



"Research article"

Doi: 10.71767/jinev.2024.1217229

## The Predictive Effect of Academic Optimism and Perceived Competence on Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Persistence<sup>1</sup>

Mohammadali mohammadifar<sup>2\*</sup>, Fatemeh khodapanah<sup>3</sup>

(Received: 2025.05.20 - Accepted: 2025.06.25)

1- This article is an extract from a research project at Semnan University.

2- Associate Prof., Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

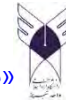
\*- Corresponding Author: alimohammadyfar@semnan.ac.ir

3- Ph.D. student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

### Abstract

The present study aimed to investigate the predictive effect of academic optimism and perceived competence on academic engagement, with the mediating role of grit among students. The research design was descriptive and correlational. The statistical population included high school students in Tehran during the 2024-2025 academic year. A total of 244 students were selected using multi-stage cluster random sampling. Data were collected using the Short Grit Scale by Duckworth and Quinn (2009), the Academic Optimism Questionnaire by Schenen-Moran et al. (2013), the Perceived Competence Scale by Harter (1985), and the Utrecht Academic Engagement Scale by Carmona-Halty et al. (2019). The proposed model was evaluated using structural equation modeling. The results indicated significant relationships between academic engagement and academic optimism ( $r=0.58$ ,  $p<0.05$ ), perceived competence ( $r=0.58$ ,  $p<0.05$ ), and grit ( $r=0.54$ ,  $p<0.05$ ). Additionally, significant relationships were found between academic optimism and grit ( $r=0.46$ ,  $p<0.05$ ) and between perceived competence and grit ( $r=0.59$ ,  $p<0.05$ ). The results indicated that grit effect a mediating role in the relationship between academic optimism and perceived competence on academic engagement. Findings of this study showed that students with higher academic optimism and perceived competence exhibited better academic engagement and experienced greater grit in their studies.

**Keywords:** Academic optimism, perceived competence, academic engagement, grit



## اثر پیش‌بینی‌کنندگی خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی بر درگیری تحصیلی:

### بررسی نقش واسطه‌ای ثبات قدم<sup>۱</sup>

محمدعلی محمدی‌فر<sup>۲\*</sup>، فاطمه خداپناه<sup>۳</sup>

(دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۳۰ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۴)

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثر پیش‌بینی‌کنندگی خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی بر درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای ثبات قدم در دانش‌آموزان انجام شد. طرح این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند ۲۴۴ دانش‌آموز باروش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه ثبات قدم - فرم کوتاه داکورث و کوپین (۲۰۰۹)، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی توسط اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳)، مقیاس ادراک شایستگی توسط هارتر (۱۹۸۵) و درگیری تحصیلی اترخت کارمونا هالتی و همکاران (۲۰۱۹) جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بررسی و ارزیابی الگوی پیشنهاد شده با روش معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج نشان داد بین درگیری تحصیلی و خوشبینی تحصیلی ( $r=0/58$ ،  $P<0/001$ )، شایستگی ادراک شده ( $r=0/58$ ،  $P<0/001$ )، ثبات قدم ( $r=0/54$ ،  $P<0/001$ ) و بین خوشبینی تحصیلی و ثبات قدم ( $r=0/46$ ،  $P<0/001$ ) و شایستگی ادراک شده و ثبات قدم ( $r=0/59$ ،  $P<0/001$ ) رابطه‌ی معنادار وجود دارد. نتایج نشان داد که ثبات قدم رابطه بین خوشبینی تحصیلی و شایستگی ادراک شده با درگیری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، دانش‌آموزانی که خوش‌بینی تحصیلی و احساس شایستگی بالاتری دارند، مشارکت تحصیلی فعال‌تری دارند و در تحصیل خود ثبات قدم بیشتری نشان می‌دهند.

**واژگان کلیدی:** خوشبینی تحصیلی، شایستگی ادراک شده، درگیری تحصیلی، ثبات قدم

۱- مقاله حاضر مستخرج از طرح تحقیقاتی دانشگاه سمنان است.

۲- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

\*- نویسنده مسئول: alimohammadyfar@semnan.ac.ir

۳- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

## مقدمه

مدارس به‌عنوان محیطی حیاتی، نقش اساسی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (ایروین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). این محیط نه‌تنها بستری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کند، بلکه فرصتی قابل‌توجه برای رشد، توسعه و پیشرفت آن‌ها در زندگی شخصی و اجتماعی ایجاد می‌نماید (اسپارفلد و شواب<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴). با این حال، بهره‌گیری از این فرصت‌ها مستلزم تعهد و انگیزه قوی از سوی خود نوجوانان است تا بتوانند آینده‌ای موفق و مسئولیت‌پذیر برای خود و جامعه‌شان بسازند. عملکرد تحصیلی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت، نه‌تنها بر بهزیستی و شکوفایی فردی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، بلکه پیامدهای عمیقی برای خانواده، اقتصاد و جامعه نیز به همراه دارد (عنایتی شبکولی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). در این راستا، درگیری تحصیلی<sup>۴</sup> به‌عنوان یک حوزه کلیدی در تحقیقات آموزشی مطرح شده است (الموروموده<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این مفهوم به‌ویژه در دوره دبیرستان از اهمیت بالایی برخوردار است، چراکه با سازگاری تحصیلی سالم ارتباط مستقیم دارد و نقش مهمی در پیشگیری از رفتارهای پرخطر ایفا می‌کند (الرشیدی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵)؛ بنابراین، تقویت درگیری تحصیلی و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان نه‌تنها به موفقیت فردی آن‌ها کمک می‌کند، بلکه به‌عنوان عاملی کلیدی در پیشرفت جامعه و کاهش چالش‌های اجتماعی عمل می‌نماید (اوکاج ورشانی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۵). درگیری دانش‌آموز صرفاً به حضور فیزیکی در کلاس محدود نمی‌شود، بلکه شامل مشارکت فعال، درک عمیق و انگیزه درونی در فرآیند یادگیری است (سریمولیانی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳). شوفلی<sup>۹</sup>، سالانوا<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۰۲) این مفهوم را به سه جنبه اصلی تقسیم کردند: قدرت (انرژی و پشتکار)، فداکاری (اشتیاق و غرور) و جذب (تمرکز). قدرت، به‌عنوان اولین جنبه درگیری دانش‌آموزان، به میزان انرژی‌ای اشاره دارد که آنان برای انجام مسئولیت‌های آموزشی خود به کار می‌گیرند (شوفلی، مارتینز<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). جذب، به‌عنوان جنبه دوم، بیانگر میزان غوطه‌وری دانش‌آموزان در وظایف یادگیری است (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰) و فداکاری، به‌عنوان جنبه سوم، به اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری و تسلط بر محتوای درسی اشاره دارد (شوفلی، ۲۰۱۳). درگیری تحصیلی بالا ارتباط مستقیمی با بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارد و به درک مفهومی بهتر، تسلط بر مهارت‌ها و پیشرفت تحصیلی کلی

1- Irwin

2- Sparfeldt &amp; Schwabe

3- Enayati Shabkolai

4- Academic engagment

5- Almurumudhe

6- Al-Rashidi

7- Ukaj &amp; Reshani

8- Srimuliyani

9- Schaufeli

10- Salanova

11- Martinez

منجر می‌شود (الیا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). برای افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقای عملکرد تحصیلی، اتخاذ رویکردی جامع و متنوع ضروری است (وانگ، ۲۰۲۴). این رویکرد شامل استفاده از استراتژی‌های تدریس جذاب، ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی، بهره‌گیری از فناوری‌های نوآورانه و استفاده از رسانه‌های آموزشی می‌شود (گونارتو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

بررسی متون پژوهشی نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی با مجموعه‌ای از متغیرها در ارتباط است. از جمله این متغیرها می‌توان به هیجانات مثبتی مانند امید، غرور، لذت و پشتکار اشاره کرد که نقش مهمی در افزایش سطح درگیری تحصیلی ایفا می‌کنند (گو و وانگ، ۲۰۲۵؛ دای و وانگ، ۲۰۲۴؛ درخشان و بین<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴؛ ژانگ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲ و پکران و لینن‌برینک-گارسیا<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). در مقابل، هیجانات منفی نظیر فرسودگی تحصیلی، کسالت و اضطراب با کاهش سطح درگیری تحصیلی و افت عملکرد تحصیلی همراه‌اند (تسانگ و دوال<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳ و کونگ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس دیدگاه فین و زیمر<sup>۸</sup> (۲۰۱۲)، دانش‌آموزان متعهد، یادگیرندگانی موفق‌ترند زیرا تلاش بیشتری برای یادگیری و درک مطالب صرف می‌کنند (جیانگ و ژانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱). مطالعات متعددی نیز نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی با انگیزه، پیشرفت تحصیلی، موفقیت آموزشی و نتایج یادگیری مثبت مرتبط است (گلیچلی<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ خواجوی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱؛ گوپتا و پاندی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸؛ دوگان<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵). همچنین، پژوهشگران در سال‌های اخیر به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی در زمینه‌های آموزشی پرداخته‌اند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ دوو و بونک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۰؛ خداپناه و همکاران، ۱۴۰۳؛ صدوقی و حجازی، ۱۴۰۲).

به نظر می‌رسد یکی از متغیرهای مهم در ارتباط با درگیری تحصیلی شایستگی ادراک‌شده<sup>۱۵</sup> است. شایستگی ادراک‌شده به عنوان محرکی چندبعدی است که افراد را در حوزه‌های فیزیکی، اجتماعی و شناختی هدایت می‌کند (آکول<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) مطابق این دیدگاه از شایستگی ادراک‌شده، لذتی درونی که از موفقیت به دست می‌آید منجر به افزایش تلاش فرد می‌گردد (توکلی زاده و همکاران، ۱۳۹۷). شایستگی

- 1- Aulia
- 2- Gunarto
- 3- Derakhshan, A., and H. Yin
- 4- Zhang
- 5- Pekrun & Linnenbrink-Garcia,
- 6- Tsang & Dewaele
- 7- Cong
- 8- Finn & Zimmer
- 9- Jiang & Zhang
- 10- Ghelichli
- 11- Khajavy
- 12- Gupta & Pandey
- 13- Dogan
- 14- Doo & Bonk
- 15- Competence perception
- 16- Akoul

ادراک‌شده یکی از مؤلفه‌های خودپنداره یا مفهوم خود است که به فرایند آگاه شدن انسان از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها و با ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود مرتبط بوده (میسیر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷) و میزان عملکرد شناختی و درک صحیح از شایستگی، تأثیر بسزایی در کسب دانش دارد (تتزرنر و بکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). شایستگی ادراک‌شده رفتارهای لازم برای دستیابی به یک عملکرد خاص است (لیو<sup>۳</sup> و همکاران؛ ۲۰۲۴). این مفهوم به‌ویژه در محیط‌های آموزشی مهم است، جایی که درک دانش‌آموزان از توانایی‌های خود می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی بر انگیزه، مشارکت و موفقیت تحصیلی تأثیر بگذارد (هانیک<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۵).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که شایستگی ادراک‌شده نقش مهمی در موفقیت تحصیلی و درگیری تحصیلی ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از شایستگی ادراک‌شده دارند، تمایل بیشتری به دستیابی به نتایج تحصیلی بهتر دارند (الهدابی و کارپینسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ الزبیدی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴) و این متغیر تأثیر مثبتی بر عملکرد، انگیزه، خودکارآمدی، تاب‌آوری و استفاده از راهبردهای سازگاری دارد (هانیک و همکاران، ۲۰۲۵؛ وانگ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). همبستگی مثبت میان شایستگی ادراک‌شده و موفقیت تحصیلی نیز حاکی از آن است که این متغیر پیش‌بینی‌کننده‌ای مهم برای درگیری تحصیلی است (مجید، ۲۰۲۲). همچنین، سطوح بالای سازگاری تحصیلی که با شایستگی ادراک‌شده مرتبط است، احتمال فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد (هانیک و همکاران، ۲۰۲۵). در همین راستا، مطالعات متعددی به رابطه بین شایستگی ادراک‌شده و درگیری تحصیلی پرداخته‌اند (لیزارت<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ فام<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ کولی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۴ و الرشید، ۲۰۲۵). نتایج پژوهش‌های داخلی نیز این ارتباط را تأیید کرده‌اند، به‌طوری‌که جهینی و همکاران (۱۴۰۰) پیوند بین الگوهای شایستگی و درگیری تحصیلی را نشان داده‌اند و نیکوکار و همکاران (۱۳۹۸) رابطه معناداری میان ادراک شایستگی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر یافته‌اند.

