‌آموزان ابتدایی به صورت مدل و با توجه به بررسی نقش میانجی باورهای هوشی انجام نگرفته است. از طرفی با توجه به انتظارات فرهنگی اجتماعی غالب که از بدو کودکی در خانواده‌ها از فرزندان در خصوص انجام تکالیف و وظایف تحصیلی به صورت کمال‌گرایانه وجود دارد، این فرآیند شرایط رشد درماندگی آموخته شده را افزایش داده و شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی را کاهش و بالتبع باورهای منفی در مورد عملکرد هوشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. شناخت روابط این متغیرها علاوه بر شناسایی موجود می‌تواند سبب ارائه راهکارها و رهنمودهایی در خصوص کاهش درماندگی به دست اندرکاران آموزشی و مشاوره شود. لذا در راستای برطرف کردن خلاء موجود میان مطالعات انجام شده، سؤال پژوهش حاضر این است که آیا باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402 نقش میانجی دارد؟

## روش

این پژوهش از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها به صورت توصیفی و از لحاظ هدف کاربردی است به این دلیل که بر اساس ابزارهای موجود به بررسی شرایط فعلی می‌پردازد و نهایتاً می‌تواند کاربردهایی را برای آن متصور بود و به لحاظ ماهیت روش از نوع همبستگی مبتنی بر تحلیل مسیر است. جامعه آماری مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان پایه ششم مدارس ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402 است. برای سازگاری با الگوی معادلات ساختاری تعداد نمونه مشروط بر به‌دست آمدن تعداد بیشتر

1. Dresp

2. Smallheer & Dietrich

از 200 نمونه باید بر اساس حداقل ضریب 15 و حداکثر ضریب 30 برای تعداد متغیرهای مشاهده شده باشد (استیونس، 1994، به نقل از هومن، 1393)، در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده و تخصیص ضریب 70 (3) متغیر مشاهده شده در مدل)، و با احتساب احتمال وجود پرسش‌نامه‌های ناقص 218 نفر به عنوان حجم نمونه به روش در دسترس انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: دانش‌آموزان پایه ششم مدارس ابتدایی، رضایت والدین در خصوص همکاری فرزندان در پژوهش، سن 12 سال، ساکن شهرستان ساری، نداشتن نقایص حسی شدید (بینایی و شنوایی). ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: ناقص تکمیل شدن پرسش‌نامه‌ها، تردید در مورد دارا بودن هر یک از معیارهای ورود در خلال پژوهش، عدم رضایت دانش‌آموزان یا والدین در هر یک از مراحل، هر هنگام که تمایل داشته باشند از مطالعه خارج شوند. در فرآیند میدانی در ابتدا توضیحات مقدماتی در خصوص هدف پژوهش و نحوه همکاری و تکمیل ابزارها به دانش‌آموزان در کلاس داده شده و پس از کسب رضایت آگاهانه در خصوص اجرا پژوهش، پرسش‌نامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان گروه نمونه قرار گرفت.

### ابزارهای پژوهش

**الف) پرسش‌نامه درماندگی آموخته شده کوینلس و نلسون<sup>1</sup> (1988):** این پرسش‌نامه توسط کوینلس و نلسون در سال 1988 طراحی شده است که شامل 20 گویه، 5 گزینه‌ای بر مبنای طیف لیکرت از کاملاً مخالف 1 تا کاملاً موافق 5 است. این پرسش‌نامه صرفاً دارای یک نمره کلی است و دامنه نمرات بین 20 تا 100 است و هر چه نمره بالاتر برود درماندگی آموخته شده بیشتر است. روایی سازه و همزمان این پرسش‌نامه درماندگی آموخته شده توسط کوینلس و نلسون (1988) تأیید شد و پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/86 بدست آمد. در ایران میرنسب و قره‌آعاجی (1394) روایی سازه و همزمان را تأیید نمود و پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/85 بدست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/79 بدست آمد.

