



Predicting Academic Achievement in Female Students Based on Coping Styles, Self-Regulation, and Intelligence Beliefs with the Mediating Role of Academic Motivation

Akbar Ebrahimi Orang 

Corresponding Author, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran (E-mail: ebrahimiorang@cfu.ac.ir)

Article Info

Article type:

Research Article

Article History:

Received: 8 March 2025

Revised: 1 April 2025

Accepted: 8 April 2025

Published: 20 March 2026

Keywords:

academic achievement,
overcompensation style,
avoidance style, self-guided,
intelligence beliefs, academic
motivation

ABSTRACT

Objective: One of the important dimensions in the educational system is the academic achievement of students, and it can be considered as a major and important indicator for measuring the quality of education. The present study aimed to predict the academic achievement of sixth-grade female students based on coping styles, self-regulation, and intelligence beliefs with the mediating role of academic motivation.

Method: In terms of purpose, this research is of an applied type and the correlation method was used to conduct it. The statistical population of the study included 1900 sixth-grade elementary school students in Ahar city in the academic year 1402-1403. The sample size was selected as 470 people using a multi-stage cluster random sampling method, considering the number of variables and items in the model. To collect data, self-regulated learning questionnaires, Pham and Taylor's, educational achievement questionnaire, Young's coping styles questionnaire, Babaei's intelligence beliefs questionnaire, and Harter's academic motivation questionnaire were used, and their validity and reliability were confirmed. For data analysis at the descriptive statistics level of mean and standard deviation, and in the inferential section, the relationships between variables were measured with the Pearson correlation test, and data analysis was performed through path analysis using SPSS and Amos software. Mediation relationships were also examined using the bootstrapping test.

Results: The research findings showed that there is a significant positive relationship between academic motivation and students' academic achievement ($p < 0.05$), and coping styles, self-regulated learning, and intelligence beliefs directly had a significant relationship with academic motivation and academic achievement of sixth-grade female students in Ahar city ($p < 0.05$), and also indirectly through the mediating role of academic motivation, they had a significant effect on the academic achievement of sixth-grade female students in Ahar city ($p < 0.05$).

Conclusion: Given the confirmation of the indirect effects of coping styles, intelligence beliefs, and self-regulation through the mediating variable of academic motivation on the academic achievement of female students, it is recommended that teachers in schools pay special attention to courses and classes aimed at identifying the various factors in the growth and strengthening of academic motivation and, consequently, their impact on the academic achievement and performance of female students.

Cite this article: Ebrahimi Orang, A. (2026). Predicting Academic Achievement in Female Students Based on Coping Styles, Self-Regulation, and Intelligence Beliefs with the Mediating Role of Academic Motivation. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 4(4), 18-38. DOI: 10.22034/cipj.2025.66248.1244



Extended Abstract

Introduction

One of the important aspects of the educational system is the academic achievement of students and it can be considered as a major and important indicator of the quality of education. The aim of this study was to predict the academic achievement of sixth grade female students based on coping styles, self-regulation, and intelligence beliefs with the mediating role of academic motivation.

Method

This research was applied in terms of purpose and descriptive in terms of method of implementation of correlation. The statistical population of the research included 1900 sixth grade students of Ahar city in the academic year 1402-1403. The sample size was selected as 470 people according to the number of variables and items of the model through multi-stage cluster random sampling method. To collect data, self-regulated learning questionnaires and Pham and Taylor's academic achievement questionnaire, Young's coping styles questionnaire, Babaei's intelligence beliefs questionnaire and Harter's academic motivation questionnaire were used and their validity and reliability were confirmed. For data analysis at the descriptive statistics level of mean and standard deviation, and in the inferential section, the relationships between variables were measured with the Pearson correlation test, and data analysis was performed through path analysis using SPSS and AMOS software, and mediation relationships were also examined using the Putstrap test.

Results



The research findings showed that there is a significant positive relationship between academic motivation and students' academic achievement, and that coping styles, self-regulated learning, and intelligence beliefs directly had a significant relationship with academic motivation and academic achievement of sixth-grade female students in Ahar City, and also indirectly, through the mediating role of academic motivation, they had a significant effect on the academic achievement of sixth-grade female students in Ahar City.

Conclusion

The results of this study showed that in order to increase academic achievement, attention should be paid to coping styles, self-regulation, intelligence beliefs, and academic motivation. In order to promote and increase academic achievement, efforts can be made to teach self-regulation learning strategies as well as to develop and strengthen intelligence beliefs for students by holding classes and workshops in schools, as well as to teach such comprehensive programs to parents of students who have an influential role in the development and cultivation of these capacities and capabilities in their children. Considering the confirmation of the indirect effects of coping styles, intelligence beliefs, and self-regulation through the mediating variable of academic motivation on the academic achievement of female students, it is recommended that teachers in schools also pay special attention to courses and classes aimed at identifying various factors in the development and strengthening of academic motivation and, consequently, their impact on the academic achievement and performance of female students.



پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر بر اساس سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی با نقش میانجی انگیزه تحصیلی

اکبر ابراهیمی اورنگ  

نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (رایانامه: ebrahimiorang@cfu.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>سابقه مقاله:</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۸ اسفند ۱۴۰۳</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۲ فروردین ۱۴۰۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۹ فروردین ۱۴۰۴</p> <p>تاریخ انتشار: ۲۹ اسفند ۱۴۰۴</p> <p>کلیدواژه‌ها:</p> <p>پیشرفت تحصیلی، سبک جبران افراطی، سبک اجتناب، خود راهبر، باورهای هوشی، انگیزه تحصیلی</p>	<p>هدف: یکی از ابعاد مهم در نظام آموزشی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و می‌توان از آن به‌عنوان شاخص عمده و مهم سنجش کیفیت آموزش عنوان کرد. هدف این پژوهش پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بر اساس سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی با نقش میانجی انگیزه تحصیلی بود.</p> <p>روش پژوهش: این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش اجرا توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تعداد ۱۹۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر اهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرها و گویه‌های مدل به تعداد ۴۷۰ نفر از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های یادگیری خودتنظیمی و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور، پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای یانگ، پرسشنامه باورهای هوشی بابایی و پرسشنامه انگیزه تحصیلی هارتر استفاده شده و روایی و پایایی آن‌ها تأیید شده است. برای تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی، روابط بین متغیرها با آزمون همبستگی پیرسون سنجیده شده و تحلیل داده‌ها از طریق روش تحلیل مسیر به‌وسیله نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام گرفت و همچنین روابط میانجی‌گری با استفاده از آزمون بوت استرپینگ بررسی شد.</p> <p>یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که بین انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$) و سبک‌های مقابله‌ای، یادگیری خودتنظیمی و باورهای هوشی به‌طور مستقیم با انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهر اهر رابطه معنی‌دار داشته است ($P < 0/05$) و همچنین به‌طور غیرمستقیم از طریق نقش واسطه‌ای انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهر اهر تأثیر معناداری داشته‌اند ($P < 0/05$).</p> <p>نتیجه‌گیری: با توجه به تأیید تأثیرات غیرمستقیم سبک‌های مقابله‌ای، باورهای هوشی و خودتنظیمی از طریق متغیر میانجی انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، توصیه می‌شود برای معلمان در مدارس نیز دوره‌ها و کلاس‌هایی باهدف شناخت عوامل متعدد در رشد و تقویت میزان انگیزه تحصیلی و به‌تبع تأثیر آن‌ها بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، توجه ویژه‌ای داشته باشند.</p>

استاد: ابراهیمی اورنگ، اکبر (۱۴۰۴). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر بر اساس سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی با نقش میانجی انگیزه تحصیلی. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۴(۴)، ۳۸-۱۸. DOI: 10.22034/cipj.2025.66248.1244