یکی از متغیرهای اساسی دیگری که می‌تواند تأثیر مستقیمی بر درگیری تحصیلی داشته باشد، سازه خوش‌بینی تحصیلی<sup>۱۱</sup> است (رضایی و همکاران، ۲۰۲۴). مفهوم خوش‌بینی تحصیلی نخستین بار توسط

1- Misir

2- Tetzner& Becker

3- Liu

4- Hanik

5- Alhadabi& Karpinski

6- Alzabidi

7- Wang

8- Lizarte

9- Pham

10- Collie

11- Academic optimism

هوی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶) مطرح شد. این سازه از سه مؤلفه اصلی شامل تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه تشکیل شده است. در حقیقت، خوش‌بینی تحصیلی نوعی باور مثبت فردی در دانش‌آموزان است که به آن‌ها کمک می‌کند با تأکید بر یادگیری، اعتماد به معلمان و احساس تعلق به مدرسه، موفقیت تحصیلی خود را ارتقا دهند (مکتبی و همکاران، ۱۳۹۶). خوش‌بینی تحصیلی به عنوان یک سازه پنهان، ترکیبی از سه مفهوم است که بر مبنای آن، دانش‌آموزان باور دارند که قادر به یادگیری هستند و می‌توانند عملکرد تحصیلی مطلوبی داشته باشند. این ویژگی در سطح فردی نیز قابل بررسی است (کولفاس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). در محیط کلاس معلمان و دانش‌آموزان خوش‌بین بر ویژگی‌های مثبت کلاس، مدرسه و گروه‌های آموزشی تأکید دارند. دانش‌آموزانی که خوش‌بین به تحصیل هستند، در فرآیند یادگیری متعهد، پرنرژی، مقاوم و باوجدان بوده و به طور مستمر برای پیشرفت تحصیلی خود تلاش می‌کنند (رنجبر، ۲۰۱۶). این دانش‌آموزان از طریق همکاری، مشارکت و برقراری ارتباط اثربخش به یادگیری می‌پردازند، نه از طریق فشار یا تنبیه والدین و معلمان. افزون بر این، خوش‌بینی تحصیلی به ایجاد محیطی مثبت در مدرسه کمک کرده و موجب افزایش خودکارآمدی معلمان نیز می‌شود (قاسمی و همکاران، ۲۰۱۸). کلمن و میشل<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) نیز بیان می‌کند که دانش‌آموزان با کنترل محیط خود می‌توانند به بهزیستی بیشتری دست یابند. در مقابل، اگر دانش‌آموز احساس کند که قادر به تغییر محیط خود برای دستیابی به موفقیت نیست، احتمال دارد مدرسه را ترک کند یا از تلاش برای پیشرفت تحصیلی منصرف شود. نتایج پژوهش‌های ازیلا-گبتور<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۲) و رلامپاجو<sup>۵</sup> (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که خوش‌بینی نقش تعیین‌کننده‌ای در درگیری تحصیلی دارد.

ثبات قدم نقش قابل‌توجهی در افزایش درگیری تحصیلی ایفا می‌کند (رابینسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). این مفهوم در دسته متغیرهای غیرشناختی قرار دارد که بر فرآیند آموزش تأثیر می‌گذارد و در حوزه روانشناسی مثبت‌گرا به آن پرداخته شده است (وو<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). ثبات قدم به معنای پافشاری مداوم بر علایق خاص و تلاش برای دستیابی به آن‌هاست. همچنین، نشان‌دهنده کار مداوم در جهت اهداف ارزشمند و بلندمدت در طول زمان است (داکورت و وینکلر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). این ویژگی با متغیرهای شخصیتی مرتبط، مانند وظیفه‌شناسی، تفاوت دارد، چراکه تأکید اصلی آن بر پایداری و استقامت است (داکورت و کوین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). ثبات قدم شامل دو بعد اساسی است: پشتکار و پایداری در علاقه. پشتکار میزان تلاشی را که فرد برای رسیدن به اهداف

1- Hoy

2- Kulophas

3- Coleman &amp; Miskel

4- Azila-Gbettor

5- Relampago

6- Robinson

7- Wu

8- Duckworth &amp; Winkler

9- Quinn

مشخص صرف می‌کند، نشان می‌دهد، درحالی‌که پایداری در علاقه به تمرکز و تعهد به مجموعه‌ای از اهداف مهم اشاره دارد (برک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که ثبات قدم و پافشاری در دستیابی به اهداف بلندمدت نقش مهمی در مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و انگیزش پیشرفت ایفا می‌کند (داکورت و همکاران، ۲۰۰۹). درنهایت، دانش‌آموزانی که ثبات قدم دارند، سخت‌کوش، علاقه‌مند به فعالیت‌های خود، مقاوم در برابر موانع و دارای عملکرد تحصیلی بالاتر هستند (دویکو همکاران، ۲۰۱۴). در حوزه آموزش و تحصیل، داکورت بر این باور است که ثبات قدم تحصیلی یکی از عوامل کلیدی موفقیت دانش‌آموزان محسوب می‌شود و می‌تواند نتایج و پیشرفت‌های تحصیلی را پیش‌بینی کند. دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از ثبات قدم برخوردارند، معمولاً دستاوردهای علمی بیشتری کسب می‌کنند (داکورت و کرافت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

سینگ (۲۰۰۸) نیز تأکید دارد که ثبات قدم، عنصر اصلی موفقیت است و همواره به‌عنوان یکی از عوامل اساسی در دستیابی به پیشرفت تحصیلی نقش دارد. این ویژگی همچون سدی در برابر ناامیدی عمل کرده و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با آمادگی بیشتری وارد فرآیند یادگیری شوند و برای رسیدن به موفقیت تلاش کنند. ثبات قدم تأثیر بسزایی بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد و موجب افزایش بهره‌وری در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری آن‌ها می‌شود (هادج<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). مونکس<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی که به بررسی ثبات قدم و ارتباط آن با ویژگی‌های شخصیتی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پرداختند به این نتیجه دست یافتند که ثبات قدم به صورت مفهومی و عملیاتی با ابعاد درگیری تحصیلی مرتبط بوده و با آن‌ها همپوشی دارند.

از طرفی این ویژگی روان‌شناختی می‌تواند نقش مهمی در تبیین فرایندهایی ایفا کند که از طریق آن‌ها باورهای مثبت تحصیلی مانند خوش‌بینی تحصیلی و ادراک شایستگی به رفتارهای فعال و پایدار در فرآیند یادگیری تبدیل می‌شوند (ناوارز<sup>۵</sup>، ۲۰۲۵). به بیان دیگر، ثبات قدم می‌تواند به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای عمل کند؛ بدین معنا که دانش‌آموزانی که به آینده تحصیلی خود خوش‌بین‌اند و خود را شایسته موفقیت می‌دانند، در صورتی که دارای سطح بالایی از ثبات قدم باشند، با احتمال بیشتری درگیر فعالیت‌های درسی شده، پشتکار بیشتری نشان داده و در برابر موانع آموزشی مقاوم‌تر ظاهر می‌شوند (فرانکو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵)؛ بنابراین، بررسی نقش واسطه‌ای ثبات قدم می‌تواند به درک عمیق‌تری از سازوکارهای روان‌شناختی منجر شود که طی آن‌ها متغیرهای شناختی - هیجانی مثبت، رفتارهای تحصیلی مؤثر را شکل می‌دهند. درواقع، ثبات قدم ممکن است پل ارتباطی میان نگرش‌ها و باورهای مثبت (خوش‌بینی، شایستگی) و جلوه‌های بیرونی

1- Berk

2- Kraft

3- Hodge

4- Muenks

5- Navarez

6- Franco

موفقیت تحصیلی مانند درگیری تحصیلی باشد. پرداختن به این واسطه‌گری، می‌تواند زمینه‌ساز طراحی مداخلات آموزشی مؤثرتری در جهت ارتقاء درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شود.

در سال‌های اخیر، افت تحصیلی، بی‌علاقگی به درس و کاهش مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، به یکی از دغدغه‌های جدی نظام آموزشی تبدیل شده است (آتستیس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این دوره تحصیلی از حساس‌ترین مراحل رشد تحصیلی و هویتی نوجوانان به شمار می‌رود و کاهش درگیری تحصیلی در این مقطع، می‌تواند پیامدهایی همچون افت عملکرد، کاهش انگیزه ادامه تحصیل و درنهایت ترک تحصیل زودهنگام به دنبال داشته باشد (رشلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). از این رو، شناسایی عوامل روان‌شناختی مؤثر بر افزایش درگیری تحصیلی در این گروه سنی اهمیت فراوان دارد.

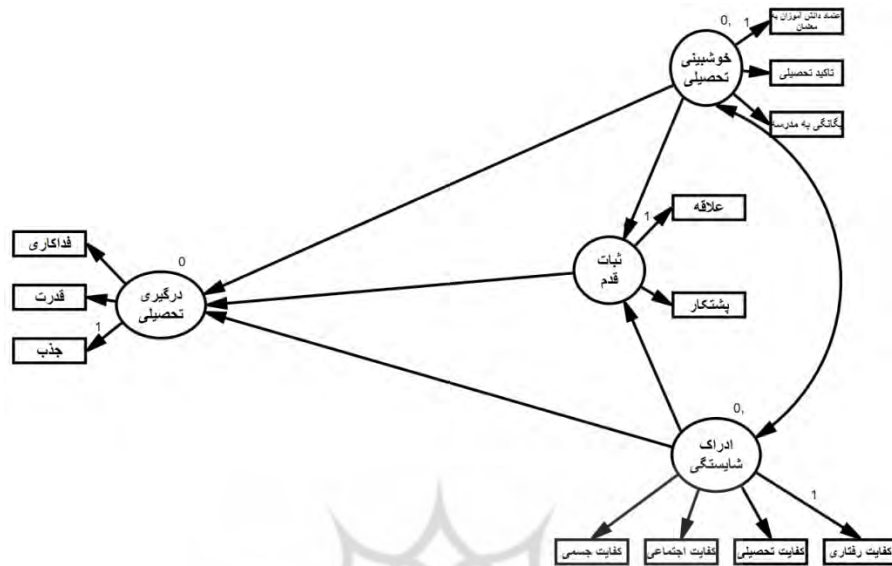
با توجه به آنچه بیان شد متغیرهایی مانند خوش‌بینی تحصیلی و ادراک شایستگی، نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به یادگیری ایفا می‌کنند. با این حال، اثربخشی این باورهای مثبت، در صورتی پایدار و معنادار خواهد بود که با ویژگی‌هایی مانند ثبات قدم همراه شود؛ ویژگی‌ای که به معنای پشتکار در پیگیری اهداف تحصیلی حتی در مواجهه با دشواری‌ها و شکست‌هاست. بررسی نقش واسطه‌ای ثبات قدم می‌تواند توضیح دهد که چرا برخی از دانش‌آموزان با وجود باور به توانایی و آینده روشن، همچنان دچار افت تحصیلی می‌شوند، در حالی که برخی دیگر با پشتکار، مسیر موفقیت را ادامه می‌دهند. از این رو، انجام پژوهشی با هدف بررسی این روابط می‌تواند هم به توسعه ادبیات علمی کمک کند و هم در طراحی مداخلات روان‌شناختی برای کاهش افت تحصیلی و افزایش مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. شایان ذکر است مرور متون علمی نشان می‌دهد تاکنون پژوهشی به‌طور هم‌زمان به بررسی این متغیرها در قالب یک مدل واحد نپرداخته است. با توجه به اینکه درگیری تحصیلی از عوامل کلیدی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است (اکلس و وانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲)، بررسی عوامل مؤثر بر آن ضروری است. در این پژوهش پژوهشگر تلاش می‌کند تا رابطه بین متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، ادراک شایستگی و ثبات قدم را در قالب مدل ساختاری بررسی کند. این مدل تلاش دارد سهم و اهمیت هر متغیر را در پیش‌بینی درگیری تحصیلی روشن کند. شکل ۱ الگوی مفهومی متغیرهای این پژوهش را نشان می‌دهد.