**ب) پرسش‌نامه باورهای هوشی بابایی (1377):** پرسش‌نامه باورهای هوشی توسط بابایی 1377 با 14 سؤال طراحی شده است. دارای 2 خرده مقیاس ذاتی بودن هوش و افزایشی بودن هوش است. بر اساس طیف 5 گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم 1 و کاملاً موافقم 5) است و نمره‌گذاری سوالات (1، 4، 6، 14) به طور معکوس می‌باشند. حداقل امتیاز ممکن 14 و حداکثر 70 خواهد بود. نمره بالاتر نشان دهنده باورهای هوشی بیشتر است. در مطالعه بابایی (1377) روایی محتوایی و سازه پرسش‌نامه باورهای هوشی تأیید شده است و پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ 0/72 به دست آمده است که عدد به دست آمده نشان از پایایی مطلوب این پرسش‌نامه دارد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/70 بدست آمد.

**ج) پرسش‌نامه شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی ژو و ایی<sup>2</sup> (2012):** پرسش‌نامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان توسط ژو و ایی (2012) با 25 سؤال طراحی شده است. نحوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت 6 گزینه‌ای از 1 کاملاً مخالفم تا 6 کاملاً موافقم است. این پرسش‌نامه صرفاً دارای یک نمره کلی است و دامنه نمرات بین 25 تا 125 است و نمرات بالا نشان دهنده شایستگی هیجانی اجتماعی بالاتر و برعکس نمره‌های پایین‌تر شایستگی هیجانی-اجتماعی پایین‌تر را نشان می‌دهند. روایی سازه و همزمان این پرسش‌نامه شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی توسط ژو و ایی (2012) تأیید شد و پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/70 بدست آمد. در ایران این پرسش‌نامه توسط امامقلی‌وند و همکاران (1397) روایی سازه و همزمان این پرسش‌نامه تأیید شد و ضرایب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه 0/86 به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/82 به دست آمد.

1. Quinless & Nelson

2. Zhou & Ee

پس از انجام حیطه میدانی، داده‌ها به کمک نرم افزارهای آماری SPSS18، Amos 23 و با آزمون‌های آماری تحلیل مسیر و روش بوت استرپ با سطح معناداری 0/05 تحلیل شدند.

### یافته‌ها

در اطلاعات جمعیت‌شناختی گروه نمونه در شاخص جنسیت تعداد 127 نفر پسر (58/25) و تعداد 91 نفر دختر (41/75) بودند.

#### جدول 1. میانگین، انحراف استاندارد، وضعیت توزیع نمرات و همبستگی بین متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کلموگراف-اسمیرونوف	معنی‌داری	1	2	3
شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی	65/10	9/43	1/272	0/079	1		
باورهای هوشی	37/29	5/75	1/197	0/114	.25**	1	
درماندگی آموخته شده	32/51	4/87	1/162	0/134	-.34**	-.27**	1

بر اساس جدول (1) مقادیر آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی (65/9±10/43)، باورهای هوشی (37/29±5/75) و درماندگی آموخته شده (32/51±4/87) به دست آمد. وضعیت توزیع نمرات با آزمون کولموگراف-اسمیرونوف بررسی و تأیید شد. همچنین همبستگی معناداری بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و باورهای هوشی با درماندگی آموخته شده وجود دارد و به طور مشخص همبستگی منفی معناداری بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی (-0/34) و باورهای هوشی (-0/27)، با درماندگی آموخته شده نشان می‌دهد. همچنین در پیش فرض تحلیل مسیر هم‌خطی داده‌ها با آزمون VIF و تحمل واریانس تأیید شد و استقلال خطاها با آزمون دوربین واتسون برابر با 1/868 بدست آمد که نشان دهنده تأیید این آزمون است.

#### جدول 2. برآورد مستقیم مدل با روش حداکثر درست‌نمایی (ML)<sup>1</sup>

متغیر	b	β	R <sup>2</sup>	آماره t	P
شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی بر درماندگی آموخته شده	-0/337	-0/292	0/098	3/432	0/01
باورهای هوشی بر درماندگی آموخته شده	-0/265	-0/580	0/055	2/970	0/01

با توجه جدول (2) اثر مستقیم و معنی دار شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی بر درماندگی آموخته شده برابر با -0/292 است. همچنین واریانس تبیین شده شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی بر درماندگی آموخته شده به ترتیب برابر با 0/09 است. اثر مستقیم و معنی دار باورهای هوشی بر درماندگی آموخته شده برابر با -0/580 است. همچنین واریانس تبیین شده باورهای هوشی بر درماندگی آموخته شده به ترتیب برابر با 0/055 است.