مقدمه

پرورش نیروی انسانی هر کشوری در پیشرفت آن تأثیر بسزایی دارد. تربیت نیروی انسانی ابتدا در مدارس شکل می‌گیرد، بنابراین شناسایی عواملی که در پیشرفت تحصیلی^۱ دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌کند و یا آن را بهبود می‌بخشد، در اولویت قرار دارد. پیشرفت تحصیلی بر میزان موفقیت دانش‌آموز یا آموزگار در دستیابی به اهداف آموزشی در نظر گرفته می‌شود، صرف‌نظر از اینکه ماهیت آن کوتاه‌مدت یا بلندمدت باشد (کاسا و دماروا^۲، ۲۰۲۳). اکثراً پیشرفت تحصیلی را بر اساس نتایج آزمون‌های نهایی موردسنجش قرار می‌دهند و نمراتی را که دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی و در دروس مختلف کسب می‌کنند، نشان از میزان پیشرفت تحصیلی آنان تلقی می‌کنند (عبداللهی، به نقل از اکبرپور زنگلانی و خدایاری شوطی، ۱۴۰۱). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در دستیابی به اهداف و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن در مقاطع مختلف بیشترین رقم را داشته باشد (سرحدی و همکاران، ۱۴۰۰). اتکینسون^۳ (۲۰۱۸) پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارائه‌شده یا به‌عبارت‌دیگر، توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می‌داند که به‌وسیله آزمون‌های استاندارد شده، اندازه‌گیری می‌شود. پیشرفت تحصیلی به موفقیت فراگیران در امور تحصیلی اشاره دارد که بر اساس آزمون‌ها قابل‌سنجش باشد (انصاری صدر و شیرازی، ۱۴۰۱) و توانایی اجرای رفتارهای تحصیلی انطباقی، مانند یادداشت‌برداری، درک کتاب‌های درسی و مدیریت زمان را شامل می‌شود (کیم و کارر^۴، ۲۰۲۴). از نتایج آزمون تیمز می‌توان به‌عنوان شاخصی برای بررسی پیشرفت تحصیلی استفاده کرد. در آزمون ۲۰۲۳ تعداد ۶۵ کشور شرکت کرده بودند و نتایج ایران در بین آن‌ها مطلوب نبود. همچنین نتایج آزمون تیمز (۲۰۲۳) نشان داده است که دانش‌آموزان ایران چه در مقطع ابتدایی و چه در مقطع متوسطه نسبت به سنوات گذشته افت زیادی داشته‌اند و در مقایسه با سایر کشورها نیز این مسئله مشهود بوده، نیازمند بررسی فوری است. امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی تأکید خاص دارند. از جمله متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است، یادگیری خودتنظیمی یا خود راهبر است. خودتنظیمی تحصیلی یک فرآیند روان‌شناختی پویا و منظم است که به فرد کمک می‌کند تا از طریق اصلاح خود، افکار، هیجانات و رفتارهایش را تغییر دهد و به اهداف آموزشی‌اش دست یابد (صمدی و همکاران، به نقل از دهرویه و همکاران، ۱۴۰۳)؛ به‌عبارت‌دیگر خودتنظیمی، به کوشش‌های روانی گفته می‌شود که فرد برای کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها جهت دستیابی به اهداف بالاتر به کار می‌گیرد (ترونگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۷) خودتنظیمی تحصیلی نوعی از یادگیری است که در آن، افراد به‌جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً تلاش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند (کریمی و همکاران، ۱۳۹۸). یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می‌کنند. یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی است که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (معصومی فرد و شریفی حیزیایی، ۱۳۹۹). یادگیرندگان خودتنظیم درمی‌یابند که چگونه تکالیف یادگیری خود را در یک چهارچوب معین انجام دهند تا به اهداف دست یابند (خالقی تبار و همکاران، ۱۴۰۱). نظریه‌های خودتنظیمی یادگیری به این نکته توجه می‌کند که چگونه دانشجویان شخصاً فرآیند یادگیری خویش را فعال می‌کنند (آرمند و همکاران، ۱۴۰۰). کوب^۶ (۲۰۲۱) نیز رابطه بین یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی را در یادگیری از راه دور بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های مدیریت زمان و محیط مطالعه و نیز هدف‌گزینی درونی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار دارند. بمبوتی^۷ (۲۰۱۵) در پژوهشی

1. Academic progress
2. Kassaw & Demareva
3. Atkinson
4. Kim & Karr
5. Truong
6. Cobb
7. Bembenutty

نشان داد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ نمایند. شارلوت و همکاران^۱ (۲۰۱۴) موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم گزارش نمودند. عامل دیگر که احتمالاً می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی تأثیرگذار باشد باورهای هوشی به تحصیل است (فردوسی و همکاران^۲، ۲۰۲۲؛ احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰). شکل‌گیری باورهای هوشی به تحصیل نا آشکار است به‌طوری‌که این فرایند بدون آگاهی خود فرد صورت می‌گیرد. مهم‌ترین ویژگی این باورها، این است که به‌گونه‌ای آشکار شکل می‌گیرند و فرد نسبت به باور خود و دلایلی که آن‌ها را تأیید یا رد می‌کند، آگاهی ندارد (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۸). در سال‌های اخیر به تعاریف، عوامل همبسته و پیش‌بینی‌کننده روان‌شناسی مثبت نگر مانند شادی و باورهای هوشی پرداخته شده است. باورهای هوشی افراد را به‌عنوان سبک‌های عالی آنان مدنظر قرار داده و به‌عنوان واسطه‌ای درونی که ساختارهای برجسته ذهنی را برای شناخت عواطف و رفتار فراهم می‌آورد (احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰). مطالعات تیلور^۳ (۲۰۱۹) به کشف رابطه بین ادراک معلمان از باورهای هوشی و اعتقادات آن‌ها نسبت به یادگیری انجام شد و نتایج مبین آن بود که ادراک افراد از موقعیت‌های اجتماعی و شرایط خاص خود ارتباط معناداری با باورهای هوشی آنان و تأثیر مستقیم بر عملکرد افراد خواهد داشت. دیاکونو^۴ و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که باورهای ذهنی افراد درباره هوش باعث موفقیت آن‌ها در دستیابی به اهداف می‌شود. دانش‌آموزان با بهره‌مندی از باورهای هوشی، در امر تحصیل عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند و در صورت برخورد با چالش‌های تحصیلی، به نحو مطلوب و انعطاف‌پذیری واکنش نشان می‌دهند و درصدد هستند که توانایی‌ها و مهارت‌های خود را نیز افزایش و گسترش بدهند (درخشان و همکاران، ۱۴۰۲). باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی نیز تأثیرگذار است. دانش‌آموزان با باور هوشی، جهت‌گیری هدفمندی عملکردی خواهند داشت؛ زیرا آن‌ها علاوه بر باور و انگیزه‌ای که برای عملکرد خوب دارند، درعین‌حال به افزایش یادگیری و شایستگی خود توجه دارند، لذا در طول سال تحصیلی، انگیزش درونی مرتبط با تحصیل خود را حفظ می‌نمایند و آن را ارتقا می‌دهند (احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰). نتایج تحقیقات فردوسی و همکاران (۲۰۲۲) و شفیع و جنتی (۱۳۹۹)، قانعی مهرآبادی (۱۳۹۹)، آندرنه و همکاران^۵ (۲۰۱۵) نشان دادند که بین باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. بطوریکه با افزایش باورهای هوشی انگیزه تحصیلی افراد نیز افزایش پیدا می‌کند.

متغیر دیگری که با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد سبک‌های مقابله‌ای است. راهبرد مقابله‌ای به تلاش‌های شناختی و رفتاری برای پیشگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی اشاره می‌کند. سبک‌های مقابله با استرس‌های شناختی و رفتاری است که افراد در موارد تنیدگی‌زا برای کنار آمدن با مسائل و مشکلات خود بکار می‌برند و نقش اساسی و تعیین‌کننده در سلامت جسمانی و روانی آن‌ها ایفا می‌کند (بهریزی همکاران، ۱۳۹۷). با بررسی فرآیند مقابله عمومی، سه نوع راهبرد مقابله‌ای قابل‌شناسایی است که هر یک ویژگی‌ها و کارکردهای خاص خود را دارند راهبرد مقابله‌ای هیجان محور، راهبرد مقابله‌ای مسئله محور و راهبرد مقابله‌ای اجتنابی (لیور^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار سبک‌هایی را توصیف می‌کند که بر اساس آن شخص باید اعمالی را که برای کاستن یا از بین بردن یک تنیدگی انجام می‌دهد محاسبه کند. رفتارهای مسئله مدار شامل جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی و اولویت دادن به گام‌هایی برای مخاطب قرار دادن مسئله می‌شود (اوراه^۷، ۲۰۱۳). راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار سبک‌هایی را توصیف می‌کند که بر اساس آن، فرد بر خود متمرکز شده و تمام تلاش او متوجه کاهش احساسات ناخوشایند خویش است. واکنش‌های مقابله‌ای هیجان مدار شامل گریه کردن،