1- Atistis

2- Reschly

3- Eccles &amp; Wang





شکل ۱: الگوی مفهومی پژوهش

Figure 1

Conceptual Model of the Research

## روش

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:

روش پژوهش بر حسب هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات همبستگی بود که در مقوله‌ی روش-های توصیفی قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم مناطق ۷ و ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۲۳)، در مدل‌سازی معادلات ساختاری، به‌طور معمول برای هر متغیر بین ۱۰ تا ۱۵ نمونه مورد نیاز است تا برآورد پارامترها از دقت و پایداری کافی برخوردار باشد. با توجه به تعداد متغیرهای مدل پژوهش حاضر و به‌منظور افزایش اعتبار تحلیل‌ها، حجم نمونه اولیه ۲۸۵ نفر تعیین شد. در هر کلاس میانگین دانش‌آموزان ۲۵ تا ۳۰ نفر بودند. با توجه به اصل رضایت آگاهانه افرادی که تمایلی به شرکت نداشتند یا در میانه راه انصراف دادند، از فرایند جمع‌آوری داده کنار گذاشته شدند. درنهایت، پس از بررسی و حذف موارد ناقص یا نامعتبر، ۲۴۴ پرسشنامه معتبر برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. نمونه‌گیری در این پژوهش به روش خوشه‌ای تصادفی انجام شد. برای اجرای پژوهش، ۸ مدرسه از هر منطقه به‌طور تصادفی از میان مدارس دوره دوم متوسطه انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس به‌صورت تصادفی گزینش شد. پیش از تکمیل پرسشنامه، فرم رضایت آگاهانه شامل هدف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و حق انصراف در هر مرحله در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. با مطالعه فرم و آگاهی از اصول اخلاقی، دانش‌آموزان با شرکت در پژوهش موافقت کردند. همچنین، در

ابتدای هر پرسشنامه بر حق انتخاب آزادانه و محرمانه بودن پاسخ‌ها تأکید شد. همچنین، دستورالعملی در ابتدای پرسشنامه ارائه شد که از دانش‌آموزان می‌خواست تا تمام سؤالات را با دقت مطالعه کرده و به آن‌ها پاسخ دهند. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، از روش‌های آمار توصیفی (مانند محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (مانند ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. نرم‌افزارهای آماری SPSS26 و AMOS23 برای انجام محاسبات و تحلیل‌ها به کار گرفته شدند.

### ابزارها

۱- پرسش‌نامه ثبات قدم - فرم کوتاه<sup>۱</sup>: این پرسشنامه شامل ۱۲ سؤال است که توسط داکورث و کوین (۲۰۰۷) ایجاد شده است. دو بعد دارد: ثبات در علاقه و پشتکار در تلاش. سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به بعد علاقه و سؤالات ۷ تا ۱۲ مربوط به بعد تلاش است. این پرسشنامه با استفاده از روش لیکرت ۵ امتیازی محاسبه‌شده است و نمره‌گذاری در مورد سؤالات ۱ تا ۶ معکوس است. پرسش‌ها از کاملاً شبیه است (۵) تا اصلاً شبیه نیست (۱) نمره‌گذاری می‌شود. مجموع نمرات این پرسشنامه بین ۱۲ تا ۶۰ است. برای آزمون روایی و پایایی از روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد قبول قرار گرفت. پایایی ۰/۷۳ محاسبه‌شده است و روایی مقیاس ثبات قدم فرم کوتاه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده است. دو بعد اصلی (پشتکار و علاقه) بوضوح در مدل شناسایی شده و برازش دارد ( $CFI=0.96, RMSEA=0.076$ ) (داکورث و همکاران، ۲۰۰۹). اعتبار آن در مطالعه خدایانه و محمدی فر (۱۴۰۳) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است. میزان اعتبار در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

۲- پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی<sup>۲</sup>: پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی توسط اسپچن-موران<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل سه مؤلفه تأکید تحصیلی<sup>۴</sup> (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلم<sup>۵</sup> (۱۰ گویه) و همانندسازی با مدرسه<sup>۶</sup> (۱۰ گویه) با مجموع ۲۸ سؤال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. شیوه نمره‌گذاری سؤالات ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است؛ سپس نمره تمام سؤالات باهم جمع می‌گردد و نمره کل خوش‌بینی تحصیلی به دست می‌آید. نمره مؤلفه تأکید تحصیلی از مجموع نمرات پاسخ‌های داده‌شده به سؤالات ۱۱ تا ۱۸،

1- The Short Grit-S Scale (Grit-S)

2- Academic Optimism Questionnaire

3- Tschannen-Moran

4- Academic Press

5- Student trust in teachers

6- Identification with school

اعتماد دانش‌آموزان به معلمان از مجموع نمرات پاسخ‌های داده‌شده به سؤال‌های ۱ تا ۱۰ و همانندسازی با مدرسه از مجموع نمرات پاسخ‌های داده‌شده به سؤال‌های ۱۹ تا ۲۸ است. برای آزمون روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچنن-موران و همکاران (۲۰۱۳) از روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی موردقبول قرار گرفت، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد و روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده است که به‌وضوح سه خرده‌مقیاس در مدل شناسایی شده و برازش دارد ( $RMSEA = 0.08$ ،  $GFI = 0.99$ ). پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. میزان اعتبار در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد.

۳- مقیاس ادراک شایستگی<sup>۱</sup>: مقیاس ادراک شایستگی توسط هارتر (۱۹۸۵) به‌منظور سنجش ادراک شایستگی طراحی و تدوین شده است. این مقیاس دارای ۲۷ سؤال و ۴ مؤلفه کفایت رفتاری سؤالات ۱ تا ۱۳، کفایت تحصیلی سؤالات ۱۴ تا ۱۸، کفایت اجتماعی سؤالات ۱۹ تا ۲۲ و کفایت جسمی سؤالات ۲۳ تا ۲۷ است. در مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۵) هر نمره یا ماده به صورتی که مقیاس چهارگزینه‌ای لیکرت از ۴ تا ۱ نمره‌گذاری شده است. نمره ۴ اختصاص داده‌شده به هر پاسخ، نشان‌دهنده ادراک لیاقت بالا و نمره ۱ اختصاص داده‌شده به هر پاسخ، نشان‌دهنده ادراک لیاقت پایین است. نمره ۳ ادراک لیاقت متوسط بالا و نمره ۲ ادراک لیاقت متوسط پایین در دو مقوله تقریباً در مورد من درست است و تقریباً در مورد من درست نیست، اختصاص داده‌شده است. در پژوهش بای و همکاران (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده در پژوهش بای و همکاران (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. میزان اعتبار در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد.

۴- درگیری تحصیلی اترخت<sup>۲</sup> کارمونا هالتی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۹): این مقیاس مقیاسی خود گزارشی بوده که ۹ گویه دارد. به‌طور مثال یکی از گویه‌ها «با درس خواندن و رفتن به مدرسه انرژی و حس مثبت دارم.» یا «در زمان درس خواندن احساس مثبت و خوبی دارم.» است. دارای سه خرده‌مقیاس قدرت<sup>۴</sup> (سؤالات ۱، ۲ و ۵)، فداکاری<sup>۵</sup> (سؤالات ۳، ۴ و ۷) و جذب<sup>۶</sup> (سؤالات ۶، ۸ و ۹) است. سؤالات در مقیاس هفت درجه‌ای از ۰ (هرگز) تا ۶ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل قابلیت اطمینان - بر اساس شاخص‌های آلفای

1- Perceived competence scale

2- The Utrecht Work Engagement Scale

3- Carmona-Halty

4- Vigor

5- Dedication

6- Absorption

کروناخ و امگا مکدونالد - زیرمقیاس‌ها و UWES-9S کلی نشان‌دهنده سازگاری درونی بالا بود. اعتبار در پژوهش وانگ و کراک (۲۰۲۴) ۰/۹۵ گزارش شده است. آلفای کروناخ در پژوهش خداپناه و محمدی فر (۱۴۰۳/۷۸) به دست آمد. میزان اعتبار در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کروناخ ۰/۹۳ محاسبه شد.

### یافته‌ها

تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش که به سؤالات پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند، ۲۸۵ نفر بودند که بعد از بررسی داده‌ها، بیش از ۱۰ درصد سؤالات ناقص بودند و به این ترتیب تعداد ۴۱ داده گمشته شناسایی شد و این تعداد از تحلیل کنار گذاشته شدند. لذا تحلیل نهایی بر روی ۲۴۴ نفر انجام شد. بر این اساس نرخ پاسخ‌گویی ۸۵ درصد بود. ۲۹ نفر (۱۱/۹ درصد) رشته تحصیلی ریاضی و فیزیک، ۷۵ نفر (۳۰/۷ درصد) علوم تجربی، ۱۰۴ نفر (۴۲/۶ درصد) علوم انسانی و ۳۶ نفر (۱۴/۸ درصد) هنرستانی بودند. از نظر پایه تحصیلی ۱۳۴ نفر (۵۴/۹ درصد) پایه دهم، ۷۵ نفر (۳۰/۷ درصد) پایه یازدهم و ۳۵ نفر (۱۴/۳ درصد) پایه دوازدهم بودند. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه نمونه