#### جدول 3. برآورد غیرمستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ<sup>2</sup>

متغیر	β	R <sup>2</sup>	حد پایین	حد بالا	معنی‌داری
شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی با درماندگی آموخته شده از طریق میانجی نقش باورهای هوشی	-0/133	0/442	-0/662	-0/492	0/001

1. Maximum Likelihood

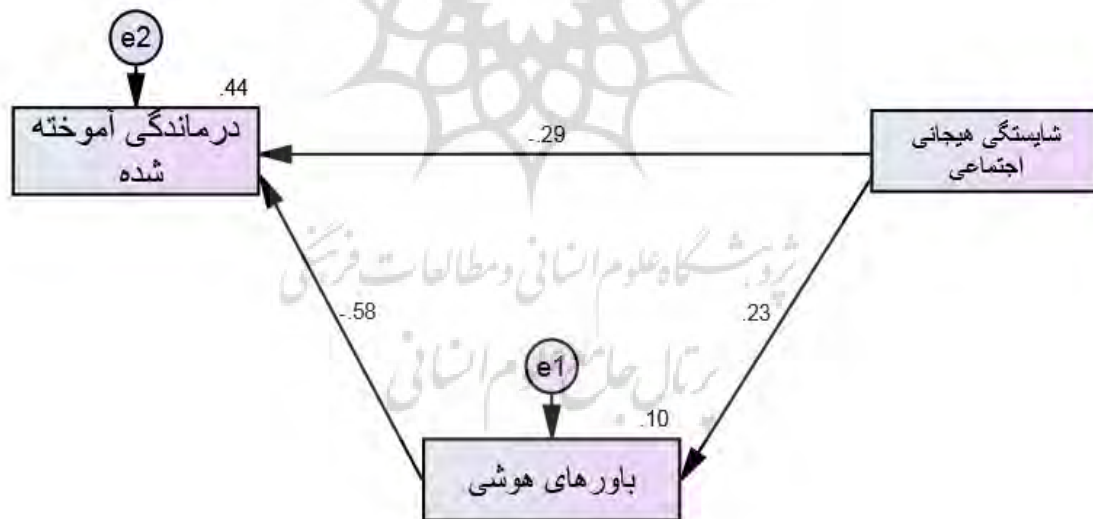
2. Bootstrap

با توجه جدول (3) اثر شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی با درماندگی آموخته شده از طریق میانجی نقش باورهای هوشی برابر با 0/133- است. همچنین واریانس تبیین شده شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی با درماندگی آموخته شده از طریق میانجی نقش باورهای هوشی برابر با 0/442 است.

جدول 4: شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها

مقادیر مطلوب	مقادیر به دست آمده	شاخص‌های نیکویی برازش
$0/90 \leq$	0/999	شاخص نیکویی برازش (GFI)
$0/90 \leq$	0/999	شاخص استاندارد شده برازش (NFI)
$0/90 \leq$	0/999	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
$0/08 \geq$	0/021	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
$3 \geq$	2/118	نسبت مجذور کای به درجات آزادی ( $C^2 / df$ )
$0/05 \geq$	0/01	معنی داری (p)

با توجه به جدول (4) مقدار RMSEA برابر با 0/021 است لذا این مقدار کمتر از 0/1 که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب و مدل قابل قبول است. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (2/118) بین 1 و 3 می باشد و میزان شاخص GFI، CFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگتر از 0/9 است که نشان می‌دهند مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مدلی، مناسب است.



مدل 1. مدل آزمون شده به همراه آماره‌های پیش بینی استاندارد شده

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نقش میانجی باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402 بود. نتایج علاوه بر تأیید مدل مورد بررسی



مطالعه، حاکی از آن بود که بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و باورهای هوشی با درماندگی آموخته شده رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین نقش میانجی باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی تأیید شد. این نتایج با یافته‌های میرنسب و قره آغاجی (1394)، درسپ (2022)، پالم (2021)، مصطفی (2022)، شرودر و اولیس (2013)، همسو است.