1. Charlotte et al.
2. Ferdowsi et al.
3. Taylor
4. Diaconu et al.
5. Andreanne et al.
6. Lievore
7. Aurah

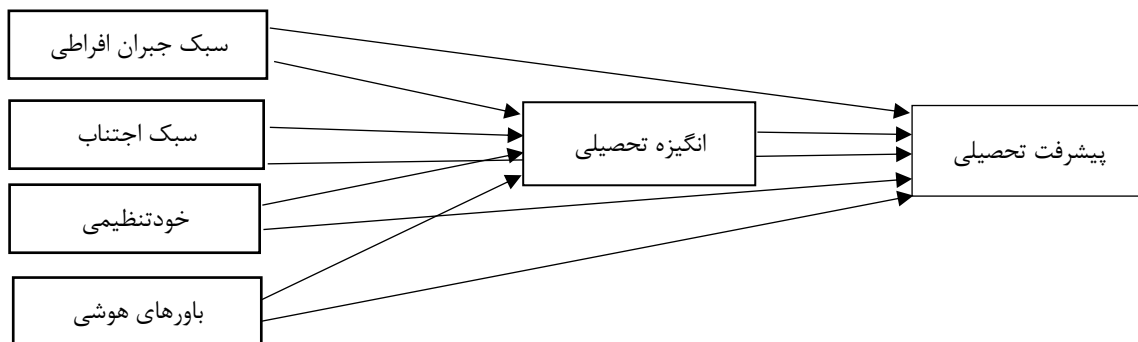
عصبی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب‌جویانه، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی است (گاروت و نسیلی^۱، ۲۰۱۸). در مقابل، در سبک مقابله‌ای اجتنابی، هدف اصلی فرد دوری از موقعیت‌های استرس‌زا و فرار از آن‌ها است (خاکپور و همکاران، ۱۴۰۱). نتایج برخی از بررسی‌ها نشان‌دهنده اهمیت سبک‌های مقابله‌ای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (مورنتو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴، اکتارا^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). سبک‌های مقابله‌ای یکی از متغیرهای مؤثر بر سلامت روانی است که دانش‌آموزان و نوجوانان برای رویارویی با فشارهای روانی محیط خود استفاده می‌کنند که البته مقابله در نوجوانان به شیوه‌های مختلف مفهوم‌پردازی و اندازه‌گیری شده است (نوربالا و همکاران، ۱۳۹۵). سبک‌های مقابله‌ای به معنای بکار بردن راهبردهای رفتاری - شناختی برای کاهش استرس و گسترش مهارت‌های دفاعی است (علی‌نیا، ۱۳۹۷). رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی در برخی مطالعات مورد تأیید قرار گرفته است (منزوز و احمد^۴، ۲۰۲۳؛ چنوک^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). همه مردم از جمله دانش‌آموزان و دانشجویان در زندگی‌شان با مشکلات و عوامل استرس‌زا مواجه می‌شوند و باید مکانیزم‌هایی برای مقابله با این دشواری‌ها پیدا کنند. افراد می‌توانند استرسی را که تجربه می‌کنند با انجام مدیریت استرس موسوم به استراتژی‌های مقابله‌ای، مدیریت کنند (مورنتو و همکاران، ۲۰۲۴). مقابله از فردی به فرد دیگر متفاوت است (جافارو و افولابی^۶، ۲۰۲۳). استرس و اضطراب امتحان از متغیرهایی است که در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نقشی اساسی داشته، گاهی تحت کنترل و گاهی خارج از کنترل دانش‌آموز است و به نحوی سازگاری و آرامش وی را برهم می‌زند و باعث تجربه اضطراب و فشار می‌شود (شعبانی و عابدی، ۱۳۹۹). استرس تحصیلی به فشاری اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند و منجر به حالت پریشانی می‌شود که اغلب خود را به صورت چالش‌های روانی و رفتاری مختلف نشان می‌دهد (خادکا^۷، ۲۰۲۴). توان مقابله با استرس تحصیلی چندبعدی است و به مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و فرا مهارت‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و عادت‌هایی که فرد توسعه داده است، اشاره می‌کند که به او اجازه می‌دهد به‌طور موفقیت‌آمیزی سطوح مختلف رفتاری را باهم ترکیب و بر موقعیت مسلط شود (دی لا فونته^۸، ۲۰۱۷). هر دو سبک مقابله‌ای اجتناب و جبران افراطی تأثیر منفی بر سلامت عمومی دارند، اما در صورت غلبه سبک مقابله‌ای جبران افراطی در مواجهه با مشکلات، آسیب بیشتری از نظر جسمانی و روانی به افراد وارد می‌شود (نوربالا و همکاران، ۱۳۹۵).

انگیزه تحصیلی به‌عنوان یک سازه مهم برای افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است. با توجه به ارزش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی - یادگیری، دو انگیزه درونی و بیرونی وجود دارد که می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. در همین راستا، مارتین^۹ و همکاران (۲۰۱۷) نیز بیان کرد که حس لذتی که دانش‌آموزان با انگیزه بالا در زمینه‌های کلاس تجربه می‌کنند، آن‌ها را تشویق می‌کند تا با اشتیاق مراحل مختلف یادگیری را دنبال کنند. این به‌نوبه خود به نتایج یادگیری مطلوب کمک می‌کند. در همین راستا شای^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۳) در دانش‌آموزان کشور آمریکا و گارسیا-لوپز^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۳) در دانشجویان کشور مکزیک نشان دادند که انگیزه تحصیلی نقش مؤثری بر پیشرفت تحصیلی دارد. پور غلامی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که یادگیری خودتنظیمی منجر به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان می‌شود و این امر می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی و موفقیت بلندمدت در دانش‌آموزان شود.

همان‌گونه که در بررسی پیشینه نظری و پژوهشی نشان داده شد، سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. اما در مطالعات قبلی عوامل میانجی در

1. Garriott & Nisle
2. Morento
3. Oktara
4. Manzoor & Ahmed
5. Chen-Bouck
6. Jafaru & Afolabi
7. Khadka
8. De La Fonte
9. Martin et al.
10. Shi et al.
11. Garcia-Lopez

رابطه بین سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی مورد توجه پژوهشگران نبوده است. با بررسی مبانی نظری مشخص شد که انگیزه تحصیلی از این حیث که تحت تأثیر سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی است و از جهت دیگر چون باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود؛ می‌تواند به‌عنوان یک عامل میانجی در این رابطه مورد بررسی قرار گیرد. در این راستا مطالعه حاضر باهدف تعیین نقش میانجی انگیزه تحصیلی بین سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد؛ بنابراین توجه به عواملی که پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد می‌تواند راهگشای تنگناهای نظام آموزشی باشد. این پژوهش به این مسئله می‌پردازد که آیا می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی را بر اساس سبک‌های مقابله‌ای، یادگیری خودتنظیمی و باورهای هوشی با نقش میانجی انگیزه تحصیلی پیش‌بینی کرد؟



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این تحقیق به لحاظ هدف کاربردی و از نظر اجرا به روش توصیفی - همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تعداد ۱۹۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر اهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها نمونه‌ای به تعداد ۴۷۰ نفر با توجه به تعداد متغیرها و گویه‌های مدل و جهت برآورد شرط نرمال بودن چندمتغیره، افزایش توان آزمون و برآورد برازندگی مدل با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس ابتدایی شهر اهر، ۱۰ مدرسه به‌طور تصادفی ساده از طریق قرعه‌کشی انتخاب شد و سپس در هر مدرسه از کلاس‌های پایه ششم به‌صورت تصادفی ۲ کلاس انتخاب و در نهایت آزمودنی‌ها با روش تصادفی ساده انتخاب و پس از کسب رضایت و ارائه توضیحات لازم، ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات بین آن‌ها توزیع شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از دختر بودن، داشتن سن ۱۱ سال، تحصیل در پایه ششم و ملاک خروج عدم همکاری در فرایند پژوهش و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود. لازم به ذکر است که ملاک‌های ورود به پژوهش از طریق پرونده دانش‌آموزان و اطلاعات به‌دست‌آمده از مدیریت و معاونت مدارس بررسی شد. در پژوهش حاضر ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است:

پرسشنامه جبران افراطی یانگ-رای: پرسشنامه جبران افراطی یانگ-رای (۱۹۹۴)، یک پرسشنامه ۴۸ گویه‌ای است که به بررسی راهبرد مقابله‌ای جبران افراطی می‌پردازد. این پرسشنامه در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً درست، ۶ نمره تا کاملاً غلط، ۱ نمره) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالا نشان‌دهنده راهبر جبران افراطی غالب در فرد است. روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است. پایروایی و همکاران (۲۰۱۲)، ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند و قابلیت اعتماد این پرسشنامه از طریق روش دونیمه سازی برابر ۰/۷۹ برآورد شده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است.

پرسشنامه اجتناب‌یابگ-رأی^۱ (۱۹۹۴): یک پرسشنامه ۴۱ گویه ای است که جهت بررسی راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی طراحی شده است و ذر یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً درست، ۶ نمره تا کاملاً غلط، ۱ نمره) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالا نشان‌دهنده غالب بودن راهبرد مقابله‌ای اجتناب است. روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است. قابلیت اعتماد این پرسشنامه از طریق روش دونیمه سازی برابر ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است.

پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی: پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است و مقیاس یادگیری خودتنظیمی دارای دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است، ماده‌های این پرسشنامه از نوع بسته پاسخ (۷گزینه‌ای از کاملاً درست تا کاملاً نادرست) است. پرسشنامه مذکور دارای ۴۴ گویه است. بررسی‌های پنی‌ریچ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری (MSLQ) نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار این آزمون را انصاری صدر و شیرازی (۱۴۰۱) با استفاده از روش تحلیل عامل بررسی کرد که نتایج به‌دست‌آمده آلفای کرونباخ برای تحلیل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۶۸/۴۸ درصد، ۶۴/۷۷ درصد و ۰/۶۸ بودند. همچنین رضویه و همکاران (۱۳۹۸) ضریب پایایی این آزمون را با آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۰ به‌دست‌آمده آوردند. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است.

پیشرفت تحصیلی فام و تیلور^۳ (۱۹۹۴): این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه‌ی پیشرفت تحصیلی است که برای جامعه‌ی ایران ساخته‌شده است و شامل ۴۸ گویه است. در روش نمره‌گذاری، هر گویه دارای ۵ پاسخ است که در مقوله‌های هیچ، نمره ۱؛ کم، نمره ۲؛ تا حدی، نمره ۳؛ زیاد، نمره ۴ و خیلی زیاد، نمره ۵ تعلق می‌گیرد و در ۱۱ سؤال که به‌صورت منفی است روش نمره‌گذاری برعکس است. روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است.

باورهای هوشی: پرسشنامه باورهای هوشی توسط بابایی (۱۳۷۷) ساخته‌شده که دارای ۱۴ گویه است و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، ۵ تا کاملاً موافقم، ۱) نمره‌گذاری شده است. در مطالعه بابایی (۱۳۷۷) روایی محتوایی و ظاهری این پرسشنامه تأییدشده است و پایایی این پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به‌دست‌آمده است که عدد به‌دست‌آمده نشان از پایایی مطلوب این پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۷۸ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است

انگیزه تحصیلی: پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر^۴ شامل ۳۳ گویه دودرجه‌ای (دوقطبی) بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰) به‌عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک‌قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی

1. Young Compensation Inventory
2. Penerich & De Groot
3. Fam & Tylor
4. Harter

را دربرداشتن باشد. از آنجاکه در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپرو و همکاران^۱ (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت (هیچ‌وقت، ۵ تا تقریباً همیشه، ۱) نمره‌گذاری شده است. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید و صاحب‌نظران خوب ارزیابی و تأیید شده است. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب است.