Table 1  
Descriptive Statistics of Study Variables in the Sample

| متغیرهای پژوهش             | Research Variables               | تعداد<br>N | میانگین<br>Mean | انحراف استاندارد<br>Std. Deviation | چولگی<br>Skewness | کشدگی<br>Kurtosis |
|----------------------------|----------------------------------|------------|-----------------|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| قدرت                       | Vigor                            | 244        | 10.56           | 4.32                               | -0.71             |                   |
| فداکاری                    | Dedication                       | 244        | 13.71           | 3.68                               | -0.89             | -0.33             |
| جذب                        | Absorption                       | 244        | 12.73           | 3.45                               | -0.22             | -0.80             |
| مجموع نمرات درگیری تحصیلی  | Total Academic Engagement Score  | 244        | 37.01           | 10.25                              | -0.21             | -0.83             |
| تأکید بر تحصیل             | Academic Press                   | 244        | 28.53           | 5.38                               | -0.08             | 0.32              |
| اعتماد دانش‌آموز به معلم   | Student's Trust in Teacher       | 244        | 37.08           | 9.32                               | -0.43             | -0.56             |
| هویت‌یابی با مدرسه         | School Identification            | 244        | 31.15           | 6.17                               | 1.04              | 1.73              |
| مجموع نمرات خوشبینی تحصیلی | Total Academic Optimism Score    | 244        | 96.78           | 18.71                              | 0.20              | -0.23             |
| کفایت رفتاری               | Behavioral Competence            | 244        | 40.97           | 6.86                               | -0.38             | -0.12             |
| کفایت تحصیلی               | Academic Competence              | 244        | 15.04           | 3.26                               | -0.28             | -0.57             |
| کفایت اجتماعی              | Social Competence                | 244        | 11.40           | 2.94                               | -0.42             | -0.20             |
| کفایت جسمانی               | Physical Competence              | 244        | 14.77           | 3.35                               | -0.03             | -0.43             |
| مجموع نمرات ادراک شایستگی  | Total Perceived Competence Score | 244        | 82.24           | 13.88                              | -0.50             | 0.18              |
| علاقه                      | Interest                         | 244        | 19.82           | 5.18                               | -0.08             | -0.53             |
| پشتکار                     | Persistence                      | 244        | 21.23           | 5.15                               | 0.02              | 0.75              |
| مجموع نمرات ثبات قدم       | Total Grit Score                 | 244        | 41.06           | 8.29                               | 0.20              | -0.24             |

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود برای سنجش نرمال بودن تک متغیره از مقادیر «چولگی» و «کشیده‌گی» استفاده می‌شود که مقادیر آن باید در بازه ۲- تا ۲+ باشد (کلاسن، ۲۰۲۳). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد که نتایج نشان داد که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان‌دهنده‌ی استقلال خطاها است. برای بررسی هم خطی چندگانه از ضریب تحمل و تورم واریانس استفاده شد که نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه‌شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table 2

Correlation Matrix Among Research Variables

| متغیرهای پژوهش<br>Research Variables     | 1    | 2    | 3    | 4 |
|------------------------------------------|------|------|------|---|
| ۱- درگیری تحصیلی<br>Academic Engagement  | 1    | -    | -    | - |
| ۲- خوشبینی تحصیلی<br>Academic Optimism   | 0.58 | 1    | -    | - |
| ۳- ادراک شایستگی<br>Perceived Competence | 0.58 | 0.49 | 1    | - |
| ۴- ثبات قدم<br>Grit                      | 0.54 | 0.46 | 0.59 | 1 |

\*\* P < 0.001

ضرایب مستقیم مربوط به مدل اصلاح‌شده در جدول ۳ ارائه‌شده است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد و مدل اصلاح‌شده پژوهش

Table 3: Standardized Coefficients and Revised Model of the Research

| مسیرهای مستقیم<br>Direct Pathways     | بتا<br>Beta | انحراف استاندارد<br>Standard Error | معناداری<br>Significance |
|---------------------------------------|-------------|------------------------------------|--------------------------|
| خوشبینی تحصیلی<br>Academic Engagement | -0.08c      | 0.425                              | 0.324                    |
| ادراک شایستگی<br>Academic Engagement  | -0.955      | 1.451                              | 0.045                    |
| ثبات قدم<br>Academic Engagement       | 1.796       | 5.882                              | 0.0005                   |
| خوشبینی تحصیلی<br>Academic Optimism   | 0.243       | 0.029                              | 0.013                    |
| ادراک شایستگی<br>Perceived Competence | 0.797       | 0.048                              | 0.0005                   |

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود ضریب استاندارد و مستقیم ادراک شایستگی ( $\beta=0.955$ ,  $P<0.05$ ) و ثبات قدم ( $\beta=1.796$ ,  $P<0.001$ ) بر درگیری تحصیلی معنادار دارد. ضریب استاندارد و مستقیم خوشبینی تحصیلی ( $\beta=0.243$ ,  $P<0.05$ ) و ادراک شایستگی ( $\beta=0.797$ ,  $P<0.001$ ) بر ثبات قدم اثر مستقیم و معنادار دارد. در ادامه جهت بررسی رابطه غیرمستقیم مدل پیشنهادی از روش بوت استروپ استفاده شد. نتایج روش بوت استروپ برای بررسی مسیرهای میانجی یا غیرمستقیم در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج بوت استروپ خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی با میانجی گری ثبات قدم بر درگیری تحصیلی

Table 4

Bootstrap Results for Academic Optimism and Perceived Competence with the Mediation of Grit on Academic Engagement

| معناداری<br>Significance | ضرایب استاندارد غیرمستقیم<br>Standardized Coefficient |                         | مسیرهای غیرمستقیم<br>Indirect Pathway                                                     |
|--------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | حد بالا<br>Upper Bound                                | حد پایین<br>Lower Bound |                                                                                           |
| 0.0005                   | 0.998                                                 | 0.141                   | خوشبینی تحصیلی ← ثبات قدم ← درگیری تحصیلی<br>Academic Optimism Grit Academic Engagement   |
| 0.0005                   | 5.616                                                 | 0.505                   | ادراک شایستگی ← ثبات قدم ← درگیری تحصیلی<br>Perceived Competence Grit Academic Engagement |

برای تعیین معنی داری خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی بر درگیری تحصیلی از طریق نقش میانجی ثبات قدم از روش بوت استروپ استفاده شد. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی دار خواهد بود. شاخص های برازندگی مدل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: شاخص های برازندگی مدل اصلاح شده پژوهش

Table 5

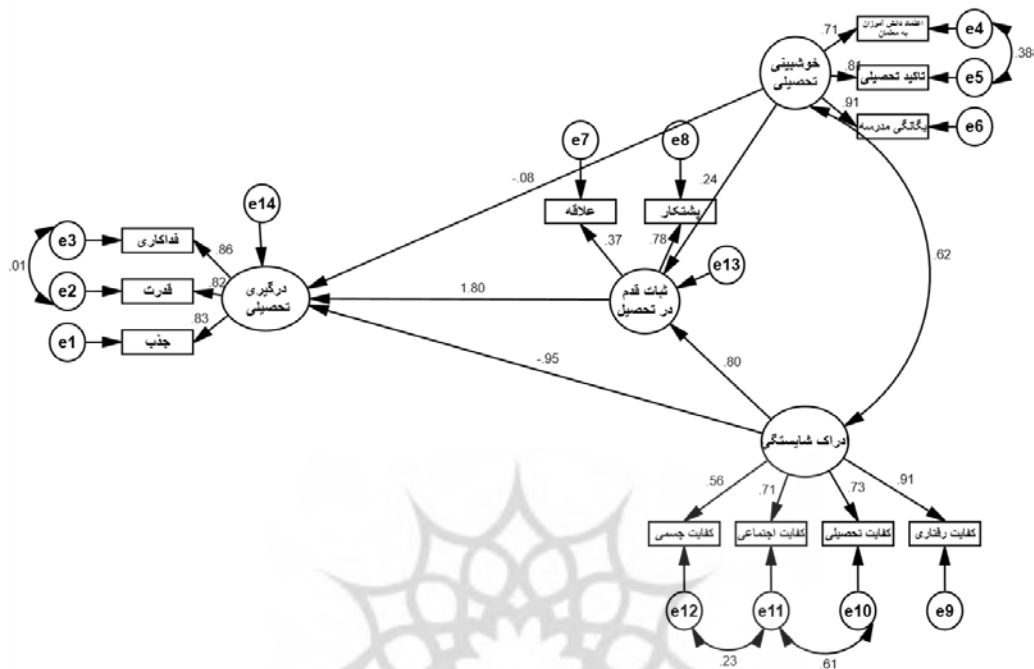
Goodness-of-Fit Indices of the Modified Research Model

| نوع شاخص<br>Index type                | شاخص ها<br>Indices                                          | مقدار به دست آمده<br>Obtained Value | مقدار قابل قبول<br>Acceptable Value |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| شاخص های مطلق<br>Absolute Fit Indices | کای اسکور هنجار شده (C. IN)<br>Normalized Chi-square (CMIN) | 121.861                             | -                                   |
|                                       | درجه آزادی<br>Degree of Freedom                             | 44                                  | -                                   |
|                                       | CMIN/DF                                                     | 2.770                               | کمتر از ۳<br>Less than 3            |
|                                       | معناداری<br>Significance                                    | 0.0005                              | -                                   |

|                                |       |                                                                                            |                                       |
|--------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| -                              | 0.08  | خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSAA)<br>Root Mean Square Error of Approximation (RMSAA) | شاخص‌های نسبی<br>Relative Fit Indices |
| -                              | 0.001 | شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)<br>P of Close Fit (PCLOSE)                                    |                                       |
| Letttt han 3                   | 0.956 | شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)<br>Comparative Fit Index (CFI)                                  |                                       |
| -                              | 0.638 | شاخص برازش مقتصد (PCFI)<br>Parity Comparative Fit Index (PCFI)                             |                                       |
| Letttt han or<br>equal to 0.08 | 0.623 | شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)<br>Parity Normed Fit Index (PNFI)                        |                                       |
| -                              | 0.957 | شاخص برازندگی افزایشی (IFI)<br>Incremental Fit Index (IFI)                                 |                                       |
| Greater than<br>0.90           | 0.934 | شاخص برازش هنجار شده (NFI)<br>Normed Fit Index (NFI)                                       |                                       |

جهت آزمودن مدل موردنظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده شده در جدول ۵ استفاده شده است. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود اکثر شاخص‌ها مطلوب هستند. همچنین اگر مقدار به‌دست‌آمده از شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب کمتر یا مساوی از ۰/۰۸ باشد نشان‌دهنده برازش مدل است (شرمله انگل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳) که در این پژوهش مقدار معناداری برای شاخص تقریب برازندگی ۰/۰۰۱ و شاخص خطای ریشه‌درمانی تقریب برابر ۰/۰۸ می‌باشد که بر اساس مدل کلاین (۲۰۲۳) نشان‌دهنده برازش مدل است. در شکل ۱- مدل اصلاح‌شده پژوهش آمده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۱: مدل اصلاح شده پژوهش

Figure 1  
The Modified Research Model

شکل ۱، مدل ساختاری و اصلاح شده پژوهش را نشان می‌دهد. بر اساس این مدل اصلاح شده واریانس تبیین شده برای درگیری تحصیلی بر اساس خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی با نقش میانجی ثبات قدم برابر با ۴۷ درصد به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی با نقش میانجی ثبات قدم در مجموع ۴۷ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش ارزیابی مدل ساختاری اثر پیش‌بینی کنندگی خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی بر درگیری تحصیلی با بررسی نقش واسطه‌ای ثبات قدم در بین دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که خوشبینی تحصیلی و ادراک شایستگی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق ثبات قدم، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در ادامه تبیین روابط موجود در مدل ارائه شده است.



از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که تأثیر مستقیم ادراک شایستگی دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی منفی و از نظر آماری معنادار است. این یافته با یافته‌های فیل کنلاس<sup>۱</sup> (۲۰۲۴)، فنگ<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۳)، چن و لام<sup>۳</sup> (۲۰۲۳)، ابادری و همکاران (۱۴۰۱)، جباری و همکاران (۱۴۰۱) و رافلدور<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) همخوانی ندارد ولی با پژوهش ناوارز (۲۰۲۵) همخوانی دارد.