در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود که چون ادراک شایستگی دانش‌آموزان در فرآیند تدریس موجب درگیری شناختی، رفتاری و ارتباطی آن‌ها و افزایش میزان یادگیری می‌شود (شرودر و اولیس، 2013)، و بهبود مهارت‌های شناختی، رفتاری و هیجانی، تبیین‌کننده خوبی برای شایستگی اجتماعی بوده (باباخانی و پرن‌دین، 1402) و این شرایط به نوبه خود افزایش دهنده سطح تعاملات می‌شود که در نقطه مقابل درماندگی آموخته شده قرار دارد و بر رشد عملکرد مناسب تحصیلی تأثیر خواهد داشت (هاردیانیتی و همکاران، 2020). همچنین می‌توان گفت که ادراک شایستگی مناسب می‌تواند بر جنبه‌های درماندگی تأثیرات به‌سزایی داشته باشد که افزایش میزان تعاملات خواهد بود (مصطفی، 2022). دانش‌آموز دارای ادراک شایستگی مناسب چون هدفش عملکرد و موفقیت تحصیلی همراه با پیشرفت است، در انتخاب نمودن تکالیف و فعالیت‌های اصلی تحصیلی، استقامت و پیگیری انجام تکالیف مربوط به تحصیل و جهت‌دهی به آن‌ها و توانمندی‌های اختصاصی و پیش‌تکار بسیار بالاتری را ارایه خواهد داد که نهایتاً منجر به بهبود و ارتقاء کفایت در حیطه‌های کفایت اجتماعی، رفتاری، تحصیلی و حتی جسمانی می‌شود (یانگ و همکاران، 2018) و در نهایت این‌گونه از افراد حس شایستگی و لیاقت را به تناسب بیشتر تجربه خواهند نمود که احتمال وقوع درماندگی آموخته شده و حتی احساس آن را کاهش خواهد داد. در مقابل دانش‌آموز دارای ادراک کم شایستگی فعالیت‌های مرتبط با امور تحصیلی را بدون در نظر داشتن عوامل برانگیزاننده درونی خود و بدون هدف مشخصی به سرانجام خواهند رسانید (شرودر و اولیس، 2013)، که باعث حس عدم کفایت در تعاملات اجتماعی در محیط مدرسه می‌شود و این شرایط می‌تواند در تمایل به شروع روابط سبب نقصان شود و نهایتاً با توجه به آن این‌که فرد تقویت‌های مناسب اجتماعی دریافت نمی‌نماید احساس درماندگی را بیشتر تجربه خواهد نمود به این دلیل که هیچ‌گاه حس مثبت شایستگی از ارتباط را کسب ننموده است (مصطفی، 2022). حسن درک مناسبی از شایستگی در محیط تحصیلی و انجام امورات تحصیلی این است که این دانش‌آموزان در فعالیت‌های مناسب یادگیری و حتی یاددهی مشارکتی دوجانبه خواهند داشت و مسئولیت این آموزش‌ها را برعهده خواهند داشت. افراد دارای ادراک شایستگی مناسب در نظریهٔ اریکسون از حس توان کافی برای انجام تکالیف به صورت موفقیت آمیز را خواهند داشت این‌گونه تکالیف نیازمند مهارت‌های کافی در خصوص تعامل اجتماعی خواهد بود که می‌تواند به عنوان کاهنده مهمی برای درماندگی آموخته شده تلقی شود (میرنسب و قره آغاجی، 1394). همچنین ادراک مناسبی از شرایط شناختی، رفتاری و حتی عاطفی در محیط می‌تواند در این فرآیند به عنوان یک تسهیل‌گر در نظر گرفته شود به نحوی که بر باورهای هوشی مرتبط با پردازش شناختی مترادف قرار می‌گیرد، ولی دارای طیف وسیع‌تری از توانایی‌های شناختی است (دآلمدیا و همکاران، 2019). باورهای هوشی، زیربنای پردازش شناختی افراد هستند و نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند (نعمتی مقدم و همکاران، 1392). بنابراین دانش‌آموزانی که دارای باورهای هوشی ذاتی هستند معتقدند که صفات شخصی آنها از جمله هوش، ثابت و تغییرناپذیر و خدادادی است، لذا تکالیف و اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند که می‌تواند عملکرد درسی آنان را بهبود دهد (پالم، 2021). از طرفی باور هوشی به این موضوع اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است و چارچوب‌های شناختی-انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که فراگیر یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر چگونگی روبه‌روشدن با تکالیف یادگیری و عملکرد بهتر تحصیلی تأثیر می‌گذارد (دآلمدیا و همکاران، 2019). فراگیرانی که دارای باور هوشی مناسب هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند. برای این منظور، ایشان به دنبال موقعیت‌های چالش برانگیزی هستند که نیازمند چالش