یافته‌ها

در جداول زیر یافته‌های توصیفی و استنباطی آورده شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در دانش آموزان

آماره‌های توصیفی		متغیرها
انحراف استاندارد	میانگین	
۲۶/۴۳	۱۵۲/۳۷	سبک جبران افراطی
۱۶/۴۰	۱۲۶/۱۶	سبک اجتناب
۲۴/۳۷	۱۶۹/۴۹	خودتنظیمی
۶/۵۱	۴۳/۸۳	باورهای هوشی
۱۲/۶۴	۸۷/۵۰	انگیزه تحصیلی
۲۱/۱۶	۱۳۵/۲۷	پیشرفت تحصیلی

مطابق جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرهای تحقیق، میانگین سبک جبران افراطی برابر با ۱۵۲/۳۷ با انحراف استاندارد ۲۶/۴۳ بود، میانگین سبک اجتناب برابر با ۱۲۶/۱۶ با انحراف استاندارد ۱۶/۴۰ بود، میانگین خودتنظیمی برابر با ۱۶۹/۴۹ با انحراف استاندارد ۲۴/۳۷ بود، میانگین باورهای هوشی برابر با ۴۳/۸۳ با انحراف استاندارد ۶/۵۱ بود، میانگین انگیزه تحصیلی برابر با ۸۷/۵۰ با انحراف استاندارد ۱۲/۶۴ بود و میانگین پیشرفت تحصیلی برابر با ۱۳۵/۲۷ با انحراف استاندارد ۲۱/۱۶ بود؛ بنابراین متغیر خودتنظیمی بیشترین میانگین را در بین متغیرهای تحقیق دارد.

جدول ۲: مقادیر کجی و کشیدگی جهت ارزیابی نرمال بودن متغیرها

شاخص‌های نرمال بودن		متغیرها
کشیدگی	کجی	
-۰/۱۹۲	-۰/۱۱۵	سبک جبران افراطی
۰/۰۵۲	-۰/۱۰۱	سبک اجتناب
۰/۳۳۹	۰/۷۶۰	خودتنظیمی
۰/۱۵۷	۰/۷۵۲	باورهای هوشی
-۰/۶۱۳	۰/۰۵۵	انگیزه تحصیلی
-۰/۷۲۴	۰/۲۶۳	پیشرفت تحصیلی
۳.۳۹		ضریب مردیا

جدول ۲ مقادیر کجی و کشیدگی متغیرها را جهت ارزیابی نرمال بودن متغیرها نشان می‌دهد. با توجه به این که مقادیر کجی و همچنین مقادیر کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه $+2$ تا -2 به دست آمده آمد، می‌توان نتیجه گرفت که تمامی متغیرها از توزیع نرمال یا نزدیک به نرمال برخوردار بودند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده کرد. نرمال بودن چندمتغیره که پیش‌فرض آزمون تحلیل مسیر به‌روشن کوواریانس (با ایموس) بود با ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا بررسی شد که ضریب به دست آمده برابر با $3/39$ به دست آمده آمد که بر اساس معیار ۵ برای ضریب مردیا (بایرنی^۱، ۲۰۱۳) می‌توان نتیجه گرفت مفروضه نرمال بودن چندمتغیره برقرار بود و در نتیجه مدل پژوهش با روش کوواریانس و نرم‌افزار ایموس اجرا و تحلیل شد.

جدول ۳: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

شاخص آماری	سبک اجتناب	سبک جبران افراطی	خودتنظیمی	باورهای هوشی	انگیزه تحصیلی	پیشرفت تحصیلی
Z	۱/۲۱	۰/۹۱	۰/۷۵	۱/۱۵	۰/۸۲	۰/۸۷
p	۰/۰۹	۰/۳۸	۰/۶۵	۰/۰۸	۰/۵۱	۰/۵۳
سطح معناداری	۰/۰۶	۰/۳۴	۰/۳۸	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۸

با توجه به نتایج جدول ۳ و سطوح معناداری به دست آمده برای هر یک از متغیرهای پژوهش که بزرگتر از $0/05$ است. داده‌های تمام متغیرها نرمال بوده و برای هر یک از متغیرها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده کرد.

عدم وجود هم خطی چندگانه از مفروضات آزمون تحلیل مسیر است که این مفروضه با شاخص عامل تورم واریانس (VIF) بررسی شد. مقادیر VIF متغیرهای پیش‌بین (سبک جبران افراطی، سبک اجتناب، خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی) به ترتیب $1/1, 42/1, 36/1, 80/60$ و $2/08$ محاسبه شد؛ که در حد مطلوب کمتر از ۵ قرار داشتند که مفروضه عدم هم خطی چندگانه برقرار بود و می‌توان از آزمون چندمتغیره تحلیل مسیر استفاده کرد. در مرحله غربالگری داده‌ها و پیش از انجام تحلیل‌ها، به بررسی وجود داده‌های پرت تک متغیره و چندمتغیره پرداخته شد. شناسایی داده‌های پرت چندمتغیره با روش فاصله ماهالانویس انجام شد. در این روش هر فرد با استفاده از توزیع مجذور کای با سطح آلفای دقیق $0/001$ ارزیابی می‌شود. افرادی که به این آستانه معنی‌داری برسند می‌توان به‌عنوان موارد پرت چندمتغیری تلقی کرد و به احتمال باید از نمونه حذف شود (میرز و همکاران، ۲۰۱۲). در این پژوهش شش متغیر اصلی وجود داشت و مقدار کای اسکوتر متناظر با آن (درجه آزادی برابر با ۵) برابر با $20/52$ بود که نتایج به دست آمده با این حد آستانه‌ای مقایسه شد که مطابق نتایج سه فرد یا یک مورد پرت چندمتغیره در داده‌ها وجود داشت که این مورد از داده‌ها و تحلیل حذف شد و تحلیل نهایی با حذف داده‌های پرت با نمونه ۴۷۰ نفری تحلیل شد.

جدول ۴: ماتریس همبستگی بین متغیرها

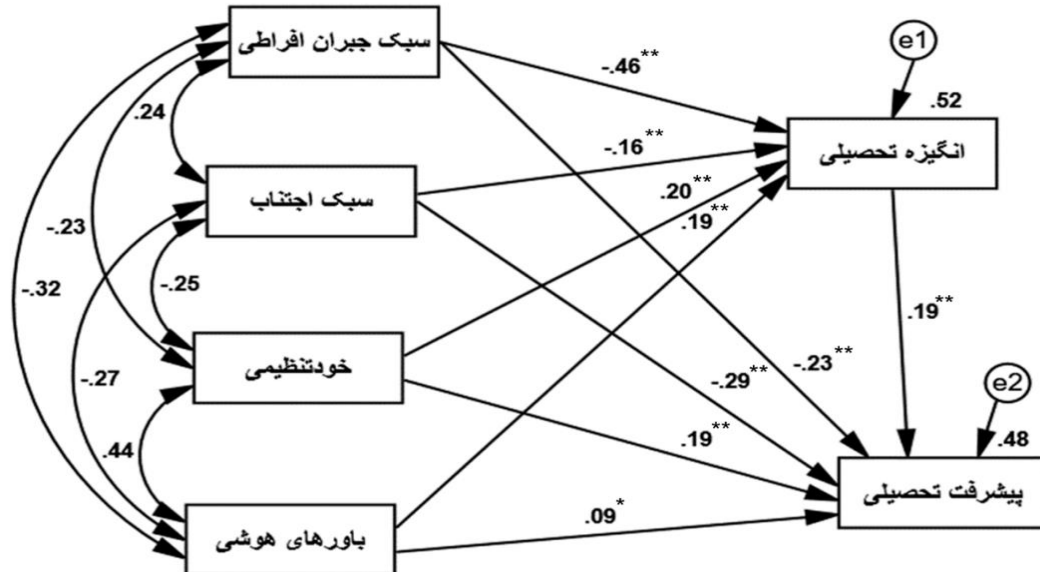
متغیرها	سبک جبران افراطی	سبک اجتناب	خودتنظیمی	باورهای هوشی	انگیزه تحصیلی	پیشرفت تحصیلی
سبک جبران افراطی	۱					
سبک اجتناب	۰/۲۴**	۱				
خودتنظیمی	-۰/۲۳**	-۰/۲۵**	۱			
باورهای هوشی	-۰/۳۲**	-۰/۲۷**	۰/۴۴**	۱		
انگیزه تحصیلی	-۰/۶۱**	-۰/۳۷**	۰/۴۳**	۰/۴۷**	۱	
پیشرفت تحصیلی	-۰/۴۹**	-۰/۴۸**	۰/۴۴**	۰/۴۲**	۰/۵۶**	۱

توجه: $p \leq 0/05$ * و $p \leq 0/01$ **

نتایج جدول ۴ نشان داد رابطه معنی داری بین تمامی متغیرها با پیشرفت تحصیلی مشاهده شد ($p < 0/05$). یافته‌ها نشان داد رابطه معنی داری بین سبک جبران افراطی، سبک اجتناب، خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی با پیشرفت تحصیلی وجود داشت. جهت رابطه بین سبک جبران افراطی و سبک اجتناب با پیشرفت تحصیلی، منفی بود و جهت رابطه بین خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، مثبت بود. بررسی شدت همبستگی‌ها نشان داد که قوی‌ترین همبستگی با پیشرفت تحصیلی مربوط به انگیزه تحصیلی با ضریب $0/56$ و سبک جبران افراطی با ضریب $-0/49$ بود.