برخلاف پیش‌بینی‌های نظری، نتایج این پژوهش نشان داد که ادراک شایستگی تأثیر مستقیمی منفی بر درگیری تحصیلی دارد. این یافته ممکن است ناشی از آن باشد که در برخی شرایط، دانش‌آموزانی که خود را از نظر تحصیلی توانمند و شایسته می‌دانند، با نوعی اطمینان بیش‌ازحد به توانایی‌هایشان روبه‌رو می‌شوند که می‌تواند منجر به کاهش تلاش، انگیزش بیرونی و مشارکت فعال در فرآیند یادگیری شود (هال<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). درواقع، هنگامی که فرد تصور می‌کند بدون نیاز به تلاش مداوم نیز قادر به موفقیت است، احتمال دارد میزان درگیری او با تکالیف و فعالیت‌های درسی کاهش یابد (دوگان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). همچنین، ممکن است این افراد به دلیل نبود چالش کافی در محیط آموزشی یا یکنواختی برنامه‌های درسی، دچار احساس بی‌معنایی یا دل‌زدگی تحصیلی شوند (والندری<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این یافته با دیدگاه‌هایی هماهنگ است که تأکید دارند ادراک شایستگی بدون پشتوانه‌ی ثبات قدم و هدفمندی می‌تواند به‌نوعی خوش‌بینی منفعل یا کاذب منجر شود که نه تنها محرک درگیری تحصیلی نیست، بلکه آن را تضعیف نیز می‌کند. این نتایج را می‌توان در چارچوب دیدگاه خوش‌بینی خود توانمند پندارانه بدون تعهد تحلیل کرد؛ مفهومی که در برخی پژوهش‌ها با عنوان خودکارآمدی غیرمولد<sup>۸</sup> مطرح شده است (شانک و پاجارس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). این وضعیت به‌ویژه در میان دانش‌آموزانی مشاهده می‌شود که مهارت یا استعداد نسبی دارند اما فاقد جهت‌گیری هدف‌مدار یا نظم شخصی برای پیگیری پایدار فعالیت‌های درسی هستند. به‌عبارتی، ادراک شایستگی اگر با ثبات قدم، انگیزش درونی یا حس مسئولیت‌پذیری تحصیلی همراه نباشد، می‌تواند منجر به کاهش مشارکت شود (بندورا<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۷ و دویک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). یافته حاضر با نتایج پژوهش ناوارز (۲۰۲۵) در پژوهشی با استفاده از مداخلات روان‌شناسی مثبت‌گرا تأکید کرد که برای تأثیرگذاری واقعی خوش‌بینی و شایستگی بر مشارکت، وجود متغیرهایی مانند پشتکار و جهت‌مندی تحصیلی ضروری است و سطوح بالای ادراک شایستگی در نبود عوامل تنظیمی مانند انگیزش هدف‌محور، لزوماً به مشارکت تحصیلی بالا منجر نمی‌شود.

1- Phil Canlas

2- Feng

3- Chan & lam

4- Raufelder

5- Hall

6- Dogan

7- Wulandari

8- Overconfidence

9- Schunk & Pajares,

10- Bandura

11- Dweck

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان‌دهنده عدم معنی‌دار مسیر خوشبینی تحصیلی بر درگیری تحصیلی است. یا توجه به همبستگی قابل قبول و معنادار این دو متغیر به نظر می‌رسد احتمالاً با افزایش حجم نمونه ضریب مسیر در مدل معنادار شود ولی به‌طور کلی در بیشتر پژوهش‌ها معنادار است که می‌توان به پژوهش‌های العبدالله<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۵)، رلامپاجو (۲۰۲۴)، آزیلاگبتور<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، گابی و شارپ<sup>۳</sup> (۲۰۲۱)، احمد<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، تتوبر<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۱)، احمدی و همکاران (۱۳۹۸) و غلامپور و همکاران (۱۳۹۸) اشاره کرد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش فرانکو (۲۰۲۵) همسو است. برخلاف انتظار نظری، نتایج پژوهش حاضر نشان داد خوش‌بینی تحصیلی نه تنها تأثیر معناداری بر درگیری تحصیلی ندارد، بلکه این رابطه جهت منفی دارد. این یافته را می‌توان از چند منظر تبیین کرد. نخست، خوش‌بینی تحصیلی زمانی می‌تواند کارکرد سازنده داشته باشد که با متغیرهایی چون واقع‌گرایی، پشتکار و انگیزش درونی همراه باشد؛ در غیر این صورت، ممکن است به‌نوعی خوش‌بینی منفعلانه یا انتظارات غیرواقع‌بینانه منجر شود که کاهش درگیری تحصیلی را به دنبال دارد (کارور و شایر، ۲۰۱۴). در این شرایط، دانش‌آموزان به دلیل باور به این که اوضاع در نهایت خوب خواهد شد، ممکن است انگیزه‌ای برای تلاش فعالانه یا درگیری مستمر با فعالیت‌های درسی نداشته باشند. این نوع خوش‌بینی که فاقد تعهد رفتاری و پایداری است، نه تنها سودمند نیست، بلکه می‌تواند منجر به کاهش مشارکت تحصیلی شود. از سوی دیگر، در برخی زمینه‌های فرهنگی و آموزشی در مدارس، خوش‌بینی ممکن است به‌صورت انکار تأکید تحصیلی یا رقابت شدید درک شود و به جای افزایش مشارکت، به اجتناب یا کناره‌گیری روان‌شناختی بینجامد. این موضوع پیش‌تر نیز در پژوهش فرانکو (۲۰۲۵) مطرح شده که در آن، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی رابطه معناداری نداشت و مشخص شد که خوش‌بینی بدون مؤلفه‌های رفتاری (مانند پشتکار و تلاش هدفمند) ناکارآمد است.

نتایج نشان داد که ثبات قدم توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی را داراست. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های نتایج خداپناه و همکاران (۱۴۰۳)، آندالس<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۵)، هی<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۲۴)، صالح<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۹) و داتا<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۱۸) مطابقت دارد. دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از ثبات قدم دارند، در محیط آموزشی خود به صورت عالی مشارکت می‌کنند و به‌طور سخت‌کوشانه برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود کار می‌کنند. این دانش‌آموزان در مواجهه با ناکامی‌ها و سختی‌ها، توانایی

1- Alabdullah

2- Azila-Gbettor

3- Gabi &amp; Sharpe

4- Ahmed

5- Teuber

6- Andales

7- He

8- Saleh

9- Datu

بالا‌تری در مدیریت احساسات خود و اتخاذ تصمیمات مناسب دارند؛ بنابراین، دانش‌آموزان با ثبات قدم می‌توانند احساسات خود را به‌خوبی کنترل کرده و بر دشواری‌ها در زمینه یادگیری و همچنین فرآیند یادگیری غلبه کنند و به اهداف خود دست یابند (ژانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

مطالعات متعددی نشان داده‌اند که داشتن استعداد بالا به‌تنهایی تضمینی برای موفقیت و تحقق تعهدات تحصیلی نیست. موفقیت در تحصیل تنها به هوش یا توانایی‌های ذاتی فرد وابسته نیست، بلکه عواملی مانند ثبات قدم، اشتیاق و علاقه‌مندی نقش مهمی در افزایش تعهد و پشتکار دارند. این ویژگی‌ها باعث می‌شوند دانش‌آموزان با صرف تلاش، سرمایه‌گذاری زمانی و تعهد عمیق به فعالیت‌های تحصیلی خود، به پیشرفت دست یابند. دانش‌آموزانی که ثبات قدم دارند، مسئولیت انجام وظایف علمی خود را جدی می‌گیرند و با تمرکز بالا به انجام دقیق آن‌ها می‌پردازند. این افراد از فرایند یادگیری و انجام تکالیف لذت می‌برند و با مقاومت در برابر سختی‌ها و تمرکز طولانی مدت روی کارهای ذهنی، عملکرد موفقی از خود نشان می‌دهند. آن‌ها اهداف و معیارهای مشخصی را برای خود تعیین کرده و به‌خوبی فعالیت‌ها، استراتژی‌ها و چالش‌های پیش رو را شناسایی و مدیریت می‌کنند؛ بنابراین، ثبات قدم به‌عنوان تعهدی مستمر در پیگیری اهداف و مقاومت در برابر لذت‌های گذرا، شکست‌ها و مشکلات، سبب می‌شود دانش‌آموزان با پشتکار و تلاش مداوم، موانع تحصیلی را پشت سر گذاشته و به سطح مطلوبی از موفقیت دست یابند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۷).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که اثر مستقیم خوشبینی تحصیلی بر ثبات قدم دانش‌آموزان مثبت و به لحاظ آماری معنادار است. این یافته همسو با یافته‌های پایو (۲۰۲۳)، پایو و همکاران (۲۰۲۴) و ماسایون و بوئونورتورا<sup>۲</sup> (۲۰۲۵) است. خوش‌بینی تحصیلی به معنای انتظار داشتن نتایج مطلوب از تلاش‌های آموزشی و باور به توانایی غلبه بر چالش‌های تحصیلی است که این نگرش مثبت، نقش مهمی در حفظ و تداوم انگیزه در مسیر یادگیری ایفا می‌کند (آسان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان یا دانشجویانی که دید مثبتی به آینده تحصیلی خود دارند، در مواجهه با موانع و دشواری‌ها کمتر دچار ناامیدی می‌شوند و به‌جای کناره‌گیری، با پایداری بیشتری مسیر خود را ادامه می‌دهند (پوتری، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، افراد خوش‌بین معمولاً دارای چشم‌انداز مثبتی نسبت به آینده هستند و همین نگرش، زمینه‌ساز تلاش مداوم و پشتکار در برابر دشواری‌هاست؛ آن‌ها به‌جای تمرکز بر موانع، بر راه‌حل‌ها تمرکز می‌کنند و با انعطاف‌پذیری ذهنی، مسیر پیشرفت خود را پیگیری می‌کنند (ژایی و کارنی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴). به‌بیان دیگر، خوش‌بینی به‌عنوان یک ویژگی شناختی - هیجانی، زمینه‌ای مناسب برای شکل‌گیری و تقویت ویژگی‌های شخصیتی همچون ثبات قدم

1- Zhang

2- Masayon &amp; Buenaventura

3- Usán

4- Zhai &amp; Carney

فراهم می‌کند (تیتینگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). درواقع، خوش‌بینی تحصیلی نه تنها نقش محافظتی در برابر فرسودگی و استرس دارد، بلکه می‌تواند عامل تقویت‌کننده‌ای برای رفتارهای هدفمند، مداومت در کار و پیگیری اهداف بلندمدت تحصیلی باشد (لیو و کاو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که اثر مستقیم ادراک شایستگی بر ثبات قدم دانش‌آموزان مثبت است. این یافته همسو با یافته‌های تری و پک<sup>۳</sup> (۲۰۲۰)؛ پارک و چو<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) و آشر<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۹) است. وقتی افراد خود را شایسته، توانمند و مؤثر در مسیر رسیدن به اهداف تحصیلی یا شخصی می‌دانند، احتمال بیشتری دارد که با پشتکار و استقامت در برابر چالش‌ها ایستادگی کنند (لیو و پلوتو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری احساس شایستگی یکی از سه نیاز بنیادین روان‌شناختی است که به انگیزش درونی و رفتار پایدار منجر می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۰). فردی که باور دارد توانایی لازم برای موفقیت را دارد، نه تنها با انگیزه بیشتری به انجام وظایف می‌پردازد، بلکه در مواجهه با موانع نیز تمایل بیشتری برای ادامه دادن و تلاش مجدد از خود نشان می‌دهد. از این رو، ادراک شایستگی می‌تواند بستر روانی لازم برای پرورش ثبات قدم را فراهم آورد (بوفارد<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). ثبات قدم یا پشتکار نیز شامل حفظ علاقه و تلاش مداوم در مسیر رسیدن به اهداف بلندمدت است، حتی زمانی که پیشرفت آهسته یا سخت باشد. اگر فرد به توانایی خود در موفقیت اطمینان داشته باشد، احتمال بیشتری دارد که در مسیر باقی بماند، از شکست‌ها درس بگیرد و اهداف خود را رها نکند. این ارتباط دو متغیر را می‌توان در بافت تحصیلی، شغلی و شخصی مشاهده کرد (داتو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