است و سبب بالارفتن ادراک انتراعی و شناختی می‌شود (جمشیدی و حقیقی، 1397). باورهای هوشی، با تعدیل شناختی و بهبود سازگاری خودتنظیمی را تقویت می‌نماید و این شرایط شامل برنامه‌ریزی، نظارت، تصحیح خویشتن، راهبردهای شناختی-هیجانی و خودآگاهی است (درسپ، 2022). باورهای هوشی با بهبود خودتنظیمی هیجانی بر هدف‌گزینی، خودنظم‌جویی و برنامه‌ریزی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، که می‌تواند انگیزه‌های رفتاری شناختی و همچنین درماندگی آموخته شده را تحت تأثیر قرار دهد (نعمتی مقدم و همکاران، 1392). شایستگی‌های مرتبط با باورهای هوشی حیطه‌های همپوش چندگانه‌ای از مؤلفه‌های دیگر از قبیل انگیزش یادگیری را در برمی‌گیرد که این تقویت‌گر مؤثر در انگیزش منجر به کاهش درماندگی آموخته شده می‌شود (میرزابیگی و همکاران، 1398)، در اینجا باید توجه داشت که هر چند باورهای هوشی و شایستگی نقش مهمی در درماندگی دارند، اما این‌گونه نیست که بدون درک شایستگی صحیح نتوان در فرد یادگیری ایجاد کرد، بین باورهای هوشی و شایستگی اثر متقابل وجود دارد. اگر دانش‌آموزان احساس استقلال و مسئولیت‌پذیری داشته و در امر یادگیری فعال باشند آنگاه باورهای هوشی و شایستگی آنها به شکل مطلوب تغییر خواهد کرد که منجر به کاهش درماندگی آموخته شده خواهد شد.

این پژوهش با محدودیت‌های پژوهش روبرو بوده است؛ پژوهش به صورت مقطعی بود، عدم استنباط علی از یافته‌ها، محدود شدن پژوهش به استفاده از ابزار پرسشنامه به صورت خودگزارشی، به دلیل اینکه پژوهش در شهر ساری صورت گرفت، ممکن است در تعمیم‌دهی نتایج آن به سایر مکان‌ها به دلیل بافت فرهنگی-اجتماعی خاص این شهر با محدودیت مواجه باشد. عدم کنترل وضعیت اقتصادی و اجتماعی افراد مورد مطالعه دیگر محدودیت پژوهش حاضر بود. به سایر پژوهش‌گران پیشنهاد می‌شود که همین موضوع پژوهش در موقعیت‌های مکانی و دوره‌های تحصیلی و سنی مختلف اجرا شود تا قادر به درک تفاوت‌ها و فراز و نشیب‌های افسردگی در مقاطع مختلف بود. همچنین پیشنهاد می‌شود مصاحبه برای شناخت دقیق‌تر درماندگی آموخته شده استفاده شود. آموزش‌های ارتقاء هوش و ظرفیت حافظه و راهبردهای انگیزشی را در جلسات فوق‌برنامه با حضور والدین و در حین آموزش دروس به‌عنوان تسهیل‌کننده در امر یادگیری و عاملی مؤثر در عملکرد درسی دانش‌آموزان برای مجریان امر تعلیم و تربیت پیشنهاد داد. در نظام آموزشی با تمرکز بیشتر بر تقویت حوزه شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و آموزش نحوه استفاده از الگوهای ارتباطی‌های هیجانی-اجتماعی مؤثر به آموزش، زمینه را برای رشد هر چه بهتر حوزه شناختی در دانش‌آموزان فراهم آورده و توانمندی آنها را در یادگیری دروس افزایش داد.

## تقدیر و تشکر

پژوهش‌گران مراتب قدردانی و تشکر خود را از تمامی شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

## منابع

- آتش افروز، عسکر (1397). رابطه علی باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر اهواز. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، 15(29)، 1-36.
- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ و پاشا شریفی، حسن پاشا (1397). شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه شایستگی هیجانی-اجتماعی - دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. 33(9)، 79-101.