نتایج آزمون همبستگی نشان داد بین متغیرهای مستقل سبک جبران افراطی، سبک اجتناب، خودتنظیمی و باورهای هوشی با متغیر میانجی انگیزه تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد ($p < 0/05$). جهت رابطه بین سبک جبران افراطی و سبک اجتناب با انگیزه تحصیلی، منفی بود و جهت رابطه بین خودتنظیمی و باورهای هوشی با انگیزه تحصیلی، مثبت بود. بررسی ضرایب همبستگی پیروان به منظور سنجش شدت رابطه‌ها نشان داد که قوی‌ترین همبستگی با انگیزه تحصیلی را سبک جبران افراطی با ضریب $-0/61$ و بعد از آن باورهای هوشی با ضریب همبستگی $0/47$ داشتند.

آزمون مدل: مدل نظری پژوهش با استفاده از تکنیک تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار ایموس آزمون شد. شکل ۴-۱ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد و شکل ۴-۲ مدل در حالت ضرایب غیراستاندارد است. معنی داری روابط در مدل با علامت ستاره مشخص شده است که یک ستاره بیانگر معنی داری رابطه در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($p < 0/05$) و دو ستاره بیانگر معنی داری رابطه در سطح اطمینان ۹۹ درصد است ($p < 0/01$).



شکل ۲: مدل تجربی پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد ($p < 0/05$ و $p < 0/01$)

شکل ۲ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد است که بیانگر شدت تأثیر متغیرها بر یکدیگر است. بررسی شدت ضرایب نشان داد که قوی‌ترین تأثیر در مدل مربوط به تأثیر سبک جبران افراطی بر انگیزه تحصیلی با ضریب $-0/46$ و بعد از آن تأثیر سبک اجتناب بر پیشرفت تحصیلی با ضریب $-0/29$ بود.

بررسی شاخص‌های برازش مدل: شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ آمده است. پس از تخمین پارامترهای مدل، سؤالی که مطرح می‌شود این است که تا چه حد مدل مورد نظر با داده‌های مربوطه سازگاری دارد. پاسخ به این سؤال تنها از طریق بررسی برازش مدل امکان پذیر است؛ بنابراین، در تحلیل معادلات ساختاری محقق متعاقب انجام تخمین پارامترها و قبل از تفسیر آنها باید از برازندگی مدل اطمینان حاصل کند.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مدل

نتیجه	مقدار قابل قبول	شاخص‌ها
۰/۴۸	$0/33 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۳۳)	R^2 (ضریب تعیین)
۰/۹۲	$0/90 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۹۰)	GFI (شاخص نیکویی برازش)
۰/۰۷۸	$0/08 <$ (کوچک‌تر از ۰/۰۸)	$RMSEA$ (جذر برآورد واریانس خطای تقریب)
۰/۸۶	$0/90 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۹۰)	CFI (شاخص برازش تطبیقی)
۰/۹۲	$0/90 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۹۰)	NFI (شاخص برازش نرم شده)
۰/۹۱	$0/90 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۹۰)	IFI (شاخص برازش افزایشی)
۰/۸۷	$0/90 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۹۰)	$AGFI$ (شاخص برازندگی تعدیل شده)
۰/۷۳	$0/70 >$ (بزرگ‌تر از ۰/۷۰)	$PGFI$ (شاخص نیکویی برازش مقتصد)
۳/۹۲	$5 \leq$ شاخص 1 (بین ۱ تا ۵)	$Chi-Square/df$ (نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی)

بر اساس جدول ۵، با ارزیابی تمامی شاخص‌های برازش استنباط می‌شود که هیچ‌کدام از شاخص‌های برازش مقدار ضعیف و غیرقابل قبولی نداشتند. دو شاخص برازش CFI و $AGFI$ مقدار متوسطی داشتند و سایر شاخص‌های برازش مقدار مطلوبی داشتند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که برازش مدل بالاتر از متوسط و تقریباً مناسب بود. مطابق نتایج، مدل تجربی پژوهش دارای برازش نسبتاً مناسبی بود. مقادیر هیچ‌کدام از شاخص‌های برازش ضعیف نبود، مقدار دو شاخص برازش متوسط و بقیه شاخص‌های برازش مقدار مناسبی داشتند که نشانگر برازش نسبتاً مناسب مدل است.

ضریب تعیین متغیر وابسته پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۴۸ بود که نشان داد متغیرهای پیش‌بین مدل (سبک جبران افراطی، سبک اجتناب، خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی) توانستند ۴۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند که نشان‌دهنده قدرت تبیین قابل قبول مدل بود.

آزمون روابط مدل

• آزمون اثرات مستقیم

جدول ۶: آزمون اثر مستقیم سبک‌های مقابله‌ای خودتنظیمی و باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی در تحلیل مسیر

نتیجه	مقدار p	مقدار t	خطای استاندارد	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	نوع تأثیر
تأیید	$<0/001$	-۱۳/۴۷	۰/۰۴۵	-۰/۶۱	-۰/۴۶	سبک جبران افراطی -> انگیزه تحصیلی
تأیید	$<0/001$	-۵/۵۹	۰/۰۷۵	-۰/۴۲	-۰/۲۳	سبک جبران افراطی -> پیشرفت تحصیلی
تأیید	$<0/001$	-۴/۶۰	۰/۰۴۹	-۰/۲۲	-۰/۱۶	سبک اجتناب -> انگیزه تحصیلی
تأیید	$<0/001$	-۷/۹۳	۰/۰۷۱	-۰/۵۶	-۰/۲۹	سبک اجتناب -> پیشرفت تحصیلی
تأیید	$<0/001$	۵/۶۵	۰/۰۲۰	۰/۱۱	۰/۲۰	خودتنظیمی -> انگیزه تحصیلی
تأیید	$<0/001$	۴/۹۵	۰/۰۲۹	۰/۱۵	۰/۱۹	خودتنظیمی -> پیشرفت تحصیلی
تأیید	$<0/001$	۵/۱۵	۰/۰۳۶	۰/۱۹	۰/۱۹	باورهای هوشی -> انگیزه تحصیلی
تأیید	۰/۰۲۲	۲/۲۹	۰/۰۵۲	۰/۱۲	۰/۰۹	باورهای هوشی -> پیشرفت تحصیلی
تأیید	$<0/001$	۴/۰۱	۰/۰۶۵	۰/۲۶	۰/۱۹	انگیزه تحصیلی -> پیشرفت تحصیلی

نتایج جدول ۶ نشان داد که اثر سبک جبران افراطی بر انگیزه تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$) جهت رابطه منفی بود و نشان داد افزایش سبک جبران افراطی با کاهش انگیزه تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/46-$ بود که نشان از تأثیر متوسط سبک جبران افراطی بر انگیزه تحصیلی داشت.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اثر سبک جبران افراطی بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$) جهت رابطه منفی بود و نشان داد افزایش سبک جبران افراطی با کاهش پیشرفت تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/23-$ بود. اثر سبک اجتناب بر انگیزه تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه منفی بود و نشان داد افزایش سبک اجتناب با کاهش انگیزه تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/16-$ بود. اثر سبک اجتناب بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه منفی بود و نشان داد افزایش سبک اجتناب با کاهش پیشرفت تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/29-$ بود. اثر خودتنظیمی بر انگیزه تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش خودتنظیمی با افزایش انگیزه تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/20$ بود.

اثر خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش خودتنظیمی با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/19$ بود. اثر باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش باورهای هوشی با افزایش انگیزه تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/19$ بود. اثر باورهای هوشی بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش باورهای هوشی با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/09$ بود. اثر انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش انگیزه تحصیلی با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه بود. شدت تأثیر برابر با $0/19$ بود که نشان از تأثیر متوسط انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی داشت.

• آزمون اثرات غیرمستقیم

جدول ۷: آزمون اثرات غیرمستقیم سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزه تحصیلی

تأثیرها	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
سبک جبران افراطی -> انگیزه تحصیلی -> پیشرفت تحصیلی	$-0/089$	$0/023$	$-3/87$	$<0/001$
سبک اجتناب -> انگیزه تحصیلی -> پیشرفت تحصیلی	$-0/030$	$0/010$	$-3/01$	$0/003$
خودتنظیمی -> انگیزه تحصیلی -> پیشرفت تحصیلی	$0/039$	$0/011$	$3/54$	$<0/001$
باورهای هوشی -> انگیزه تحصیلی -> پیشرفت تحصیلی	$0/037$	$0/011$	$3/36$	$<0/001$

نتایج جدول ۷: نشان داد که نقش میانجی انگیزه تحصیلی در رابطه بین هر دو سبک جبران افراطی و سبک اجتناب با پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). شدت اثر غیرمستقیم از بیشترین به کمترین مربوط به سبک جبران افراطی با ضریب $-0/089$ و سبک اجتناب با ضریب $-0/030$ بود.

نتایج نشان داد که نقش میانجی انگیزه تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). یافته‌ها نشان داد خودتنظیمی به واسطه انگیزه تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی بود. شدت اثر غیرمستقیم برابر با $0/039$ بود.

نتایج نشان داد که نقش میانجی انگیزه تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی تأیید شد ($p < 0/05$). یافته‌ها نشان داد باورهای هوشی به واسطه انگیزه تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی بود. شدت اثر غیرمستقیم برابر با ضریب $0/037$ بود.

بحث

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم بر اساس سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی و باورهای هوشی با نقش میانجی انگیزه تحصیلی انجام شد. بر اساس نتایج و یافته‌های پژوهش، سبک‌های مقابله‌ای، یادگیری خودتنظیمی و باورهای هوشی با میانجی‌گری انگیزه تحصیلی، توانستند پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان اهر پیش‌بینی کنند. همچنین سبک‌های مقابله‌ای، یادگیری خودتنظیمی و باورهای هوشی هرکدام به‌طور مستقیم توانستند، انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان اهر پیش‌بینی کنند.

نتایج پژوهش نشان داد که سبک‌های مقابله‌ای بر انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد که با یافته‌های پژوهش روبن و همکاران (۲۰۲۰)، شای و همکاران^۱ (۲۰۲۳)، شعباتی و عابدی (۱۳۹۹) و آرمنده و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که استفاده از سبک‌های مقابله‌ای به‌عنوان مهارت‌های مدیریت رفتاری جهت مقابله با مشکلات و استرس‌های ناشی از مطالعه و یادگیری موجب می‌شود که به مشکلات و موضوعات مرتبط با تحصیل خود فکر نکنند و آن‌ها را نادیده بگیرند و در صورت بروز مسئله‌ای در درس و تحصیل خود، سعی می‌کنند تا حواس خود را از آن موضوع پرت کرده تا به آن نیندیشند که این به‌مراتب می‌تواند بر میزان انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها اثرگذار باشد. اگر افراد بتوانند شرایط دشوار را کنترل کنند، هم تمایل و هم اطمینان بیشتری برای پاسخ دارند (اگونیا و تنوریو^۲، ۲۰۲۴). آگاهی از روش‌های مقابله بر پاسخ و اثربخشی فرد در مواجهه با چالش تأثیر می‌گذارد (مورالس-رودریگز^۳، ۲۰۲۱). هنگامی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که استرس خود را به‌طور مؤثر مدیریت کنند، انگیزه بیشتری برای مطالعه دارند (دیموناها و پانوی^۴، ۲۰۲۱).

نتایج نشان داد که خودتنظیمی بر انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد که با یافته‌های پژوهش نورشاهی و همکاران (۱۴۰۰)، الموالد^۵ (۲۰۲۳)، کیم و کارر (۲۰۲۴) رحیمیان و صدیقی فر (۱۳۹۸)، پور غلامی و همکاران (۲۰۲۰)، کوب^۶ (۲۰۲۱)، شارلوت و همکاران^۷ (۲۰۱۴) و بمبوتی (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ نمایند (بمبوتی، ۲۰۱۵). یادگیری خودتنظیمی منجر به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان می‌شود و این امر می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی و موفقیت بلندمدت در دانش‌آموزان شود. یادگیرنده خودتنظیم، بدون نیاز به نظارت، خود شخصاً برای یادگیری تلاش کرده، به آن جهت بخشیده و یادگیری خود را پایش و ارزیابی می‌کند. راهبردهای سازمان‌یافته یادگیری خودتنظیمی موجب می‌شود که دانش‌آموزان به امر یادگیری، علاقه و انگیزه پیدا کنند و در نتیجه برای کسب پیشرفت و موفقیت تحصیلی تلاش نمایند. دانش‌آموزان موفق، کسانی هستند که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منظم و الگوهای انگیزشی برای انجام تکالیف استفاده می‌کنند (پور غلامی و همکاران، ۲۰۲۰). سوان^۸ (۲۰۲۳) بیان می‌کند؛ دانش‌آموزانی که خودتنظیمی بالاتری دارند، انگیزش تحصیلی پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. مهارت‌های خودتنظیمی تفکر، برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و نظارت به درجات مختلفی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. معلمان با آموزش خودتنظیمی به دانش‌آموزان می‌توانند دانش‌آموزان را در درس‌ها و فعالیت‌های یادگیری درگیر سازند و با ایجاد رغبت از این طریق، می‌توانند درک عمیق‌تر و بهبود عملکرد را تقویت کنند.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد و رابطه معناداری بین باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقات فردوسی و همکاران (۲۰۲۲)،

1. Shi et al.
2. Agonia & Tenorio
3. Morales-Rodríguez
4. Dimaunahan & Panoy
5. Almwalad
6. Cobb
7. Charlotte et al.
8. Suan

درخشان و همکاران (۱۴۰۲)، شفیع و جنتی (۱۳۹۹)، قانعی مهرآبادی (۱۳۹۹)، آندرنه^۱ و همکاران (۲۰۱۵)، کیم و کارل (۲۰۲۴)، منصوری حسن‌آبادی و عابدی (۱۴۰۱)، تیلور (۲۰۱۹) و دیاکونو و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان نمود که دانش‌آموزان با بهره‌مندی از باورهای هوشی، در امر تحصیل عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند و در صورت برخورد با چالش‌های تحصیلی، به نحو مطلوب و انعطاف‌پذیری واکنش نشان می‌دهند و درصدد هستند که توانایی‌ها و مهارت‌های خود را نیز افزایش و گسترش بدهند (درخشان و همکاران، ۱۴۰۲). در سال‌های اخیر، تحقیقات انجام‌شده در مدارس و دانشگاه‌ها نشان داده است که باورهای هوشی نیز بر عملکرد تحصیلی، به‌ویژه عملکرد در درس شیمی تأثیر مثبت دارند (آلتونداغ^۲، ۲۰۱۸). باورهای هوشی برای دانش‌آموزان ساختار شناختی انگیزشی متفاوتی را ایجاد می‌کند، به‌طوری‌که احساس کارآمدی بیشتری نموده و اهداف بالاتری از پیشرفت در حوزه‌های گوناگون به‌ویژه در حوزه تحصیل را دنبال کرده و همچنین با توجه به این‌که باورهای هوشی کارایی شخص را زیاد، ترس از شکست را کاهش، موجب بالا رفتن سطح آرزوها شده و توانایی‌های مسأله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد، لذا با توجه به این ویژگی‌ها احتمالاً الگوهای رفتاری سازشی بیشتری را در محیط‌های تحصیلی از خود نشان می‌دهند، لذا این ویژگی‌ها و عوامل احتمالاً بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و سازنده‌تری خواهند داشت.

همچنین پژوهش نشان داد که انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. جهت رابطه مثبت بود و نشان داد افزایش انگیزه تحصیلی با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه بود؛ که نشان از تأثیر متوسط انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی داشت. این یافته با نتایج پژوهش حویزایی (۱۴۰۱)، مارتین و همکاران (۲۰۱۷)، شای و همکاران (۲۰۱۵)، گارسیا -لوپز- و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. مارتین و همکاران (۲۰۱۷) بیان کرد که حس لذتی که دانش‌آموزان با انگیزه بالا در زمینه‌های کلاس تجربه می‌کنند، آن‌ها را تشویق می‌کند تا با اشتیاق مراحل مختلف یادگیری را دنبال کنند. این به‌نوبه خود به نتایج یادگیری مطلوب کمک می‌کند. در همین راستا شای و همکاران (۲۰۱۵) در دانش‌آموزان کشور آمریکا و گارسیا -لوپز- و همکاران (۲۰۲۳) در دانشجویان کشور مکزیک نشان دادند که انگیزه تحصیلی نقش مؤثری بر پیشرفت تحصیلی دارد. تبیین این یافته بدین معناست که اگر دانش‌آموزان انگیزه تحصیلی کافی داشته باشند، تحرک لازم برای اتمام موفقیت‌آمیز یک تکلیف، کسب هدف یا دستیابی به درجه‌ای از شایستگی را در کار خود خواهند داشت. لذا هرچه انگیزه دانش‌آموزان برای آموختن و پیشرفت بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتری را به دست خواهد آورد.

همچنین نتایج نشان داد که انگیزه تحصیلی در رابطه بین هر دو سبک جبران افراطی و سبک اجتناب با پیشرفت تحصیلی نقش میانجی دارد. یافته‌ها نشان داد سبک‌های مقابله‌ای (سبک جبران افراطی و سبک اجتناب) به‌واسطه انگیزه تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی بودند. این یافته با نتایج تحقیق انصاری صدر و شیرازی (۱۴۰۱)، ژائو و همکاران^۳ (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین و توضیح این یافته می‌توان بیان کرد که نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که عوامل و متغیرهای مهم و مؤثری وجود دارند که می‌توانند از طریق تأثیر بر انگیزه تحصیلی، میزان پیشرفت تحصیلی را به‌طور غیرمستقیم پیش‌بینی کنند (سرحدی و همکاران، ۱۴۰۰). فرآیندهای روان‌شناختی و انگیزشی می‌توانند به‌شدت تحت تأثیر استراتژی‌های مقابله‌ای فرد قرار گیرند که آیا رویدادهای استرس‌زا یا موقعیت‌های دشوار پیش رو به‌عنوان چالش یا تهدید در نظر گرفته شود. انگیزش تحصیلی بالا کمک می‌کند تا موقعیت به‌صورت چالش در نظر گرفته شوند. در این راستا مقابله به‌صورت پیشگیرانه انجام شود. در این صورت افراد منابعی را ایجاد می‌کنند که ارتقاء به سمت اهداف چالش‌برانگیز را تسهیل می‌کند و افراد را قادر می‌سازد به پتانسیل کامل دست یابند (واکولیکوا^۴، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان با سبک‌های مقابله‌ای از جمله جبران افراطی سعی می‌کنند که اگر با موقعیت دشوار تحصیلی روبرو شدند، با چنین راهکاری، ضعف‌ها و نواقص خود را بپوشانند و تصویری از یک انسان قوی را به دیگران ارائه و نشان بدهند؛ درحالی‌که اگر از درون، دچار عدم اعتمادبه‌نفس، پذیرش و خودباوری (عدم انگیزه درونی تحصیلی) شوند جهت جلوگیری

7. Andreeane
2. Altundag
3. Zhao
4. Vaculiková

از فعال شدن چنین افکار و احساسات منفی‌ای که به خوددارند، سعی در انجام وظایف و تکالیف درسی با روشی سفت‌وسخت خواهند داشت تا به دیگران اثبات کنند که ضعیف نبوده و می‌توانند با انگیزه بالا تکالیف موردنظر را انجام داده و به موفقیت تحصیلی دست یابند.

نتایج بیانگر این است که انگیزه تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان داد باورهای هوشی به واسطه انگیزه تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی بود. این یافته با یافته پژوهش احمدی و شهپازی (۱۴۰۰)، رحمتی و همکاران (۱۴۰۰)، درخشان و همکاران (۱۴۰۲)، آندرنه و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. نتایج پژوهش درخشان و همکاران (۱۴۰۲) نشان از تأثیر مستقیم و غیرمستقیم باور افزایشی هوش بر پیشرفت تحصیلی داشت؛ اما باور ذاتی هوش، تنها به وجود رابطه مستقیم با پیشرفت تحصیلی است. آندره و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که بین باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. بطوریکه با افزایش باورهای هوشی انگیزه تحصیلی افراد نیز افزایش پیدا می‌کند. به‌طور کلی می‌توان گفت که انگیزه تحصیلی متغیری مهم در بررسی رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی است. در تبیین این یافته می‌توان این‌طور استدلال کرد که باورهای هوشی می‌توانند پیش‌بین خوبی در پیشرفت تحصیلی فراگیران باشد؛ زیرا این باورهای هوشی می‌تواند عزت‌نفس دانش‌آموزان را ارتقا داده و سلامت روان‌شناختی آن‌ها را تضمین کند که در صورتی که چنین اتفاق و نتیجه مثبتی بر میزان انگیزه تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و موجب رشد و ارتقای آن در دانش‌آموزان می‌شود، به بیانی روشن‌تر، دانش‌آموزان با باورهای هوشی مؤثر و سازگاری که دارند، امید و انگیزه بیشتر برای فعالیت و مطالعه و در نتیجه پیشرفت بیشتری در یادگیری و تحصیل را برای خویش مهیا می‌سازند (خالقی تبار و همکاران، ۱۴۰۱).

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که انگیزه تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش پور غلامی و همکاران (۲۰۲۰) و تربتی نژاد و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که از آنجایی یادگیرندگان خودتنظیم، می‌توانند یادگیری و عدم یادگیری خود را مدیریت و کنترل کنند، لذا از جریان یادگیری خود نیز آگاه بوده و می‌توانند موجبات رشد و پیشرفت انگیزش درونی جهت کسب موفقیت تحصیلی فراهم آورند که در نهایت به سمت پیشرفت و موفقیت تحصیلی بیشتر هدایت می‌شوند؛ چراکه این راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرآیند یادگیری در دانش‌آموزان کمک کرده، بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌آورد تا به‌طور فعال فرآیندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی، خود انگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری اهداف خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را نیز در خود تقویت و تسهیل نمایند.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که برای افزایش پیشرفت تحصیلی باید به سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی توجه شود. به‌منظور ارتقا و افزایش پیشرفت تحصیلی، می‌توان آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و همچنین رشد و تقویت باورهای هوشی را برای دانش‌آموزان از طریق برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی در مدارس و نیز آموزش چنین برنامه‌های جامعی برای والدین دانش‌آموزان که دارای نقش تأثیرگذار بر رشد و پرورش این ظرفیت‌ها و توانمندی‌ها در فرزندان خود هستند، اهتمام ورزید. با توجه به تأیید تأثیرات غیرمستقیم سبک‌های مقابله‌ای، باورهای هوشی و خودتنظیمی از طریق متغیر میانجی انگیزه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، توصیه می‌شود برای معلمان در مدارس نیز دوره‌ها و کلاس‌هایی باهدف شناخت عوامل متعدد در رشد و تقویت میزان انگیزه تحصیلی و به‌تبع تأثیر آن‌ها بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، توجه ویژه‌ای داشته باشند. این پژوهش محدودیت‌هایی داشت، از جمله اینکه این پژوهش تنها بر دانش‌آموزان دختر پایه ششم انجام شده است، لذا تعمیم نتایج آن تنها به نوجوانان دختر یا نوجوانان پسر باید با احتیاط صورت بگیرد. همچنین عوامل مختلفی می‌توانند بر میزان پیشرفت تحصیلی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم تأثیر بگذارند؛ اما در پژوهش حاضر تنها عوامل و متغیرهایی از جمله، سبک‌های مقابله‌ای، خودتنظیمی، باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی موردبررسی قرار گرفتند. نتایج پژوهش

حاضر تنها به گروه دانش‌آموزان اختصاص یافته است، لذا در تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی مانند دانشجویان، جوانان، بزرگسالان، سالمندان باید مورد توجه قرار بگیرد.

تقدیر و تشکر

با توجه به اینکه این پژوهش در مدارس شهرستان اهر انجام گرفته نویسنده مقاله از همکاری مدیران مدارس، معلمان و دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش تشکر و قدردانی می‌نماید.

مشارکت نویسندگان

جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آماری، ایده‌پردازی و نگارش مقاله توسط نویسنده انجام گرفته است.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

References

- Agonia, A., & Tenorio, A. A. (2024). From stress to success: Coping mechanisms and academic motivation among social studies students. *International Journal for Science and Advance Research In Technology*, 10(4), 353. <https://www.ijstart.com/>
- Ahmadi, Z., & Shahbazi, M. (2017). Investigating the relationship between intelligence beliefs and father-child relationships with academic achievement motivation in male students. *Bi-Quarterly Journal of Applied Counseling*, 11(1), 21-38.
- Akbarpour Zanglani, M., & Khodayari Shoti, S. (2012). Investigating the relationship between epistemological beliefs and academic engagement and English language achievement of secondary school students. *Journal of Curriculum and Learner-Centered Education*, 1(4), 41-59.
- Akrami, L., Abedi, A., & Salehzadeh, M. (2019). The effect of an educational program based on the theory of successful intelligence on teaching style, increasing the sense of efficacy and implicit intelligence theories in teachers of primary schools for girls and boys. *Scientific Quarterly Journal of Teaching*, 7(4), 192-213.
- Alinia, M. (2018). *Investigating the role of resilience, social support, and Iranian religious coping in reducing parenting stress among mothers with children with special needs in Mashhad*. Master's thesis in general psychology, Payam Noor University, Khorasan Razavi Province, Payam Noor Ferdows Center.
- Altundağ, C. K. (2018). Context-based chemistry teaching within the 4x2 model: Its impacts on metacognition, multiple intelligence, and achievement. *Journal of Turkish Science Education*, 15(2), 1-12. <https://doi.org/10.36681/>
- Almwalad, S. M. (2023). *Self-regulation and academic motivation as predictors of academic achievement of undergraduate students in an online learning environment*. Andrews University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21548.88965>
- Andreanne, B., Jouzef, T.d., & Artuch-Gard, R. (2015). Resilience and coping strategy profiles at university: Contextual and demographic variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 21-48.
- Atkinson, R.E. (2018). Achievement Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Armandeh, A., Momeni, Z., & Arabi, M. (1400). Investigating the relationship between learning style and academic achievement in dental students of Alborz University of Medical Sciences. *Development of Education in Medical Sciences*, 14(42), 50-60
- Aurah, C. M. (2013). The effects of self-efficacy beliefs and metacognition on academic performance: A mixed method study. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 334- 343. DOI:10.12691/education-1-8-11
- Bayrami, M., Bakhshpor, A., & Esmaeili, A. (2012). The relationship between coping styles and early maladaptive schemas in disconnection-rejection and over vigilance- inhibition in young's schema model. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(4), 178- 181.
- Behrouzi, N., Rezaei, S., & Alipour-Birgani, S. (2018). The causal relationship between academic motivation and study approaches with the mediation of coping strategies. *Educational Psychology Studies*, 15(30), 107-134.
- Bembenutty, H. (2015). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 65-78.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. routledge.
- Catherine, R., Nicolas, P., & Birgit, T.E. (2018). The relative effect of intelligence and motivation as a predictor of academic progress in school. *Journal of Educational Psychology*, 97(3),414-431.
- Chen-Bouck, L., Patterson, M. M., & Peng, A. (2024). Relations of coping strategies and cognitive emotion regulation to Chinese children's academic achievement goals and academic

- performance. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1454886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454886>
- De La Fonte, C. (2017). Dropout in higher education: Reasons and solutions. *Education and Science*, 37(166), 19-35.
- Dehrahvieh, Sh., Razaghian, S. T., Hafezian, M., & Dadkhah, E. (2014). The effectiveness of social cognitive problem solving training on academic self-regulation and coping strategies of students with math anxiety. *Quarterly Journal of Curriculum and Learner-Centered Education*, 3(4), 1-14.
- Derakhshan, M., Soleimani Khashab, A., Fathi, D., & Alizadeh, M. (2013). Investigating the causal model of intelligence beliefs, social cognition and academic burnout in Shiraz city students. *Journal of Military Psychology*, 14(1), (53), 193-212.
- Diaconu-Gherasim, Loredana, R., Tepordei, A.M., Mairean, C., & Rusu, A. (2019). Intelligence Beliefs, Goal Orientations and Children's Academic Achievement: Does the Children's Gender Matter? *Educational Studies*, 45(1), 95-112.
- Dimaunahan, J., & Panoy, J. F. (2021). Academic Motivation and Self-Efficacy in Technical Skills as Correlates to Academic Performance. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 2(4), 72-89. <https://ssrn.com/abstract=3980276>
- Dinger, F., & Dickhauser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study International. *Journal of Educational Research*, 16 -38.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854
- Ferdowsi, S.Z., Sepah Mansoor, M., & ghanbary panah, A. (2022). The Relationship between Intelligence Beliefs and Cognitive Flexibility and Academic Performance: A Study of the Mediating Role of Perceived Social Support and Self-Perception in Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(56), 76-90.
- Garcia-Lopez, IM., Acosta-Gonzaga, E., & Ruiz-Ledesma, EF. (2023). Investigating the impact of gamification on student motivation, engagement, and performance. *Education Sciences*, 3(8), 13-21.
- Garriott, P. O., & Nisle, S. (2018). Stress, coping, and perceived academic goal progress in firstgeneration college students: The role of institutional supports. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(4), 436-450 <https://doi.org/10.1037/dhe0000068>
- Hawizaei, Zakieh (1401). The effect of motivation and incentive on students' learning. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 5(57), 81-96.
- Jafaru, Y., & Afolabi, E. K. (2023). Academic stress and stress coping style in nursing undergraduates: Predictors of academic performance in a public tertiary institution in Nigeria. *Research and Development in Medical Education*, 12(1), 4-4
- Karimi, E., Abbasi, M., & Morshedi, Z. (2019). *Investigating the relationship between self-regulation, academic burnout and learning enthusiasm in predicting career adjustment of nursing students*. <https://civilica.com/doc/1569387>
- Kassaw, C., & Demareva, V. (2023). Determinants of academic achievement among higher education students found in a low resource setting: A systematic review. *PLoS ONE*, 18(11), e0294585. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294585>
- Khadka, C. (2024). Level of Stress, Coping Strategies and Academic Achievement of College Students during HyFlex Learning. *Dristikon: A Multidisciplinary Journal*, 14(1), 45-57. <https://doi.org/10.3126/dristikon.v14i1.66001>
- Khakpour, N., Mohammadzadeh Adamlai, R., Sadeghi, Jamal., & Nazkettabar, H. (2012). The effectiveness of training in social-cognitive problem-solving skills on controlling emotions in adolescent girls with high-risk behaviors. *Journal of Disability Studies*, 12(153), 1-7.
- Khaleghi Tabar, S., Saadati-Shamir, Abu Taleb., Kashani V., Leila., & Abol-Maali-Husseini, Kh. (2018). Predicting Tolerance for Ambiguity, Self-Regulated Learning Strategies and Social Adaptability Based on Successful Intelligence of Female Students. *Journal of the Faculty of Medicine, Mashhad University of Medical Sciences*, 65(4), 1915-1928.

- Kim, M. H., & Karr, J. E. (2024). Examining associations between intelligence mindset, mental health symptom severity, and academic self-efficacy and performance. *Current Psychology*, 43(2), 1519-1532.
- Lievore, R., Caviola, S., & Mammarella, I. C. (2024). How trait and state mathematics anxiety could affect performance: Evidence from children with and without specific learning disorders. *Learning and Individual Differences*, 112, 102459.
- Loghmanpour Zarini, R., Nabipour Afrozi, H., & Hayati, A. (2019). Studying the relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with motivation for academic achievement and its comparison in male and female students of Mazandaran Technical and Vocational University. *Karafen*, 16(46), 275-288.
- Mansouri Hassanabadi, F., & Abedi, A. (2012). Successful Intelligence: An Effective Approach for Low-Achieving Gifted Students. *New Advances in Psychology. Educational Sciences and Education*, 5(52), 198-208.
- Manzoor, Z., & Ahmed, A. (2023). Relationship between Academic Stress, Coping and Engagement Strategies among Adolescents. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(3). <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i3.546>
- Martin AJ., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different?. *Learning and Individual Differences*, 5(1), 150-162.
- Masoumi Fard, M., & Sharifi Heizani, S. (2019). Investigating the relationship between self-regulated learning and self-efficacy and learning disorders in students. Case study: fourth and fifth grade students in Tehran's 7th district. *Second National Conference on New Findings in Teaching and Learning in Elementary Education, Bandar Abbas*, <https://civilica.com/doc/1115647>
- Mayer, B.e. (1986). Influence of culture and context on students motivational orientation and Cognitive strategies performance. In F. Salili et al. (Eds), *Student Motivation. The culture and context of learning*, 221-247.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability*, 13(11), 5824.
- Morento, I. P., Sayson, A., Ursal, G., & Caingcoy, M. (2024). Level of Stress, Coping Strategies and Academic Achievement of College Students during HyFlex Learning. *Diversitas Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.48017/dj.v9i1.2913>
- Noorbala, F., Bahrami Ehsan, H., & Alipour, A. (2016). The predictive effect of avoidance and overcompensation coping styles on general health. *Quarterly Scientific Research Journal of Health Psychology*, 17, 65-77.
- Noorshahi, N., Tizdast, T., & Rahmani, M.A. (2017). A causal model of academic motivation based on self-actualization and self-regulation with the mediation of academic meaning in the context of the coronavirus pandemic. *Quarterly Journal of Applied Family Therapy*, 2(5), 354-372.
- Oktara, T. W., Murniasih, F., & Rosida, H. (2024). The effect of coping stress on final year students' academic achievement index. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 6(2). <https://doi.org/10.51214/00202406962000>
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Psychology*, 6, 25-56.
- Poorgholamy, F., Kazemi, S., Barzegar, M. & Sohrabi, N. (2020). Predicting Academic Burnout Based on Achievement Goals and Self-regulated Learning, *IEEPJ*, 2(1), 13-23. doi:10.29252/ieepj.2.1.13
- Rahimian, J., & Sedighifar, Z. (2019). Academic achievement and self-regulation strategies in learning Persian as a second language. *Journal of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers*, 8(2), 3-20.
- Rahmati, F., Yamini, M., & Mahdian, H. (2011). Determining the mediating role of academic motivation in the relationship between intelligence beliefs and academic resilience among female high school students in Bojnourd. *Quarterly Journal of Educational Research*, 16(66), 81-94.

- Ruben, E.N., Baqutayan, S.M.S., & Mai, M.M. (2020). Stress, strain and coping mechanisms: an experimental study of fresh college students. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(1), 19-30.
- Sajedi, R., & Shafizadeh, H. (2016). Explaining the relationship between learning strategies and achievement motivation with students' academic performance. *Educational Leadership and Management*, 38, 75-91.
- Saleh Sedgpour, B., & Azimi, S. N. (2014). Structural modeling of the relationship between self-regulation and emotional intelligence on academic achievement in mathematics with the mediation of self-efficacy. *School and Educational Psychology*, 3(4), 73-91.
- Sarhadi, M., Abdollahiyar, A., Razian, F., & Mazloum, S. (2011). Investigating the relationship between dimensions of academic motivation and academic achievement in students of the Faculty of Nursing and Midwifery of Zahedan. *Bi-Quarterly Journal of Medical Education, Zahedan University of Medical Sciences*, 10(1), 45-58.
- Shabani, Z., & Abedi, M. (2019). Predicting academic achievement based on coping strategies, test anxiety and attributional styles. *Journal of Trends in Humanities Education, Farhangian University*, 5(19), 51-66.
- Shafiee, S., & Jannati, M. (2019). The effect of metacognitive strategies on academic achievement. *Islamic Research and Studies*, 2(11), 36-48.
- Shariatmadari, A. (2019). The Educational and Scientific Mission of Educational Centers. Tehran: *Samt Publications*.
- Shi, H., Zhao, H., He, M., Ren, Z., Wang, S., Cui, L., Zhao, J., Li, W., Wei, Y., Zhang, W., Chen, Z., & Liu, H. (2023). The mediating roles of coping styles and academic burnout in the relationship between stressors and depressive symptoms among Chinese postgraduates. *Artificial intelligence for mental health*, 10, 1-19.
- Suan, A. F. (2023). Self-regulation as an antecedent of academic achievement: A mixed method study. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 4(4), 20-43. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0246>
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2016). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307-320.
- Taylor, D. J., Lichstein, K. L., & Durrence, H. H. (2019). Insomnia as a health risk factor. *Behavioral sleep medicine*, 1(4), 227-247.
- Thames (2023). Report on the 2023 TIMSS Test Study. Available at <https://timssandpirls.ir/timss2023/>.
- Torbatinejad, H., Kaviar, A., & Ghandizadeh, M. (2012). Predicting academic achievement based on the progress and self-regulated learning strategies of female high school students. *Bi-Quarterly Journal of Progress in Educational Sciences and Counseling*, 8(16), 24-42.
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 77-100.
- Vaculíková, J. (2021). Coping strategies and academic motivation: The mediating effect of achievement emotions. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 21(3), 363-378. <https://www.ijpsy.com/volumen21/num3/588.html>
- Yamini, M., Mahdian, H., & Rahmati, F. (2011). The mediating role of academic motivation in the relationship between intelligence beliefs and self-worth among female students. *Scientific Journal of Research in Educational Systems*, 15(54), 126-136.
- Yousefi Jordehi, A., Jamshid Nejad, A., & Motamed, N. (2018). Investigating achievement motivation and its relationship with academic success in students of Zanzan University of Medical Sciences. *Development of Education in Medical Sciences*, 11(29), 54-62.
- Zhao, R.C., Ferer, A., & Valle, A. (2020). Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Journal of Educational Psychology*, 11, 888-903.