در تبیین ارتباط غیرمستقیم بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌توان گفت انتظارات بالا به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا در مواجهه با چالش‌ها پافشاری کرده و در محیط مدرسه به اهداف تحصیلی و غیرتحصیلی خود دست یابند. دانش‌آموزان خوش‌بین‌تر، امید بیشتری دارند که در پی آن عزم بالاتری نیز شکل می‌گیرد. این عامل می‌تواند به افراد کمک کند تا نگرش مثبتی داشته باشند و در مواجهه با چالش‌ها به راحتی تسلیم نشوند (ژانگ<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). افراد خوش‌بین معمولاً انتظارات مثبتی از آینده ایجاد کرده و نتایج مطلوب را پیش‌بینی می‌کنند (اورپول<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). خوش‌بینی به عنوان عاملی شناخته شده است که غالباً با انتظارات از نتایج مثبت هنگام ارزیابی شرایط آینده مرتبط است (باکینگهام و

1- Tating

2- Liu &amp; Cao

3- Terry &amp; Peck

4- Park &amp; Cho

5- Usher

6- Liu &amp; Platow

7- Bouffard

8- Datu

9- Zhang

10- Oriol

ریچاردسون<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱؛ دورسون<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). در یک ذهنیت خوش‌بینانه، افراد می‌توانند جنبه‌های مثبت هر موقعیتی را ببینند (هچ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ میلستین<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). نوجوانان خوش‌بین معتقدند که می‌توانند بر مشکلات غلبه کنند و به اهداف خود برسند (اوریه<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این باور، افراد را به حفظ انگیزه ترغیب کرده، از تسلیم شدن آن‌ها در مواجهه با چالش‌ها جلوگیری می‌کند و درنهایت ثبات قدم را تقویت می‌کند. ثبات قدم میزان اشتیاق و علاقه را برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین‌شده تقویت کرده و موجب افزایش تعهد و پشتکار می‌شود (سویوات<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). علاوه بر این، افرادی که از ثبات قدم بالایی برخوردارند، با سرمایه‌گذاری در تلاش، تعهد و علاقه به مسائل تحصیلی، قادر به دستیابی به پیشرفت تحصیلی هستند (خداپناه و همکاران، ۱۴۰۳). دانش‌آموزانی که در مسیر تحصیلی خود استوار هستند، مسئولیت وظایف علمی‌شان را برعهده‌گرفته و با تمرکز و تعهد، بر انجام صحیح آن‌ها اهتمام می‌ورزند (یانگ و تین، ۲۰۲۴). آن‌ها از فرآیند یادگیری و انجام تکالیف لذت برده و در برابر چالش‌های فکری مقاومت بالایی نشان داده و ساعات طولانی‌تری بر تکالیف تمرکز دارند. این دانش‌آموزان برای خود اهداف و معیارهای مشخصی تعیین کرده و شناخت جامعی از فعالیت‌ها، استراتژی‌ها و مشکلات دارند و از مهارت‌های خودنظارتی و مدیریت زمان بهره می‌برند (مابتی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳)؛ بنابراین، ثبات قدم به واسطه تعهد مداوم به پیگیری اهداف، مقاومت در برابر لذت‌های زودگذر، عدم تسلیم در برابر شکست‌ها و دشواری‌ها و تلاش مستمر برای انجام تکالیف تحصیلی، دانش‌آموزان را به غلبه بر موانع موفقیت و دستیابی به سطوح بالاتر تحصیلی سوق می‌دهد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۷).

در تبیین نقش میانجی‌گری ثبات قدم در رابطه بین شایستگی ادراک‌شده و درگیری تحصیلی، می‌توان چنین استدلال کرد که دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از شایستگی ادراک‌شده برخوردارند، به دلیل اعتماد به توانایی‌های خود در انجام تکالیف، عملکرد تحصیلی بهتری دارند (حیات<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ لی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ منگ و ژانگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳). این رابطه توسط شواهدی پشتیبانی می‌شود که نشان می‌دهد شایستگی ادراک‌شده به‌طور مستقیم بر ثبات قدم اثر می‌گذارد و از این طریق عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد (بهاتی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲؛ منگ و ژانگ، ۲۰۲۳). شایستگی ادراک‌شده به باور فرد نسبت به

1- Buckingham &amp; Richardson

2- Dursun

3- Hecht

4- Millstein

5- Uribe

6- Suvittawat

7- MA. BETTY

8- Hayat

9- Lei

10- Meng &amp; Zhang

11- Bhati

توانایی‌های خود در انجام موفق یک فعالیت اشاره دارد (اوسان سوپرویا و کویله روبرس<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱) و نقش مهمی در شکل‌گیری انگیزش، عملکرد و پایداری فرد ایفا می‌کند. افرادی که از این ویژگی بهره‌مندند، چالش‌ها را با اعتمادبه‌نفس بیشتری می‌پذیرند، در مسیر پیشرفت تلاش بیشتری می‌کنند و در برابر موانع استقامت بیشتری از خود نشان می‌دهند (اوگوآنی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). بندورا (۱۹۹۷) نیز معتقد است که شایستگی ادراک‌شده عاملی تعیین‌کننده در میزان تلاش، پشتکار و حتی تصمیم فرد برای آغاز یا اجتناب از یک فعالیت است. یافته‌ها به‌طور مداوم نشان داده‌اند که شایستگی ادراک‌شده تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دارد (الهدابی و کارپینسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

افرادی که ثبات قدم بیشتری دارند، معمولاً در برابر شکست‌ها مقاوم‌تر هستند و هنگام مواجهه با شرایط دشوار، تلاش، صبوری و احساس شایستگی بالاتری را تجربه می‌کنند (داکورت و کوین، ۲۰۰۹). این احساس موجب می‌شود افراد با ثبات بیشتری وظایف تحصیلی خود را دنبال کرده و در موقعیت‌های چالش‌برانگیز، عملکرد پایداری نشان دهند (الهدابی و کارپینسکی، ۲۰۲۰). در همین راستا، کسانی که خود را در انجام فعالیت‌ها توانمند می‌دانند، معمولاً پشتکار بیشتری برای انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند. از این‌رو، ارتقای شایستگی ادراک‌شده در دانش‌آموزان می‌تواند به‌عنوان یک راهکار مداخله‌ای مؤثر برای افزایش ثبات قدم عمل کند و در نتیجه به بهبود درگیری تحصیلی منجر شود (والتر و حسین، ۲۰۱۵).

علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود باور دارند و برای دستیابی به اهداف تحصیلی پشتکار بیشتری دارند، درگیری تحصیلی بالاتری نیز تجربه می‌کنند (لیننبرینک و پینتریج، ۲۰۰۳). ثبات قدم که مشتمل بر تلاش پایدار و اشتیاق برای اهداف بلندمدت است، نقش مؤثری در افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری دارد. چنین دانش‌آموزانی معمولاً در برابر چالش‌ها مقاوم‌تر بوده، با تمرکز و نگرش مثبت‌تری عمل می‌کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری نیز دارند (داکورت و همکاران، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که شایستگی ادراک‌شده تحصیلی به‌طور مستقیم بر عملکرد و یادگیری مؤثر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (فرناندز-ریو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷ و اوژان<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). در دوره تحصیل که فرآیند یادگیری با چالش‌های شناختی و اجتماعی همراه است، وجود احساس ناکافی بودن می‌تواند منجر به کاهش تلاش و درگیری تحصیلی شود. در این میان، ساختارهایی مانند شایستگی ادراک‌شده، استقامت و ثبات قدم نقشی کلیدی در موفقیت تحصیلی ایفا می‌کنند (یلماز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). باور به شایستگی نه‌تنها در مدیریت چالش‌های زندگی مؤثر است،

1- Usán Supervía&amp; Quílez Robres

2- Ugwuanyi

3- Alhadabi&amp; Karpinski

4- Fernandez-Rio

5- ÖZHAN

6- Yilmaz

بلکه از طریق افزایش تلاش و ثبات قدم می‌تواند به‌طور غیرمستقیم منجر به موفقیت تحصیلی شود (آکیاز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ بندورا، ۱۹۹۷). برای مثال، دانش‌آموزی که در درس ریاضی احساس شایستگی می‌کند، به‌احتمال زیاد در حل مسائل پیچیده مقاومت بیشتری نشان داده و تلاش مستمری خواهد داشت. این تلاش به‌تدریج باعث افزایش درگیری تحصیلی و تعامل فعال‌تر با یادگیری می‌شود (آشر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

### نتیجه‌گیری

در این مطالعه با ایجاد مدلی شبکه روابط بین خوشبینی تحصیلی و شایستگی ادراک‌شده با درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای ثبات قدم دانش‌آموزان متوسطه دوم موردبررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که ثبات قدم بین خوشبینی تحصیلی و شایستگی ادراک‌شده در ارتباط با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر میانجی دارد. نتایج پژوهش نشان داد که هرچند خوش‌بینی تحصیلی و ادراک شایستگی به‌صورت مستقیم تأثیری منفی بر درگیری تحصیلی داشتند، اما از طریق نقش واسطه‌ای ثبات قدم، تأثیر غیرمستقیم این متغیرها مثبت و معنادار بود. این الگو می‌تواند حاکی از آن باشد که صرف وجود خوش‌بینی یا احساس شایستگی، بدون پشتکار و تلاش مستمر، لزوماً به درگیری تحصیلی نمی‌انجامد؛ اما زمانی که این ویژگی‌ها با ثبات قدم همراه می‌شوند، به تعهد تحصیلی و مشارکت فعال در فرآیند یادگیری منجر خواهند شد. این یافته نشان‌دهنده نقش کلیدی ثبات قدم در جهت‌دهی و اصلاح اثرات انگیزشی دانش‌آموزان است... پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس به‌ویژه در راستای ایجاد و گسترش گروه‌های آموزشی - روانی اقدام کنند؛ گروه‌هایی که در تقویت شایستگی ادراک‌شده، خوش‌بینی و پایداری دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشند. همچنین، لازم است جوی مثبت در مدرسه از همان سال‌های ابتدایی آموزش شکل گیرد؛ جوی که از رشد شایستگی ادراک‌شده، خوش‌بینی و انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری حمایت کند. هنگامی که محیط آموزشی مناسب و دلپذیری فراهم شود، مدارس شکل می‌گیرند که دانش‌آموزان در آن‌ها هم از یادگیری لذت می‌برند و هم درگیر می‌شوند. رضایت دانش‌آموزان از مدرسه، زمینه‌ساز ارتقای عملکرد آموزشی و بهبود سلامت روان آنان خواهد بود.

یکی از محدودیت‌های مطالعه این است که با توجه به این که روش تحقیق همبستگی بوده پیوند علت - معلولی را نمی‌توان برقرار کرد. علاوه بر این، مطالعات طولی و تجربی مورد نیاز است تا به‌وضوح ترتیب متغیرها بر درگیری تحصیلی را در مدل پیشنهادی این تحقیق نشان دهد. درنهایت، ضروری است که محدودیت‌های مربوط به روش نمونه‌گیری و میزان تنوع شرکت‌کنندگان به‌طور شفاف مشخص و گزارش شود. همچنین تعمیم نتایج به سایر جوامع و مناطق جغرافیایی کشور، محتاطانه انجام‌پذیر است. با توجه به

1- Akyüz

2- Usher

یافته‌های پژوهش حاضر که نشان‌دهنده‌ی قدرت شایستگی ادراک‌شده، خوشبینی و ثبات قدم در پیش‌بینی موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان بود و با توجه به این که خوشبینی تحصیلی، شایستگی ادراک‌شده و ثبات قدم و مؤلفه‌های آن قابلیت آموزش دارند به همه صاحب‌نظران و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدرسین و یادگیرندگان را با این سازه آشنا کنند و یک فرآیند یادگیری جامع برای ارتقای خوش‌بینی تحصیلی، شایستگی ادراک‌شده و ثبات قدم در قالب تحقیقات تجربی برنامه‌ریزی کنند.