- باباخانی، مریم و پرن‌دین، شیما. (1402). الگوی ساختاری شایستگی اجتماعی و بهزیستی ذهنی بر اساس سرمایه‌های روان‌شناختی با نقش میانجی رضایت از زندگی در دختران و زنان جوان سر پل ذهاب، *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، 13(50)، 31-42.
- بشارت، محمدعلی (1387). رابطه نارسایی هیجانی با اضطراب، افسردگی، درماندگی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، 3(10)، 17-40.
- براری بازیارخیلی، زهرا؛ ابراهیمی، صدیقه (1400). پیش‌بینی درماندگی روان‌شناختی و تحمل ناکامی بر اساس نارسایی هیجانی در زنان مبتلا به سرطان پستان. *نشریه پرستاری ایران*، 34(129): 96-108.
- توکلی زاده، جهانشیر؛ زنگنه فر، ابراهیم؛ و صفرزاده، سمیه (1397). اثر بخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر افزایش عزت نفس و کاهش کمروبی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های متعدد شهرستان قاین. *مجله پرستاری کودکان*. 4(4): 1-8.
- جرفی، حسین (1401). *رابطه درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی نوجوانان مقطع تحصیلی دبیرستان شهرستان هویزه*، دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و علوم انسانی.
- جمشیدی، فریبا؛ حقیقی، شیرین (1397). *بررسی رابطه ی باورهای هوشی و پیوند والدینی با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان دزفول*، هجدهمین همایش انجمن مشاوره ایران با عنوان مشاوره و حوزه سلامت، تهران.
- زاراع، حسین و قربانی، سارا. (1400). *بررسی تأثیر ادراک خطر، خودکارآمدی و حل مسئله اجتماعی بر رفتارهای یاری رسان با توجه به نقش میانجی گر هوش اجتماعی*، *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، 11(43)، 19-34.
- صفاری نیا، مجید؛ علیپور، احمد؛ زارع، حسین و زالی زاده، محسن. (1402). *بررسی اثربخشی آموزش درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش، مدل (ناظر، کاشف و مشاوره - ارزش‌ها) بر شایستگی هیجانی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان دارای رفتار پرخطر*، *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، 13(51)، 75-92.
- ظهورپرونده، وجیهه (1397). *رابطه حمایت اجتماعی و تاب‌آوری با اضطراب اجتماعی و درماندگی روان‌شناختی مادران کودکان استثنایی*. *خانواده پژوهی*، 15(2)، 283-301.
- عزیززی، رقیه؛ تنکمانی، نرگس (1396). *بررسی و مقایسه درماندگی روان‌شناختی با سبک‌های مقابله با استرس در دانشجویان*، چهارمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم.
- قائدی، فهیمه؛ شبانکاره، الهام؛ و مقدم برزگر، مجید (1395). *تمایز یافتگی و تفکرارجاعی: نقش واسطه‌ای درماندگی آموخته شده*. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی*، 5(1)، 35-51.
- میرنسب، میرمحمد؛ قره‌آغاجی، سعید (1394). *نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی*. *آموزش پژوهی*، 11(1)، 1-13.
- میرزاییگی، احمد؛ بختیارپور، سعید؛ افتخار صعادی، زهرا؛ مکوندی، بهنام؛ و پاشا، رضا (1398). *مقایسه باورهای هوشی و بلوغ هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر ایلام*. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*، 14(59)، 157-172.
- نعمتی مقدم، عسکر؛ کمالی‌فر، زینب؛ و قادرپناه، محمد (1392). *بررسی رابطه هوش اخلاقی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر شهر آمل در درس شیمی 1 در سال تحصیلی 92-1391*. *کنفرانس آموزش شیمی ایران*، تهران.
- هارون رشیدی، همایون؛ قلاوندی، محمد (1397). *رابطه طرحواره‌های هیجانی و راهبردهای مقابله‌ای با درماندگی روان‌شناختی مادران کودکان استثنایی*. *تعلیم و تربیت استثنایی*، 5(154): 27-36.
- هومن، حیدرعلی (1393). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت، چاپ اول