**حامی مالی:** این طرح تحقیقاتی با استفاده از اعتبار ویژه پژوهشی (پژوهانه) دانشگاه سمنان با شماره طرح ۱۴۰۳۹۰۹ ط ۲۲۶/۱۴۰۳ انجام شده است.

### تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از مسئولین آموزش و پرورش و مدارس و دانش‌آموزان که در انجام این پژوهش از هیچ کمکی مضایقه نمودند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

### تعارض منافع

بدین‌وسیله نویسندگان تصریح می‌نمایند که هیچ‌گونه تضاد منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد.

### منابع:

- اباذری، آرزو، اکبرنتاج شوب، نبی‌اله، صادقی و جمال. (۱۴۰۱). مدل‌یابی روابط ساختاری توانایی‌های شناختی با پیشرفت تحصیلی از طریق میانجی شایستگی ادراک‌شده در دانش‌آموزان متوسطه. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۵ (۶۰)، ۲۹-۴۶.
- احمدی، حمیرا، جدیدی، هوشنگ، و خلعتبری، جواد. (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۴ (۵۶)، ۱-۲۳.
- بای، نرگس؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا، و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۱ (۴-۱)، ۶۷-۸۳.



توکلی‌زاده جهان‌شیر، زنگنه‌فر ابراهیم، و صفرزاده، سمیه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر افزایش عزت‌نفس و کاهش کمرویی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های متعدد شهرستان قاین. *مجله پرستاری کودکان*، ۴ (۴)، ۸-۱.

جبارپورستاری، ثریا، نجارپوراستادی، و دکتر سعید. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مؤلفه‌های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *رویش روان‌شناسی*، ۷۷ (۱۱)، ۱۴۳-۱۵۴.

جهینی، ستاره، حسنی، رفیق، و باتمانی، فردین. (۲۰۲۱). تدوین و آزمون مدل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۶ (۱).

حسینی، محیا؛ ذوقی‌پایدار، محمدرضا، و رشید، خسرو. (۱۳۹۷). نقش ثبات‌قدم و هوش در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۱)، ۲۳۳-۲۴۸.

خداپناه، فاطمه، محمدی‌فر، محمدعلی، و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۴۰۳). تدوین مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی ثبات‌قدم در بین دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۲ (۳).

<https://doi.org/10.30473/etl.2025.71211.4210>

غلام‌پور، میثم، پورشافعی، هادی، و قرآنی‌سیرجانی، سیما. (۱۳۹۸). رابطه خوش‌بینی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری امید به آینده دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۵)، ۷۹-۸۸.

مرادی، کیوان، واعظی، مظفرالدین، فرزانه، محمد، و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدرسه متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲ (۵)، ۷۰-۸۰.

مکتبی، غلامحسین، فرامرزی، حمید، و فرزادی، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه علی ساختار توانمندساز با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲ (۴۷)، ۱۰۷-۱۳۵.

Abazari, A., Akbarnataj Shoob, N., Sadeghi, V., & Jamal, J. (2022). Modeling the structural relationships of cognitive abilities with academic achievement through the mediating role of perceived competence in secondary school students. *Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*, 15(60), 29-46. [In Persian]  
Ammiii H Jddiii H & Kaal'tt brri J (00))) Desigii gg mllll ff cceeeemc engagement based on academic optimism and achievement motivation with the mediation of school well-being and academic vitality. *Journal of Modern Psychological Research*, 14(56), 1-23. [In Persian]

- Ahmed, S., Matta, R., Sanyal, N., & Agarwal, S. (2021). Academic optimism of teachers, school engagement and educational aspirations of students from private and government schools. *J. Educ. Sci. Psychol*, 11, 76-81.
- Akoul, M., Lotfi, S., & Radid, M. (2020). Effects of academic results on the perception of competence and self-esteem of students' training. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(1), 12-22.
- Ayyaz B Kssn .. & Oğrkk A ()))) ) The effect of organizational trust on academic self-efficacy perception on overall cynicism and unethical behaviors. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences*, 7(1), 85-106.
- Alabdullah, M., Agha, Q., & Abdullah, M. A. (2025). Building Academic Resilience through Positive Thinking: A Study of University Students in Syria. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(1), 280-292.
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.
- Almurumudhe, L. K. A., Mahdad, A., Abdulkadhim Johni, A., & Yousefi, Z. (2024). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq. *Iranian journal of educational sociology*, 7(3), 1-9.
- Al-Rashidi, A. H. (2025). Academic engagement and its relation to academic competence among secondary school students, from the perspectives of school counselors. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(1), 1024-1035. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4504>
- Andales, R. C., Capuno, R. M., Cerbas, M. K., Mulit, J., Embradora, K. J., & Bacatan, J. (2025). Grit and resilience as predictors of psychological well-being among students. *European Journal of Public Health Studies*, 8(1).
- Atistis, H. A., Paño, J. J., Revil, L. F., Caga, S. S. L., Eludo, D. R. T., Lacaran, D. B., Baldecir, K. R. B., Benag, J. I. C., Calinawan, J.-C. B., Cadenas, J. A. L., & Lamanilao, R. P. (2024). Reasons behind students' lack of participation in school activities: A quantitative study. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 5(1), 804-811. <https://doi.org/10.54660/ijmrge.2024.5.1.804-811>
- Aulia, H., Hafeez, M., Mashwani, H. U., Careemdeen, J. D., Mirzapour, M., & Syaharuddin, S. (2024, March). *The role of interactive learning media in enhancing student engagement and academic achievement*. In *Proceeding of International Seminar On Student Research in Education, Science, and Technology*. (Vol. 1, pp. 57-67).
- Azila-Gbetteor, E. M., Mensah, C., Abiemo, M. K., & Agbodza, M. (2022). Optimism and intellectual engagement: a mediating moderating role of academic self-

- efficacy and academic burnout. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(5), 1370-1391.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bay, N., Hasanabadi, H. R., & Kavousian, J. (2017). Structural model of competence of achievement behaviors and beliefs. *Applied Psychology Quarterly*, 11(1-4), 67-83. [In Persian]
- Berk, R. A. (2018). Grit 2.0: A Review with Strategies to Deal with Disappointment, Rejection, and Failure. *The Journal of Faculty Development*, 32(2), 91-104.
- Bhati, K., Baral, R., & Meher, V. (2022). Academic Self-Efficacy and Academic Performance among Undergraduate Students in Relation to Gender and Streams of Education. *Indonesian Journal of Contemporary Education*, 4(2), 80-88. <https://doi.org/10.33122/ijoce.v4i2.35>
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186. <https://doi.org/10.1348/00070990360626921>
- Buckingham, A., & Richardson, E. J. (2021). The relationship between psychological resilience and pain threshold and tolerance: optimism and grit as moderators. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 28(3), 518-528. <https://doi.org/10.1007/s10880-020-09731-7>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Chan, R. C., & Lam, M. S. (2023). The relationship between perceived school climate, academic engagement, and emotional competence among Chinese students: The moderating role of collectivism. *Learning and Individual Differences*, 106, 102337.
- Coleman, W., & Miskel, C. (2014). *Educational administration theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Collie, R. J. (2024). *Social-emotional need satisfaction and academic engagement: The role of perceived social competence in reducing behavioral disaffection*. Retrieved from [URL].
- Cong, Y., Yang, L., & Ergün, A. L. P. (2024). Exploring the Relationship Between Burnout, Learning Engagement and Academic Self-Efficacy Among EFL Learners: A Structural Equation Modeling Analysis. *Acta Psychologica*, 248, 104394. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104394>.
- Dai, K., & Wang, Y. (2024). *Enjoyable, Anxious, or Bored? Investigating Chinese EFL learners' Classroom Emotions and Their Engagement in Technology-Based EMI Classrooms*. *System*, 123, 103339. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103339>.

- Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2018). The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 428.
- Datu, J. A. D., Yuen, M., Fung, E., Zhang, J., Chan, S., & Wu, F. (2022). The satisfied lives of gifted and gritty adolescents: Linking grit to career self-efficacy and life satisfaction. *The Journal of Early Adolescence*, 42(8), 1052–1072. <https://doi.org/10.1177/02724316221084191>
- Derakhshan, A., & Yin, H. (2024). Do Positive Emotions Prompt Students to Be More Active? Unraveling the Role of Hope, Pride, and Enjoyment in Predicting Chinese and Iranian EFL Students' Academic Engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2329166>.
- Dewaele, J.- & ii C (2))) cccc rrr nntsss iamm stnnnts' siii ll-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922-945. <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553–561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Doo, M. Y., & Bonk, C. J. (2020). The effects of self-efficacy, self-regulation and social presence on learning engagement in a large university class using flipped learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 997-1010.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner.
- Duckworth, A. L., & Kraft, C. R. (2014). True Grit: Trait-level Perseverance and Passion for Long-term Goals Predicts Effectiveness and Retention among Novice Teachers. *Teachers College Record*, 116(3), 1-27.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (grit-s). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166–174.
- Duckworth, A., & Winkler, L. E. (2018). *Grit*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 397-401.
- Dursun, P. (2021). Optimism, hope and subjective well-being: A literature overview. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 61–74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cutsad/issue/63565/946124>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). *Part I commentary: So what is student engagement anyway?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). Springer.

- Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkalai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The effectiveness of treatment based on Acceptance and Commitment on social adaptation, academic self-regulation, and cognitive flexibility of students with specific learning disorders. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(1), 33-41.
- Feng, L., He, L., & Ding, J. (2023). The association between perceived teacher rrrrrr r stnnnts' ICT eelf-efficacy, and online English academic engagement in the blended learning context. *Sustainability*, 15(8), 6839.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology*, 8, 239947.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Franco, R. A. P. (2025). Relationship of students' academic optimism and students' academic engagement to their socio-demographic technological profile. *International Journal of Future Management Research*, 7(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.37318>
- Franco, R. A. P. (2025). Relationship of students' academic optimism and academic engagement to their socio-demographic and technological profile. *International Journal of Future Management Research*, 7(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.37318>
- Gabi, J., & Sharpe, S. (2021). Against the odds: An investigation into student persistence in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 46(2), 198-214.
- Ghelichli, Y., Seyyedrezaei, S. H., Barani, G., & Mazandarani, O. (2020). The relationship between dimensions of student engagement and language learning motivation among Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 8(31), 43-57.
- Gholampour, M., Pourshafie, H., & Ghorani-Sirjani, S. (2019). The relationship between optimism and academic engagement with the mediating role of hope for the future among pre-university students. *Bi-Monthly Research Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 12(5), 79–88. [In Persian]
- Guerrero, L. R., Dudovitz, R., Chung, P. J., Dosanjh, K. K., & Wong, M. D. (2016). Grit: A potential protective factor against substance use and other risk behaviors among Latino adolescents. *Journal of Academic Pediatrics*, 16(3), 275-280.
- Gunarto, E., Hurriyah, & Rosidin, D. N. (2023). Smart classroom-based learning management to improve learning outcomes of high school students. *Journal of Islamic Education Management*, 7(1), 63–78. <https://doi.org/10.24235/jiem.v7i1.13295>