- Akoul, M., Lotfi, S., & Radid, M. (2020). Effects of academic results on the perception of competence and self-esteem in students' training. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(1), 12-22.
- Altundag, C. K. (2018). Context-based chemistry teaching within the 4ex2 model: Its impacts on metacognition, multiple intelligence, and achievement. *Journal of Turkish Science Education*, 15(2), 1-12.
- Austin, A. C., Hammond, N. B., Barrows, N., Gould, D. L., & Gould, I. R. (2018). Relating motivation and student outcomes in general organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(1), 331-341.
- Anwar, S., Ali, M., & Abro, A. A. (2019). Relationship Of Shyness With Parental Education And Family Structure. *Grassroots*, 52(1).
- Conoscenti, M. A., & Fanselow, M. S. (2019). Dissociation in effective treatment and behavioral phenotype between stress-enhanced fear learning and learned helplessness. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 13, 104.
- Dwivedi, Y., & Zhang, H. (2016). Altered ERK1/2 signaling in the brain of learned helpless rats: relevance in vulnerability to developing stress-induced depression. *Neural plasticity*, 2016.
- Dresch, B. (2022). *Learned helplessness as a result of dark patterns in Artificial Intelligence* (Doctoral dissertation, European Commission DG JUST-E4).
- De Almeida, A. F., Moreira, R., & Rodrigues, T. (2019). Synthetic organic chemistry driven by artificial intelligence. *Nature Reviews Chemistry*, 3(10), 589-604.
- Hardiyanti, P. C., Wardani, S., & Kurniawan, C. (2020). Efforts to Increase Mathematical Logical Intelligence Through Development of Student Worksheets Based on Problem Based Learning. *Journal of Innovative Science Education*, 9(2), 335-341.
- Imamura, K., Criscuolo, D., Jurczynska, A., Kesselring, G., Stonier, P., Tsuda, T., & Silva, H. (2019). International perception of competence, education, and training needs among biomedical professionals involved in medicines development. *Frontiers in pharmacology*, 10, 188.
- Kara, F. M., Gürbüz, B., & Sarol, H. (2018). An investigation of adult's leisure boredom, perceived social competence and self-esteem. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 4(4), 113-121.
- Krahé, C., Whyte, J., Bridge, L., Loizou, S., & Hirsch, C. R. (2019). Are different forms of repetitive negative thinking associated with interpretation bias in generalized anxiety disorder and depression?. *Clinical Psychological Science*, 7(5), 969-981.
- Mısıır, S., Demir, A., & Koydemir, S. (2020). The relationship between perceived interpersonal competence and self-disclosure in an online context: The moderating role of shyness. *International Journal of Psychology*, 55(4), 601-608.
- Mostafa, A. F. (2022). The Relationship between the Mobile Training Style and Developing the Competencies and Digital Happiness on Intermediate School Teachers and its Effect on Reducing Mind Wandering for their Pupils with Learned Helplessness. *International Journal for Research in Education*, 46(5), 84-113.
- Palmer, C. P. (2021). *Using Multiple Intelligence Theory to Address Self-Described Mathematics Anxiety and Learned Helplessness in Seventh Grade Students Enrolled in a Remedial Math Program* (Doctoral dissertation, Brenau University).
- Quinless, F. W., & Nelson, M. M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*.
- Schickel, M., & Ringeisen, T. (2020). What predicts students' presentation performance? Self-efficacy, boredom and competence changes during presentation training. *Current Psychology*, 1-14.
- Schroder, K. E., & Ollis, C. L. (2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motivation and Emotion*, 37(2), 286-302.
- Smallheer, B. A., & Dietrich, M. S. (2019). Social support, self-efficacy, and helplessness following myocardial infarctions. *Critical care nursing quarterly*, 42(3), 246-255.

- Timberlake, M. A., & Dwivedi, Y. (2016). Altered expression of endoplasmic reticulum stress associated genes in hippocampus of learned helpless rats: relevance to depression pathophysiology. *Frontiers in pharmacology*, 6, 319.
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*. 4(2), 27-42.
- Zhi-ping, L. I. U., Branch, S., & Bureau, H. A. L. R. (2017). Study on the relationship between chemistry learning and non-intelligence in middle school students. *Heilongjiang Science*, (16), 51.