- Guo, Y., & Wang, Y. (2025). Exploring the effects of artificial intelligence application on EFL students' academic engagement and emotional experiences: A mixed-methods study. *European Journal of Education*, 60(1), e12812.
- Gupta, M., & Pandey, J. (2018). Impact of student engagement on affective learning: Evidence from a large Indian university. *Current Psychology*, 37(1), 414-421. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9522-3>
- Hall, N. C., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Hladkyj, S., & Chipperfield, J. G. (2006). Primary and secondary control in achievement settings: A longitudinal field study of academic motivation, emotions, and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(6), 1430-1470. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00067.x>
- Hanik, K., Pramono, S. E., Yulianto, A., & Utomo, C. B. (2025). The effect of self-efficacy on academic performance: The mediating role of adaptation and motivation in seafaring students. *Journal of Ecohumanism*, 4(1), 1739-1750.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- He, L., Pan, T., Lu, H., Yu, H., & Cui, J. (2024). *The relationship between second language grit and academic achievement among Chinese international students: The mediating effect of learning engagement*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2024(1), 3402460.
- Hecht, D. (2013). The neural basis of optimism and pessimism. *Experimental Neurobiology*, 22(3), 173-199. <https://doi.org/10.5607/en.2013.22.3.173>
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460.
- Horner, M. V., Jordan, D. D., & Brown, K. M. (2019). *Academic optimism*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Hosseini, M., Zoghi Paydar, M. R., & Rashid, K. (2018). The role of grit and intelligence in predicting academic achievement of university students. *Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 233-248. [In Persian]
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(4), 425-436. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fphar.2019.00188>

- Irwin, M. K., Patel, A. D., Palme, H., Cohen, D. M., Jones, C., & Skinner, D. (2025). Parental perceptions of school experiences for children with epilepsy. *Journal of Child Neurology*, 08830738241309133.
- Jabbarpoorastari, S., Najarpourastadi, V., & Dr. Saeed. (2022). Effectiveness of self-regulation strategy training on components of perceived competence and academic procrastination in female students. *Ravish Psychology*, 77(11), 143–154. [In Persian]
- Jahani, S., Hasani, R., & Batmani, F. (2021). Developing and testing an academic achievement evaluation model based on competence. *New Educational Approaches*, 16(1). [In Persian]
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). Univrrriity tecchrrs’ taaiii gg styl their tteeett’’ ggttt i gggggmmttt i FF lerrnigg i Chi::: A eelf-determination theory and achievement goal theory integrated perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 704269. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>
- Kara, F. M., Gürbüz, B., & Sarol, H. (2018). A invsstigt i ff ddll t’ leiure boredom, perceived social competence, and self-esteem. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences (IJSETS)*, 4(4), 113-121.
- Khajavy, G. H. (2021). *Modeling the relations between foreign language engagement, emotions, grit and reading achievement*. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student engagement in the language classroom* (pp. 241-259). Multilingual Matters.
- Khodapanah, F., MohammadiFar, M. A., & Talepasand, S. (2024). Designing a structural model of academic engagement based on self-regulation and academic self-efficacy with the mediating role of grit among students. *Scientific Quarterly of Research in School and Virtual Learning*, 12(3). <https://doi.org/10.30473/etl.2025.71211.4210> [In Persian]
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The relationships among ttt eett i laaerhhi taahher’’ wrr k gggggemttt ccddemi ttt imimm ccllll size as moderator: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2554-2558.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885–899. <https://doi.org/10.1002/pits.22653>
- & aaatww J ()))) )Cii sss llll sscett s’ llf iff i jsst wrrl nn academic resilience: The mediating role of perceived academic competence. *School Psychology International*, 41(3), 239–256. <https://doi.org/10.1177/0143034320911442>

- Liu, X., Li, Y., & Cao, X. (2024). Bidirectional reduction effects of perceived stress and general self-efficacy among college students: a cross-lagged study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 271. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02785-0>
- Liu, Y., & Cao, Z. (2022). The impact of social support and stress on academic burnout among medical students in online learning: *The mediating role of resilience*. *Frontiers in Public Health*, 10, 938132. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.938132>
- Lizarte Simón, E. J., Gijón Puerta, J., Galván Malagón, M. C., & Khaled Gijón, M. (2024). Influence of self-efficacy, anxiety and psychological well-being on academic engagement during university education. *Education Sciences*, 14(12), 1367.
- MA. BETTY P, D. (2023). Imccct ff fmnlly fttt iii gg tteett'' eernnll adjustment attitudes, personalities, and academic achievements. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 2(06), 31–39. <https://doi.org/10.55559/sjahss.v2i06.115>
- Majeed, S. (2022). Academic self-efficacy, social anxiety and academic success in university students. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6(III). [https://doi.org/10.47205/plhr.2022\(6-III\)06](https://doi.org/10.47205/plhr.2022(6-III)06)
- Maktabi, G., Faramarzi, H., & Farzadi, F. (2017). The causal relationship of enabling structure with school well-being through the mediation of academic optimism and academic vitality among third-grade high school students in Ahvaz. *Journal of Modern Psychological Research*, 12(47), 107–135. [In Persian]
- Masayon, M. G., & Buenaventura, V. P. (2025). Burnout and academic optimism among public elementary school teachers: *The mediating role of grit*. *European Journal of Education Studies*, 12(6). <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i6.XXXX>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university tteett'' aaammn prr fr mccc: T miii atigg . ffett ff cceemi ggggmnntt *Sustainability*, 15(7), 5767. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Millstein, R. A., Chung, W.-J., Hoepner, B. B., Boehm, J. K., Legler, S. R., Mastromauro, C. A., & Huffman, J. C. (2019). Development of the state optimism measure. *General Hospital Psychiatry*, 58(10), 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2019.04.002>
- ii sir, (7777). *Online vs. face-to-face self-disclosure and interpersonal competence: The role of shyness and loneliness* (Master's thesis).
- rrr aii K V''zzi Frzeee .. & ii rzeei (4444) T rll tt isss hi between academic optimism among male high school students in districts 6 and 9 of Tehran. *Quarterly of Research in School Learning*, 2(5), 70–80. [In Persian]
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Asssssig its rllatiss t ii g ccoool ddd oolleg tddttt'' eeraaaality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599–620.



- Navarez, J. C. (2025). Enhancing college students' ttt imimm rrr eevrr nnc through positive psychology group intervention. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(5). <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.917PSY0022>
- Oriol, X., Miranda, R., Bazán, C., & Benavente, E. (2020). Distinct routes to understand the relationship between dispositional optimism and life satisfaction: Self-control and grit, positive affect, gratitude, and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 11(907), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00907>
- ÖZHAN, M. B. (2021). Academic self-efficacy and school burnout in university students: Assessment of the mediating role of grit. *Current Psychology*, 40(9), 4235-4246.
- aa gg Y & Drrkkaaa A (222)). Uccckigg Cii sss e FF stddtt s' academic engagement and psychological well-being: The roles of language taacrrr '' affettiv ccfffolii gg *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1799-1819. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09974-z>
- Park, S. A., & Cho, Y. S. (2019). The impact of grit on university student's core competency in dental hygiene students. *Journal of Dental Hygiene Science*, 19(3), 170–180.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). *Predicting freshman persistence and voluntary*.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2022). *Academic emotions and student engagement*. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 109–132). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_6)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from <http://www.viacharacter.org>
- Pham, T. T. H., Ho, T. T. Q., Nguyen, B. T. N., Nguyen, H. T., & Nguyen, T. H. (2024). Academic motivation and academic satisfaction: A moderated mediation model of academic engagement and academic self-efficacy. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1999-2012.
- Phil Canlas, I. (2024). Attitude matters more: The impact of perceived competence and attitudes toward science on science engagement among university students. *International Journal of Science Education*, 1-21.
- Putri, G. A. (2024). Social support and educational resilience: A systematic review of students facing academic challenges. *Vifada Journal of Education*, 2(2), 24–44.
- Pyo, D. (2023). *The mediating effect of growth mindset in the relationship between adolescents' optimism and grit* (Doctoral dissertation, Seoul National University Graduate School).

- Pyo, D., Kwak, K., & Kim, Y. (2024). The mediating effect of growth mindset in the relationship between adolescents' grit and academic achievement. *Current Psychology*, 43(21), 19153–19161. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04017-y>
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405-420.
- Relampago, J. A. (2024). Academic optimism of teachers and self-regulated learning of students. *International Journal of Management Studies and Social Science Research*, 5(3), 249. <https://doi.org/10.56293/IJMSSSR.2024.5031>
- Reschly, A. L. (2009). Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 67–90. <https://doi.org/10.1080/10573560903397023>
- Rezaei, A., Karimi, H., Rigifari, A., & Ataei, P. (2024). Factors influencing academic optimism and its impact on academic achievement of students of agriculture vocational schools in Iran. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 30(4), 477-498.
- Robinson, W. L. (2015). *Grit and demographic characteristics associated with nursing student course engagement*. Faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Nursing, Indiana University.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2023). Teacher support, growth language mindset, and academic engagement: The mediating role of L2 grit. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101251.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Saleh, S., Ashari, Z. M., Kosnir, A. M., Rahmani, A. S., & Zainudin, N. F. (2019). The role of grit in the relationship between students' grit and academic performance: A meta-examination. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, 8, 445-451.
- Schaufeli, W. B. (2013). *What is engagement*. In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee engagement in theory and practice* (pp. 15-36). Routledge.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- iiii kkl & Riggii s T (2222) aaa t rreii ct ttnnnnts' rreeenttt io performance? Self-efficacy, boredom, and competence changes during presentation training. *Current Psychology*, 41(9), 5803-5816. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01050-2>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge.
- Sparfeldt, J. R., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 218, 112466. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466>
- Srimuliyani. (2023). Menggunakan teknik gamifikasi untuk meningkatkan pembelajaran dan keterlibatan siswa di kelas. *Educare: Jurnal Pendidikan dan Kesehatan Meng*, 1(1), 29-35. <https://doi.org/10.31004/jedu.v1i1.2>
- Suvittawat, A. (2019). Passions and enthusiasm of small and medium enterprises (SMEs): A case study of Nakorn Ratchasima province, Thailand. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(3),
- Tating, D. L. R. P., Tamayo, R. L. J., Melendres, J. C. N., Chin, I. K., Gilo, E. L. C., & Nassereddine, G. (2023). Effectiveness of interventions for academic burnout among nursing students: A systematic review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 20(2), 153-161. <https://doi.org/10.1111/wvn.12619>
- Tavakkolizadeh Jahanshir, Zangenehfar, E., & Safarzadeh, S. (2018). Effectiveness of social competence training on increasing self-esteem and reducing shyness in students with multiple disabilities in Qaen city. *Journal of Pediatric Nursing*, 4(4), 1-8. [In Persian]
- Terry, D., & Peck, B. (2020). Academic and clinical performance among nursing students: What's grit got to do with it?. *Nurse Education Today*, 88, 104371. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104371>
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think positive? Examining the impact of optimism on academic achievement in early adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283-295. <https://doi.org/10.1111/jopy.12312>
- Tuurrr Z ii,, H & Niewrrrrr r T (1111). ttt isfyigg ttunnt'' yyyoolggiaal needs during the COVID-19 outbreak in German higher education institutions. *Frontiers in Education*, 6, 679695. Frontiers Media SA.
- Tsang, A., & Dewaele, J. M. (2023). The relationships between young FL learners' classroom emotions (anxiety, boredom, & enjoyment), engagement, and FL proficiency. *Applied Linguistics Review*, 15, 2015-2034. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0077>
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, J. R. D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.

- پیشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی