

Development and Validation of the Academic Self-Harm Behaviors Motives Questionnaire for Iranian Gifted Adolescents

Maryam

Valimohammadi 

PhD in Educational Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: ma.valimohamadi1@gmail.com

Omid Shokri  *

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: o_shokri@sbu.ac.ir

Mehrangiz Shooa
Kazemi 

Associate Professor, Department of Women & Family Studies, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: m.shkazemi@alzahra.ac.ir

Mohsen Ahmadi

Tahour Soltani 

Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran. E-mail: m.ahmaditahour@gmail.com

Abstract

Increasingly, the underachievement of gifted students has become a significant challenge, prompting many researchers in the field of gifted psychology to prioritize the study of motivators for gifted adolescents to join the said group within their research focus. With the aim of developing and validating the Academic Self-Harm Behaviors Motives Questionnaire for Iranian gifted adolescents, this descriptive-survey research utilized a statistical community in Kashan during the academic year 2022-2023. Participating students, 250 girls and 250 boys, were selected through available sampling and completed both the Academic self-Harm Behaviors Motives Questionnaire and the Psychological Resilience Test for Gifted Adolescents (Almasi, Shokri, and Fathabadi, 1402). The confirmatory factor analysis revealed that the ASHBMQ demonstrated good factorial validity, consisting of five factors: fixed academic mindset, learned helplessness, over-preoccupation with individual disabilities, lack of grit and willpower, and perceived lack of control. Furthermore, the results regarding the correlation of the multiple dimensions of the risky academic behaviors with various aspects of psychological resilience in gifted adolescents provided supplementary evidence for the criterion validity of the ASHBMQ. Moreover, the outcomes of the t-test statistical method for independent groups supported the divergent validity of the questionnaire by highlighting significant differences between groups of learners, those prone to and not prone to risky academic behaviors. Reliable internal consistency coefficients consistently achieved high values, ranging from 0.91 to 0.94 for the multiple dimensions of the ASHBMQ. Collectively, these findings underscore the soundness of the conceptual underpinnings of the multiple dimensions of academic self-harm behaviors in gifted adolescents while providing strong supporting evidence for the technical validity and reliability of this questionnaire of high-risk academic behaviors in gifted adolescents.

Keywords: Academic Self-harm, Gifted Psychology, Reliability, Validity

Cite this Article: Valimohammadi, M., Shokri, O., Shooa Kazemi, M., & Ahmadi Tahour Soltani, M. (2025). Development and Validation of the Academic Self-Harm Behaviors Motives Questionnaire for Iranian Gifted Adolescents. *Educational Measurement*, 16(59), 63-96. <https://doi.org/10.22054/jem.2024.80198.3545>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

In contemporary times, researchers in the field of gifted psychology have endeavored to offer a grounded understanding of the concept, steering away from unrealistic interpretations. Within the realm of giftedness, the experience of academic progress assumes significant importance, particularly during adolescence, playing a pivotal role in shaping the foundational aspects of academic giftedness. Furthermore, the impact of traits like maladaptive perfectionism, self-defeating cognitive interpretations, and emotional issues can culminate in academic failure and diminished success. In light of this, a thorough understanding of risky academic behaviors becomes crucial for identifying and addressing the negative aspects associated with them. In this respect, studies grounded in social constructivism and thematic analysis highlight the role of traits such as learned helplessness and lack of resilience in precipitating risky academic behaviors among gifted adolescents.

Literature Review

The study by Valimohammadi et al. (under review) resonates with the findings of Reed et al. (2023), Quemada-Gonzalez et al. (2023), and Huang et al. (2022) in highlighting the significance of fundamental categories, such as a fixed mindset towards cognitive abilities like intelligence, belief in the unchangeability of abilities, and external control over learning, in shaping the foundational theme of a fixed academic mindset. Furthermore, the research by Valimohammadi et al. (under review) echoes the findings of other studies, including those by Kilgus (2018), Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar (2023), McEvoy et al. (2023), and Langer et al. (2024), by identifying themes such as individual incompetence, self-devaluation, and lack of control in the development of a learned helplessness mindset. Additionally, the research, corroborated by studies like Kennedy & Brausch (2024) and Moore et al. The study concurred with studies by Bernabe et al. (2024) and Schwager et al. (2016) by finding that purposelessness, trouble adapting to motivational experiences, and a lack of perseverance combine to form a lack of willpower. The study corroborated findings by Abercrombie et al. (2022), Charlton & Wofford (2022), and Bird et al. (2024) by revealing that a lack of self-discipline, impulsivity, and a tendency toward procrastination were closely linked to a general lack of self-control. By reviewing existing evidence, this section

underscores the importance of comprehending the motivators behind risky academic behaviors among gifted adolescents, thereby highlighting the need for a conceptual framework centered on the notion of the "academic underachiever." This research endeavors to create a tool for measuring these factors and examines the validity and reliability of a questionnaire specifically developed to assess the motivators driving risky academic behaviors in gifted adolescents.

Methodology

The nature of this research, which focuses on uncovering the motivators of self-harmful academic behaviors in gifted adolescents, is both fundamental in its goals and descriptive-survey in its data collection methodology. The target population comprised all gifted male and female students within the first and second cycles of secondary education in Kashan County during the academic year of 2022-2023. Of the entire population, a sample size of 500 participants was chosen for the study. Questionnaires on the motivators of risky academic behaviors and psychological resilience, designed according to the learned helplessness model, were utilized to assess various factors, including fixed academic mindsets, learned helplessness, and perceived control. Prior to administering the questionnaires, an initial item bank of 50 items was generated based on the learned helplessness model. Content validity was confirmed through the assistance of experts, and the items underwent face validity assessment. Statistical analysis and factor analysis were utilized to assess the validity of the tool, ultimately establishing its acceptability. With a focus on statistical methods, the results of the study were examined using classical test theory, and various fit indices were used to assess the quality and accuracy of the model fit.

Discussion and Conclusion

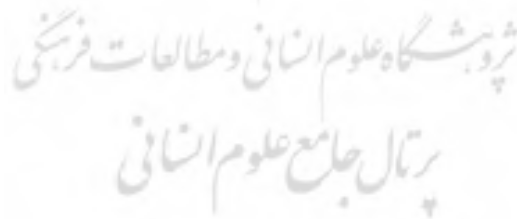
This research aimed to develop and validate a questionnaire specifically designed to evaluate academic self-harm behaviors in gifted Iranian adolescents. The research was influenced by Valimohammadi et al.'s (under review) research, which revealed the construct of a depressed learner (i.e., a depressed academic) and highlighted risk factors for academic self-harm, including fixed academic mindsets, learned helplessness, overwork resulting in personal disabilities, a lack of perseverance, willpower, and perceived lack of control. The application of confirmatory factor analysis served to assess the validity of the

questionnaire and revealed good model fit, with the five identified factors demonstrating compliance with the data. Positive correlations were observed between self-harm behaviors and internal/external resilience sources, thereby supporting the construct validity of the questionnaire.

Additionally, contrasts between gifted adolescents prone to depressive tendencies and those who were not were performed, identifying statistical differences related to risk factors. The internal consistency coefficients provided assurance in the reliability of the questionnaire.

The findings align with previous studies suggesting that understanding the psychological and motivational factors influencing academic self-harm is crucial. This research adds novelty by extending the concept of self-harm beyond suicide and substance abuse, focusing on the specific academic challenges faced by gifted students.

In summary, the study validated the questionnaire measuring academic self-harming behaviors in gifted adolescents, supported by evidence of its construct and diagnostic validity. The research highlights the importance of conceptualizing and measuring self-harming behaviors in educational contexts, especially among gifted learners, to better address their academic challenges and emotional well-being.





ساخت و اعتباریابی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش ایرانی

مریم ولی محمدی

دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
رایانامه: ma.valimohamadi1@gmail.com

امید شکری *

نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
رایانامه: o_shokri@sbu.ac.ir

مهرانگیز شعاع کاظمی

دانشیار گروه آموزشی مطالعات زنان و خانواده، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: m.shkazemi@alzahra.ac.i

محسن احمدی طهور سلطانی

دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله، تهران، ایران. رایانامه: m.ahmaditahour@gmail.com

چکیده

مرور پیشینه چالش‌های فزاینده تیزهوشان کمتر موفق سبب شده است که تعداد زیادی از محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی، واری‌های انگیزاننده‌های عضویت سرآمدان به گروه مزبور را در صدر اولویت‌های تحقیقاتی خود تعریف کنند؛ بنابراین، این پژوهش با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش انجام شد. در این پژوهش توصیفی-پیمایشی از جامعه آماری نوجوانان تیزهوش دختر و پسر شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، تعداد ۵۰۰ دانش‌آموز (۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر) با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی و ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش (Almasi et al., 2023) پاسخ دادند. نتایج روش آماری تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که در پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی مدل اندازه‌گیری مشتمل بر پنج عامل آمیاه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک شده، با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. همچنین، نتایج مربوط به همبستگی بین وجوه چندگانه رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی با ابعاد منابع درون-برون فردی تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش، شواهد مضاعفی در دفاع از روایی ملاکی این ابزار فراهم آورد. علاوه بر این، نتایج روش آماری آزمون t برای گروه‌های مستقل با تأکید بر معناداری آماری بین دو گروه یادگیرنده متمایل و غیرمتمایل به رفتارهای پرخطر تحصیلی، از روایی افتراقی پرسشنامه، حمایت کرد. ضرایب همسانی درونی وجوه چندگانه پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در بازه ۰/۹۱ تا ۰/۹۴ به دست آمد. در مجموع، نتایج این پژوهش ضمن تأکید بر انتان نظام مفهومی زیربنایی سازه چندساختی انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، شواهد متقنی را نیز در دفاع از مشخصه‌های فنی روایی و پایایی پرسشنامه رفتارهای پرخطر تحصیلی در نوجوانان تیزهوش فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: پایایی، خودآسیب‌زایی تحصیلی، روان‌شناسی تیزهوشی، روایی

استناد به این مقاله: ولی محمدی، مریم، شکری، امید، شعاع کاظمی، مهرانگیز، و احمدی طهور سلطانی، محسن. (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش ایرانی. مقاله. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۶(۵۹)، ۷-۱۵. <https://doi.org/10.22054/jem.2024.80198.3545>



مقدمه

در خلال سال‌های اخیر اگرچه محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی کوشیده‌اند با تأمین فهمی واقع‌نگر از زوایای معنایی سازهٔ بسیط تیزهوشی، این مفهوم را از حصراندیشی‌های واقع‌گريزانه دور نگاه دارند، اما همچنان، یکی از انگیزاننده‌ترین موقعیت‌های معناگر کیفیات آفرینندهٔ تیزهوشی، تحقق تجارب پیشرفت در شرایط آکادمیک، است (Kiakazemi et al., 2023). به بیان دیگر، اگرچه با رویش اشکال متکثری از تیزهوشی مانند تیزهوشی هیجانی - اجتماعی، تیزهوشی تحصیلی و انگیزش هوشمندانه، معنایافتگی مفهوم مزبور در حصر تأمین صرف تجارب پیشرفت تحصیلی نمی‌گنجد، اما همچنان، در وهلهٔ تحولی نوجوانی، الگوی تعاقب این تجارب، در کمک به پدیدایی تیزهوشی آکادمیک، نقشی بی‌بدیل دارد (Sternberg et al., 2021؛ Renzulli, 2020؛ Sternberg, 2021). در این بخش، اگرچه تمایل مندی به کیفیاتی مانند پرتاقتی روانی، نظم‌بخشی انگیزشی، خودتعیین‌گری و اسنادهای علی خوش‌بینانه، از طریق تسهیل تجارب موفقیت‌آمیز تحصیلی، عضویت در گروه سرآمدان موفق را سبب می‌شود، در مقابل، گرایش به کیفیاتی دگر مانند استانداردگزینی‌های کمال‌گرایانهٔ ناهنجاری، تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز، طرح‌واره‌های سازش‌نیافته، تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی، اسنادهای علی بدبینانه، فریبکاری تحصیلی و بدتنظیمی هیجانی، از طریق بازدارندگی در تأمین تجارب بالندهٔ تحصیلی، سبب می‌شود که یادگیرندگان، به عضویت گروه تیزهوشان کمتر موفق، درآیند (Alduraywis et al., 2023؛ Pilkington et al., 2021؛ Yee et al., 2024). بنابراین، تلاشی روشمند در مسیر فهم انگیزاننده‌های رفتارهای پرخطر تحصیلی، در بافتار تعاقب دغدغه‌مندهای تحصیلی، نه فقط در کمک به درک رویاننده‌های تحصیلی پدیدۀ تیزهوشان کمتر موفق که حتی در خشکانیدن سرچشمه‌های تغذیه‌گر این پدیده، نقش خواهد آفرید (Kheradmand & Shokri, in press؛ Raouf et al., in press؛ Ataei et al., 2023؛ Almasi et al., 2023).

Valimohammadi و همکاران (under review) با رجوع به آموزه‌های مستخرج از پارادیم پژوهشی سازاگرایی اجتماعی و به کمک استراتژی تحلیل تماتیک و البته، مصاحبهٔ عمیق نیمه‌ساخت‌یافته با گروه‌های مختلف نوجوانان تیزهوش، والدین و مشاوران نوجوانان تیزهوش و متخصصان قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی، ضمن توسعهٔ مدل مفهومی یادگیرندهٔ

خموده، این سازه بسیط را مامن تجمع انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی نوجوانان تیزهوش نامیدند. به بیان دیگر، در این پژوهش اکتشاف محور، مضامین سازمان‌دهنده آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک‌شده، مضمون فراگیر یادگیرنده خموده را زیان‌دند.

پیشینه پژوهش

در پژوهش Valimohammadi؛ و همکاران (under review)، موافق با یافته‌های مطالعات Reed و همکاران. (2023)، Quemada-González؛ و همکاران (2023) و Huang و همکاران (2022) تجمع مقوله‌هایی بنیادین مانند تمایل‌مندی به ارزیابی‌های ثابت‌نگر نسبت به توانش‌های شناختی مانند هوش، باورمندی به تغییرناپذیری توانش‌ها و ویژگی‌های فردی، باورمندی به بودن تا شدن، بازده‌اندیشی و غیرفرایندی‌نگری، بیش‌ارزش‌گذاری برای حصول نتایج موفقیت‌آمیز تا اصرار بر لذت بردن از یادگیری تکالیف، ادراک از کنترل بیرونی برای یادگیری، ادراک از نابسندگی توانایی فردی برای یادگیری، در شکل‌دهی به مضمون بنیادین آمایه ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، نقش مهمی ایفا کردند. همچنین، موافق با یافته‌های مطالعات Kilgus 2018 و همکاران، Salguero-Pazos and Reyes-de-Cozar (2023) و McEvoy و همکاران (2023) و Langer؛ و همکاران (2024)، مضامینی پایه مانند فقدان کفایت‌مندی فردی، بیش‌خودارزش‌زدایی، ارزش‌زدایی از تجارب پیشرفت، ارزش‌زدایی از کیفیات تأمین‌کننده تجارب موفقیت‌آمیز، فقدان ادراک از کنترل، تقدم دگرراهبری بر خودراهبری، رویارویی‌های غیرتاب‌آورانه با تجارب فشارزا، تک‌وجهی‌اندیشی و اصرار بر روی آوردی معطوف بر حتمیت وقوع رخدادهای منفی، فقدان توان جستجوگری فعالانه و مبارزه‌جویانه، فقدان اشتیاق‌مندی، عدم هدف‌مندی یا هدف‌گرایی، انضباط‌گریزی و عدم برخوردار از تفکر عاملیت در رویانیدن مضمون سطح بالاتر و سازمان‌دهنده درماندگی آموخته‌شده، نقش آفریدند. در ادامه، در پژوهش و Valimohammadi و همکاران (under review) موافق با یافته‌های مطالعات Kennedy and Brausch (2024)، Moore؛ و همکاران (2022) و Dorol-Beauroy-Eustache and Mishara (2021) تأکید بر مقوله‌هایی مانند سوگیری‌های اسنادی معطوف بر کم‌برآوردی، منفی‌اندیشی یا بدبینی، ترس از مواجهه با تکالیف چالش‌زا، فقدان انگیزش پیشرفت مکفی (فقدان انگیزش مکفی برای پروراندن

استعدادهای فردی)، ناآگاهی از توانش‌های فردی، رصد حصراندیشانه توانش‌ها، عدم خوگیری به استفاده از توانایی‌ها تا تبدیل آن‌ها به یک عادت همیشگی، روی‌آوری غیرمشفقانه نسبت به خود و بیش‌خودقضاوت‌گری، تمایل مندی به مقایسه‌های مشوق احساس کهرتری، تعاقب استانداردهای کمال‌جویانه و خودانتقادگری‌های افراطی و همچنین، امتناع از جستجوگری ذهن‌آگاهانه مطالبه‌گری‌های تحصیلی، در تصریح منطق رویش طبقه مفهومی بیش‌اشتغالی بر ناتوانایی‌های فردی، مؤثر افتادند. علاوه بر این، در پژوهش Valimohammadi و همکاران (under review) موافق با یافته‌های مطالعات Bernabé و همکاران (2024)، Schwager و همکاران (2016) الگوی منحصر به فردی از ترکیب یافتگی شناساننده‌هایی همچون بی‌هدفی یا هدف‌گریزی، دشواری تطبیق خود با تجارب انگیزاننده، ضعف در تطبیق شرایط با منابع فردی، باور به توقف‌زایی تجارب ناکام‌کننده، عدم دوران‌دیشی، دشواری در تصمیم‌گیری، ناتمام‌گذاشتن ایده‌ها و پروژه‌ها قبل از به ثمر رساندن آن‌ها (ناتوانی در تمرکز بر یک ایده برای یک دوره زمانی تقریباً طولانی)، عدم تمرکز مکفی بر دغدغه‌ها، عدم باور مکفی به سخت‌کوشی و پشتکار، فقدان توانش مدیریت سازگارانۀ تجارب فشارزا و فقدان خلاقیت در راه‌حلیابی برای تجارب فشارزا، به رویش مضمون سازمان دهنده فقدان اراده‌مندی، منجر شد. درنهایت، در پژوهش Valimohammadi و همکاران (under review) موافق با Abercrombie و همکاران (2022)، Charlton & Wofford (2022)، Bird و همکاران (2024)، Carvalho و همکاران (in press) ترکیب شناساننده‌هایی مانند ادراک از دگرراهبری و فقر در خودتعیین‌گری، تمایلات مسئولیت‌گریزانه در بافتار پاسخ به مطالبه‌گری‌های تحصیلی، ناتوانی در کنترل تکانه‌ها، فقدان خودانضباطی، ناتوانی در نادیده‌انگاری تجارب مانع‌آفرین، تمایل مندی به انتخاب و عمل‌گری بدون اندیشیدن، ناتوانی در متوقف‌سازی انجام یک عمل حتی در شرایط اطلاع از ناصواب بودن آن، ناتوانی در برابر وسوسه‌گرها، گرایش مندی به تنبلی کردن، بیش‌اشتغالی یا بیش‌اهمیت‌دهی به موضوعات فاقد اهمیت مکفی و تقدم لذت و سرگرمی بر انجام کارها، به زایاندن مضمون بنیادین فقدان خودکنترلی منجر شد.

مرور شواهد در این بخش، ضمن دفاع از اتقان زیربنای مفهومی معناگرهای انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی در نوجوانان تیزهوش و ضرورت انکارناشدنی تعاقب مسیر مفهومی معطوف بر ایده یادگیرنده خموده، بخشی از تلاش متمرکز بر فهم این

پدیده و البته، اخذ تدابیری با هدف ایجاد در توقف روند صعودی آن در جامعه نوجوانان تیزهوش، در گرو توسعه ابزاری برای سنجش این قلمرو مفهومی است؛ بنابراین، محققان در این پژوهش، با تأکید بر رسش‌یافتگی فهم مفهومی منبعث از مدل نظری یادگیرنده خموده، توسعه پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی را در نوجوانان تیزهوش، در اولویت قرار دادند. به بیان دیگر، این پژوهش، با هدف توسعه و تحلیل مشخصه‌های فنی روایی و پایایی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، انجام شد.

روش

این پژوهش از نظر هدف، در زمره پژوهش‌های بنیادی و از منظر شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر در دوره‌های متوسطه اول و دوم شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. بر اساس گفته مسئولان آموزش و پرورش شهرستان کاشان، در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، تعداد کل دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر در مقطع متوسطه اول، حدود ۳۵۰ دانش‌آموز و تعداد کل دانش‌آموزان دختر و پسر تیزهوش، در مقطع متوسطه دوم، حدود ۵۵۰ دانش‌آموز، بودند. نمونه آماری این پژوهش شامل ۵۰۰ دانش‌آموز تیزهوش [۲۵۰ دانش‌آموز متوسطه اول (۱۲۵ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۳/۷۵ و انحراف استاندارد ۰/۵۸ و ۱۲۵ دانش‌آموز پسر با میانگین سنی ۱۳/۸۷ و انحراف استاندارد ۰/۵۱) و ۲۵۰ دانش‌آموز متوسطه دوم (۱۲۵ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۳/۶۲ و انحراف استاندارد ۰/۴۲ و ۱۲۵ دانش‌آموز پسر با میانگین سنی ۱۳/۵۷ و انحراف استاندارد ۰/۴۰)] بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. لینک بسته سنجش، در اختیار مشاوران مدارس قرار گرفت و از آن‌ها تقاضا شد آن را از طریق کانال ارتباطی‌شان، در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. در این پژوهش، موافق با منطبق پیشنهادی Kline (2015)، با هدف تطبیق تعداد ماده‌های پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی با تعداد مشارکت‌کنندگان، از قاعده ۱۲ به ۱ استفاده شد؛ بنابراین، به ازای ۴۰ ماده ابزار مزبور، تعداد ۵۰۰ مشارکت‌کننده انتخاب شدند.

پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش. در این پژوهش، محققان موافق با پژوهش Valimohammadi؛ و همکاران (under review) با

استفاده از مدل مفهومی یادگیرنده خموده که در آن به طریقی بسنده، از رویاننده‌های انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی شامل آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک‌شده، رونمایی شده است، استفاده کردند. بر این اساس، در این پژوهش، نظام مفهومی معطوف بر پدیده یادگیرنده خموده، به مثابه انتزاعی‌ترین رویش مفهومی ناظر بر انگیزه‌سازهای فردی رفتارهای پرخطر تحصیلی، مبنای توسعه ابزار سنجش انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، قرار گرفت.

ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش. Almasi و همکاران (2023) بنای مفهومی این ابزار را با هدف سنجش تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش، بر آموزه‌های مفهومی رویکرد توانمندمحور که مواجهه‌های تاب‌آورانه را در بستر منابع فردی و بافتاری، معنا می‌کند، استوار ساختند. در پژوهش Almasi و همکاران (2023) نتایج روش‌های آماری تحلیل عاملی نشان داد که بُعد برون‌فردی منابع تاب‌آوری شامل سه منبع معلم، خانواده و دوستان و بُعد درون‌فردی منابع تاب‌آوری شامل شش منبع خودباوری، مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، توانایی یادگیری از رخدادهای منفی، چالشی‌نگری و مثبت‌اندیشی بود. در این ابزار سنجش، مشارکت‌کنندگان به ۹۸ ماده ابزار بر روی طیفی پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. از تجمیع ماده‌های مربوط به هر بُعد، نمره کلی افراد در وجوه مختلف به دست می‌آید. در پژوهش Almasi و همکاران (2023) نتایج تحلیل عاملی تأییدی با تکرار ساختار دوعاملی مرتبه اول ابزار، از روایی سازه ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی نوجوانان تیزهوش، حمایت کرد. علاوه بر این، توان ابزار در تمایزگذاری بین دو گروه یادگیرندگان تاب‌آور و غیرتاب‌آور از روایی افتراقی آن، حمایت کرد. همچنین، نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد چندگانه ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی با تجارب حمایتی نوجوانان تیزهوش، از روایی ملاکی ابزار، دفاع کرد. در پژوهش Almasi و همکاران (2023) ضرایب همسانی درونی برای منابع بافتاری تاب‌آوری، بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۷ و ضرایب همسانی درونی برای منابع درون‌فردی تاب‌آوری، بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۶ به دست آمد. در این پژوهش، محققان به منظور جلوگیری از انباشت یا تراکم ماده‌ها در بسته ابزار سنجش و متعاقباً کاهش دقت مشارکت‌کنندگان در پاسخ به آن‌ها، پس از مراجعه به نتایج روایی سازه ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی،

برای هر بُعد متناسب به منابع درون فردی و بافتاری، فقط ۵ ماده با بالاترین ضرایب رگرسیونی (بارهای عاملی) را انتخاب کردند. بر این اساس، نسخه ۴۵ ماده‌ای ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی آماده و اجرا شد. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی سه بُعد منابع بافتاری شامل معلم، خانواده و دوستان به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ و ضرایب همسانی درونی شش بُعد منابع درون فردی شامل خودباوری، مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، توانایی یادگیری از رخدادهای منفی، چالشی‌نگری و مثبت‌اندیشی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۹۰، به دست آمد.

روش اجرا و مراحل ساخت ابزار

۱- استفاده از مدل مفهومی یادگیرنده خموده به مثابه زیربنای نظری انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی

در این بخش، محققان با اطلاع مکفی از بسندگی مفهومی مدل نظری یادگیرنده خموده در قلمرو مطالعاتی انگیزاننده‌های رفتارهای تحصیلی پرخطر در نوجوانان تیزهوش، چهارچوب فکری/محتوایی مدل مزبور را با شمول شناساننده‌هایی مانند آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک‌شده، برگزیدند؛ بنابراین، در این پژوهش، مضمون فراگیر یادگیرنده خموده و مضامین سازمان دهنده آن، بنیان مفهومی ابزار سنجش انگیزاننده‌های رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش را تشکیل می‌دهند. پیش‌تر محققان با تأکید بر هم‌جواری این نظام مفهومی با دیگر شواهد روزآمد در قلمرو مطالعاتی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی یادگیرندگان، کوشیدند در دفاع از اتقان این خاستگاه نظری، حمایتی مکفی را فراهم آورند.

۲- تدوین بانک سؤالات و نسخه مقدماتی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش.

۲-۱) **ساخت ماده‌های ابزار.** در این بخش، تهیه بانک اولیه ماده‌های ابزار سنجش با رجوع به مضامین سازمان دهنده مدل مفهومی یادگیرنده خموده در اولویت قرار گرفت. در این بخش، تلاش محققان برای توسعه بانک ماده‌های ابزار سنجش، به تولید بانکی با ۵۰ ماده منجر شد. بر این اساس، به ازای هر یک از پنج مضمون سازمان دهنده آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان

پرطاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک‌شده، تعداد ۱۰ ماده، با تعقیب روی‌آوردی مقتصدانه به فهم‌پذیری هر طبقه مفهومی و البته، با هدف شمول حداکثری مقوله‌های بنیادین ذیل هر یک از مضامین سازمان‌دهنده، طراحی شد. در این بخش، پس از نهایی شدن ماده‌های ابزار سنجش و تهیه دستورالعمل ابزار مزبور، بسته سنجش جهت پاسخ‌دهی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. در این بخش، از مشارکت‌کنندگان تقاضا شد که بر اساس این دستورالعمل به ماده‌های ابزار پاسخ دهند. دانش‌آموز عزیز همان‌طور که می‌دانید گاهی تجربه شکست در مسیر تعقیب هدف‌های تحصیلی گریزناپذیر است. لطفاً با فرض آنکه اگر در معرض تجاربی ناکام‌کننده قرار گیرید مشخص کنید چقدر ممکن است، مدل‌های تفکر/عمل مندرج در این ماده‌ها را در اولویت انتخاب خود قرار دهید.

۲-۲) بررسی روایی صوری و محتوایی پرسشنامه انگیزاننده‌های رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش. در این بخش، به‌منظور بررسی روایی صوری پرسشنامه، نسخه تهیه‌شده ابزار مزبور در اختیار پنج نفر از متخصصان قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی قرار گرفت. در این بخش، ضمن بازنگری در صورت‌بندی پیکره نوشتاری ماده‌های ابزار مزبور، در هر یک از پنج قلمرو به تشخیص متخصصان به دلیل مشابهت‌های فراتر از توجیهی مفهومی در ساقه ماده‌های پرسشنامه، تعداد ۲ ماده و در مجموع، ۱۰ ماده حذف شدند. البته، در این بخش، موافق با پیشنهاد متخصصان، اصلاح الگوی نوشتاری ماده‌ها و رعایت بیش‌ازپیش قواعد درست‌نویسی و سجاوندی نیز، به‌طور اساسی، در اولویت قرار گرفت. علاوه بر این، در این بخش، روایی محتوایی نسخه اولیه پرسشنامه انگیزاننده‌های رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش به دو صورت روایی محتوای کیفی و روایی محتوای کمی، در اولویت قرار گرفت.

۲-۱-۲) روایی محتوای کیفی. به‌منظور واری روایی محتوای کیفی، نسخه اولیه و مقدماتی ابزار برای پنج نفر از متخصصان قلمرو روان‌شناسی تیزهوشی ارسال و از آن‌ها تقاضا شد که نظرشان را درباره میزان تطابق ماده‌ها با هر یک از مضامین چندگانه بر روی طیفی هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) گزارش کنند. علاوه بر این، از آن‌ها تقاضا شد تا در صورت نیاز و صلاح‌دید، ماده پیشنهادی یا اصلاحی خود را در مجاورت هر ماده منتسب به هر یک از مضامین چندگانه، مرقوم کنند.

۲-۲-۲) روایی محتوای کمی. در این بخش، با هدف اطمینان از این که آیا نتایج روایی محتوای کیفی قابلیت اطمینان دارد یا خیر، روایی محتوای کمی و نتایج آن در اولویت قرار گرفت. بنابراین، در این بخش، با هدف کمی‌سازی ارزیابی متخصصان، از نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا، استفاده شد. برای محاسبه شاخص روایی محتوا از متخصصان خواسته شد تا نظر خود را بر اساس روانی، سادگی، وضوح و مرتبط بودن، بر روی طیفی چهاردرجه‌ای بیان کنند. در این پژوهش، شاخص روایی محتوای بالاتر از ۰/۹۷، موردپذیرش قرار گرفت. سپس، نسبت روایی محتوا برای هر بُعد و ماده‌های مربوط با آن محاسبه شد و همه ۴۰ ماده به عنوان ماده‌های نهایی تأیید شدند. به بیان دیگر، در این بخش، نسبت روایی محتوا برای هیچ‌یک از ماده‌های ابزار سنجش، کمتر از ۰/۹۹ به دست نیامد.

منطق تحلیل داده‌ها. در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک تست انجام شد. ابقا یا حذف ماده‌های پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه، برای استفاده از تحلیل عامل تأییدی از روش بیشینه درستی^۱ برای برآورد مدل و همسو با پیشنهاد Meyers & et al. (2016) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خي (χ^2)، شاخص مجذور خي بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای^۲ (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۴ (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۵ (RMSEA)، استفاده شد.

یافته‌ها

در این مطالعه، داده‌ها با استفاده از بسته‌های آماری SPSS-18 و AMOS-18 تجزیه و تحلیل شدند. پس از گردآوری داده‌ها و قبل از تحلیل و واریسی تأییدی آن‌ها، پیش فرض‌های بهنجاری^۶ و هم خطی چندگانه^۷ آزمون شدند. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های بهنجاری و هم خطی چندگانه و همچنین، داده‌های غیرعادی (دورافتاده)^۸ واریسی شدند. در این

1. maximum likelihood
2. Comparative Fit Index (CFI)
3. Goodness of Fit Index (GFI)
4. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
6. normality
7. multicollinearity
8. outliers

پژوهش، موافق با پیشنهاد Tabachnic and Fidell (2007) داده‌های غیرعادی تک‌متغیری، از طریق نمرات استاندارد Z در بسته آماری SPSS، چک شدند. در این بخش، نتایج نشان داد که هیچ داده دورافتاده یا غیرعادی در محدوده داده‌های پیش‌بینی شده وجود نداشت. جدول ۱، اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی^۱ و کشیدگی^۲ را برای ماده‌های پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، نشان می‌دهد. انحراف استاندارد ماده‌های پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش در بازه ۰/۸۴ تا ۱/۳۶، به دست آمدند. نتایج مربوط به آماره‌های چولگی و کشیدگی به ترتیب برابر با (۱/۵۸) و (۱/۶۵) به دست آمد که نشان داد هیچ‌یک از ماده‌های پرسشنامه، از نقاط برش پیشنهادی برای آماره‌های چولگی برابر با ۳ و کشیدگی برابر با ۸ بیشتر نبودند؛ بنابراین، همسو با منطق پیشنهادی Kline (2015) مفروضه بهنجاری تک‌متغیری برای هر یک از ماده‌های پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، رعایت شده است. علاوه بر این، در این پژوهش، به‌منظور آزمون مفروضه هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴، استفاده شد. در این بخش، همسو با پیشنهاد Hair و همکاران (2010) از آنجا که تمامی مقادیر مربوط به آماره تحمل بزرگ‌تر از ۰/۱۰ و همه مقادیر آماره VIF نیز کوچک‌تر از ۳ بودند، بنابراین، مفروضه عدم هم‌خطی رعایت شد.

جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار و آماره‌های چولگی و کشیدگی پرسشنامه

انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۱. اگر چه هوش برای کسب موفقیت مهم است، اما معتقدم که آن یک پدیده تغییرناپذیر است.	۲/۲۳	۱/۱۷	۰/۷۱	-۰/۵۷
۲. فقط یادگیرندگانی در دروس خود موفق‌اند که با این توانایی متولد شده باشند.	۲/۲۲	۱/۱۴	۰/۷۲	-۰/۵۶
۳. فقط افراد واقعاً باهوش به تلاش زیاد نیاز ندارند.	۱/۷۷	۱/۰۱	۱/۳۵	۱/۰۸
۴. هر چه برای انجام کاری بیشتر بکوشم، ضرورتاً نتیجه بهتری به دست نخواهم آورد.	۱/۹۲	۱/۰۷	۱/۱۴	۰/۴۶

1. skewness
2. kurtosis
3. tolerance
4. variance inflation factor

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۵. اغلب وقتی دربارهٔ عملکردم، بازخوردی دریافت می‌کنم، خشمگین می‌شوم.	۲/۳۲	۱/۲۱	۰/۵۹	-۰/۸۴
۶؛ مانند دیگر افراد من هم از توانایی‌هایی برخوردارم که نمی‌توانم برای تغییر آن‌ها کار زیادی انجام دهم.	۲/۰۴	۱/۱۲	۰/۹۴	-۰/۱۲
۷. اغلب در مدرسه از یادگیری موضوعات جدید، لذت نمی‌برم.	۲/۰۲	۱/۰۵	۰/۸۸	-۰/۱۶
۸. اغلب هنگام یادگیری موضوعات درسی دشوار و چالش‌زا، احساس تهدید می‌کنم.	۲/۰۲	۱/۱۳	۰/۹۱	-۰/۲۱
۹. مهم نیست که چقدر تلاش می‌کنم، اغلب نتایج دلخواهم را به دست نمی‌آورم.	۲/۰۵	۱/۱۲	۰/۸۴	-۰/۳۰
۱۰. اغلب خودم را در انجام وظایفم، ناتوان احساس می‌کنم.	۱/۹۶	۱/۱۰	۱/۰۲	۰/۱۱
۱۱. احساس می‌کنم که دوستانم در مقایسه با من عملکرد بهتری دارند.	۱/۸۷	۱/۰۷	۱/۲۱	۰/۶۶
۱۲. فکر می‌کنم موفقیت‌هایم شانس‌ی بوده‌اند و به توانایی‌ها و تلاشم، ربطی ندارند.	۱/۹۲	۱/۰۹	۱/۱۱	۰/۳۲
۱۳. به‌طور کلی، خودم را به‌عنوان یک یادگیرنده، ناموفق ارزیابی می‌کنم.	۲/۲۰	۱/۲۵	۰/۷۸	-۰/۵۵
۱۴. فکر می‌کنم قادر نیستم برای مسئله‌های دشوار، راه‌حلی بیابم.	۱/۹۸	۱/۱۴	۱/۰۷	۰/۲۲
۱۵. دیگر مانند قبل، دستیابی به موفقیت تحصیلی برایم مهم نیست.	۱/۷۵	۱/۰۱	۱/۵۱	۱/۶۱
۱۶. تجربه به من نشان داده است که نمی‌توانم هدف‌هایم را محقق سازم.	۱/۶۷	۰/۹۹	۰/۷۵	۰/۷۲
۱۷. وقتی به‌عنوان یک یادگیرنده به خودم فکر می‌کنم، هیچ ویژگی مثبتی را در خویش نمی‌یابم.	۱/۸۰	۱/۱۳	۱/۲۸	۰/۴۳
۱۸. وقتی به خود فکر می‌کنم نقاط ضعفم را بزرگ و نقاط قوتم را کوچک، می‌بینم.	۱/۸۱	۱/۱۶	۱/۳۱	۰/۵۲
۱۹. وقتی قرار است بدانم که واقعاً چه کسی هستم، اغلب به شکست‌هایم فکر می‌کنم.	۱/۶۹	۱/۰۵	۱/۴۹	۱/۲۳
۲۰. اغلب به طرزی سوگیرانه، خودم را کمتر از آنچه هستم، می‌بینم.	۱/۷۱	۱/۰۹	۱/۵۸	۱/۵۳
۲۱. از آنجاکه شکست‌هایم به ناتوانی‌هایم مربوط می‌شود، به‌شدت احساس ناراحتی می‌کنم.	۱/۴۵	۰/۸۴	۱/۲۱	۱/۳۹

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۲۲. وقتی به علت اشتباهاتم در انجام وظایفم فکر می‌کنم به شدت احساس شرمساری می‌کنم.	۱/۵۶	۰/۹۸	۱/۴۶	۱/۶۵
۲۳. وقتی نمی‌توانم تکالیفم را بدون اشتباه انجام دهم، نشان می‌دهد که توانایی‌ام از متوسط، کمتر است.	۱/۷۳	۱/۱۲	۱/۴۸	۱/۱۱
۲۴. وقتی در انجام وظایفم دچار اشتباه می‌شوم احساس می‌کنم آدم به‌دردنخوری هستم.	۱/۹۲	۱/۲۴	۱/۱۴	-۰/۰۲
۲۵. برایم سخت است روی تکالیفی متمرکز شوم که انجام آن‌ها برای مدتی، طول می‌کشد.	۳/۰۱	۱/۲۷	-۰/۰۷	-۱/۲۳
۲۶. اغلب شکست‌ها و موانع مرا از دنبال کردن هدف‌هایم، دلسرد می‌کنند.	۲/۸۱	۱/۲۹	۰/۰۷	-۱/۲۵
۲۷. وقتی کاری را شروع می‌کنم، اغلب آن را نیمه‌کاره، رها می‌کنم.	۲/۹۲	۱/۲۹	۰/۰۲	-۱/۲۱
۲۸. فرد سخت‌کوش و پرتلاشی نیستم.	۲/۶۵	۱/۳۲	۰/۳۰	-۱/۱۴
۲۹. اغلب هدفی را تعیین می‌کنم و بعد از مدتی آن را رها و هدفی دیگر را برمی‌گزینم.	۲/۵۶	۱/۲۹	۰/۴۰	-۱/۱۲
۳۰. مدت کوتاهی به یک ایده یا موضوع می‌اندیشم اما بعد از مدتی نسبت به آن بی‌علاقه می‌شوم.	۲/۷۸	۱/۳۱	۰/۱۴	-۱/۱۶
۳۱. اغلب در تصمیم‌گیری برای هدف‌های بزرگ، دچار چالش می‌شوم.	۳/۴۰	۱/۲۸	-۰/۵۱	-۰/۹۵
۳۲. اغلب برای دستیابی به هدف‌هایم به اندازه کافی، مصمم نیستم.	۲/۸۲	۱/۳۲	۰/۰۷	-۱/۲۶
۳۳. اغلب نمی‌توانم شکست‌هایم را نادیده بگیرم.	۲/۵۳	۱/۳۶	۰/۴۰	-۱/۲۲
۳۴. اغلب قادر نیستم در برابر عوامل مزاحم، مقاومت کنم.	۲/۵۸	۱/۱۹	۰/۳۱	-۰/۹۸
۳۵. اغلب در برابر شکست‌هایم، مسئولیت نمی‌پذیرم.	۲/۴۲	۱/۳۵	۰/۵۱	-۱/۱۶
۳۶. گاهی بدون آنکه بخواهم در انجام وظایفم، تنبلی می‌کنم.	۲/۴۷	۱/۱۷	۰/۳۳	-۱/۰۲
۳۷. گاهی از نه گفتن به آنچه برایم مضر است، ناتوانم.	۲/۳۱	۱/۳۲	۰/۶۲	-۰/۹۶
۳۸. اغلب به من یادآوری می‌شود که وظایفم را با نظم و جدیت بیشتری انجام بدهم.	۲/۷۷	۱/۳۴	۰/۱۱	-۰/۸۸
۳۹. گاهی علاقه‌ام به انجام کارهای سرگرم‌کننده سبب می‌شود که از انجام وظایف مهم‌ترم، بازمانم.	۲/۲۹	۱/۳۴	۰/۶۲	-۰/۸۵
۴۰. اغلب بدون آنکه به سرانجام کارهایم فکر کنم، آن‌ها را انجام می‌دهم.	۲/۵۱	۱/۳۰	۰/۳۲	-۱/۲۰

در این بخش، به‌منظور تعیین روایی عاملی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. به‌بیان‌دیگر، به‌منظور تأیید ماهیت چندبُعدی ابزار سنجش، از مدل یابی معادله ساختاری به کمک تحلیل عاملی تأییدی، استفاده شد. در این بخش، در گام نخست، به‌منظور ارزیابی برازندگی مدل، مدل استقلال^۱ با مدل مفروض، مقایسه شد. نتایج نشان داد که اندازه‌های نیکویی برازش برای مدل استقلال، که در آن فرض می‌شود همه متغیرها ناهمبسته‌اند، بر برازندگی ضعیفی مدل مزبور با داده‌ها، دلالت داشت ($\chi^2/df = ۲۰/۹۰$)، $p < ۰/۰۰۱$ ، $N = ۵۰۰$ ، $\chi^2(۷۸۰) = ۱۶۳۰۸/۶۲$. در این پژوهش، با توجه به عدم اجماع نظر آماردانان دربارهٔ اندازه‌های نیکویی برازش ترجیحی (Kline, 2015; Meyers et al., 2016)، همسو با منطقی پیشنهادی Arbuckle and Wothke (1999)، به‌طور هم‌زمان، بر اندازه‌های نیکویی برازش مختلف، عبارات خطای باقیمانده^۲ و شاخص‌های اصلاح^۳، تأکید شد (جدول ۲).

در ادامه، ساختار تک‌بُعدی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، انتخاب و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل تک‌عاملی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی Meyers و همکاران (2016) شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۹۸۵۴/۷۵، ۱۳/۳۲، ۰/۴۱، ۰/۳۴، ۰/۲۷ و ۰/۱۶ به دست آمد که نشان داد مدل با داده‌ها برازش ضعیفی داشت (جدول ۲).

در نهایت، ساختار پنج‌بُعدی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، انتخاب و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل پنج‌عاملی مرتبه اول پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی Meyers و همکاران (2016) شامل (χ^2)، (χ^2/df)، (CFI)، (GFI)، (AGFI) و (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۵۷۷/۵۵، ۲/۱۸، ۰/۹۵،

1. independence model
2. residual error terms
3. modification indices

۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۰۴۹ به دست آمد که بر برازش قابل قبول مدل با داده‌ها دلالت داشت (جدول ۲).

جدول ۲. اندازه‌های نیکویی برازش و مقادیر بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری رقیب

loadings	RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ^2/df	χ^2	مدل‌های رقیب
-	۰/۲۰	۰/۰۰	۰/۱۳	۰/۱۷	۲۰/۹۱	۱۶۳۰۸/۶۲	مدل استقلال
۰/۳۳ - ۰/۷۷	۰/۱۶	۰/۴۱	۰/۲۷	۰/۳۴	۱۳/۳۲	۹۸۵۴/۷۵	مدل تک‌عاملی
۰/۶۵ - ۰/۹۴	۰/۰۴۹	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۹۲	۲/۱۸	۱۵۷۷/۵۵	مدل پنج‌عاملی

جدول ۳ نتایج مربوط به وزن‌های رگرسیونی ساختار سه عاملی مدل اندازه‌گیری پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که جمیع وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند ($P < ۰/۰۰۱$). بر اساس جدول ۳، وزن‌های رگرسیونی عامل آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده در بازه ۰/۶۹ تا ۰/۷۸، وزن‌های رگرسیونی عامل درماندگی آموخته‌شده در بازه ۰/۶۶ تا ۰/۹۰، وزن‌های رگرسیونی عامل بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی در بازه ۰/۷۰ تا ۰/۸۴، وزن‌های رگرسیونی عامل فقدان اراده‌مندی یا عزم راسخ در بازه ۰/۶۶ تا ۰/۸۴ و در نهایت، وزن‌های رگرسیونی عامل فقدان ادراک از کنترل در بازه ۰/۶۵ تا ۰/۹۴ به دست آمد. علاوه بر این، در جدول ۳، مقادیر بارهای عاملی، آلفای کرانباخ، همبستگی هر ماده با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف ماده برای مدل پنج‌عاملی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. مقادیر آلفای کرانباخ، همبستگی هر ماده با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف ماده برای

مدل پنج‌عاملی

Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	بار عاملی	ماده‌ها
آمایه‌های ذهنی تثبیت‌شده $\alpha = ۰/۹۱$			
۰/۸۹	۰/۶۸	۰/۷۲	۱
۰/۸۹	۰/۷۰	۰/۷۶	۲
۰/۸۹	۰/۷۲	۰/۷۶	۳
۰/۸۹	۰/۷۴	۰/۷۸	۴

ماده‌ها	بار عاملی	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
۵	۰/۷۵	۰/۷۱	۰/۸۹
۶	۰/۷۸	۰/۷۵	۰/۸۹
۷	۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۸۹
۸	۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۸۹
درماندگی آموخته‌شده $\alpha=0/94$			
۹	۰/۷۵	۰/۷۲	۰/۹۲
۱۰	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۹۲
۱۱	۰/۹۰	۰/۸۶	۰/۹۲
۱۲	۰/۸۷	۰/۸۲	۰/۹۲
۱۳	۰/۸۱	۰/۷۹	۰/۹۲
۱۴	۰/۷۹	۰/۷۸	۰/۹۲
۱۵	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۹۲
۱۶	۰/۶۶	۰/۶۷	۰/۹۲
بیش‌اشتغالی درباره ناتوانی‌های فردی $\alpha=0/93$			
۱۷	۰/۷۹	۰/۷۶	۰/۹۱
۱۸	۰/۷۰	۰/۶۷	۰/۹۱
۱۹	۰/۸۴	۰/۷۹	۰/۹۱
۲۰	۰/۸۳	۰/۷۹	۰/۹۱
۲۱	۰/۷۷	۰/۷۵	۰/۹۱
۲۲	۰/۸۰	۰/۷۸	۰/۹۱
۲۳	۰/۸۲	۰/۷۹	۰/۹۱
۲۴	۰/۷۶	۰/۷۳	۰/۹۱
فقدان پرمطامتی و اراده‌مندی $\alpha=0/93$			
۲۵	۰/۷۹	۰/۷۵	۰/۹۱
۲۶	۰/۷۹	۰/۷۶	۰/۹۱
۲۷	۰/۸۴	۰/۸۰	۰/۹۱
۲۸	۰/۸۳	۰/۷۹	۰/۹۱
۲۹	۰/۸۲	۰/۷۸	۰/۹۱
۳۰	۰/۷۹	۰/۷۵	۰/۹۱
۳۱	۰/۷۸	۰/۷۵	۰/۹۱
۳۲	۰/۶۶	۰/۶۳	۰/۹۱
فقدان ادراک از کنترل $\alpha=0/94$			
۳۳	۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۹۳

ماده‌ها	بار عاملی	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
۳۴	۰/۷۰	۰/۷۴	۰/۹۳
۳۵	۰/۹۴	۰/۸۶	۰/۹۳
۳۶	۰/۷۰	۰/۷۲	۰/۹۳
۳۷	۰/۹۴	۰/۸۶	۰/۹۳
۳۸	۰/۸۷	۰/۸۲	۰/۹۳
۳۹	۰/۶۶	۰/۷۵	۰/۹۳
۴۰	۰/۶۵	۰/۷۳	۰/۹۳

روایی ملاکی. در این بخش، به منظور تعیین روایی ملاکی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، موافق با پیشینه نظری و تجربی، همبستگی بین انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی با ابعاد مختلف منابع درون‌فردی تاب‌آوری روان‌شناختی (خودباوری، مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، توانایی یادگیری از رخدادهای منفی، چالشی‌نگری و مثبت‌اندیشی) و بافتاری تاب‌آوری روان‌شناختی (معلم، خانواده و دوستان) در نوجوانان تیزهوش، محاسبه شد. در این بخش، نتایج مربوط به همبستگی بین انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی با ابعاد مختلف منابع درون‌فردی و بافتاری تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش، شواهد متقنی در دفاع از روایی ملاکی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، فراهم آورد (جدول ۴).

جدول ۴. همبستگی انگیزه‌سازهای خودآسیب‌زایی تحصیلی با منابع تاب‌آوری روان‌شناختی

آمایه‌های ذهنی	درماندگی آموخته‌شده	بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌ها	فقدان اراده‌مندی	عدم ادراک از کنترل فردی
منبع معلم	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۰/۳۳**
منبع خانواده	۰/۳۱**	۰/۳۰**	۰/۲۹**	۰/۳۲**
منبع دوستان	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۲۵**
خودباوری	۰/۳۲**	۰/۳۸**	۰/۴۴**	۰/۴۰**
مسئولیت‌پذیری	۰/۳۰**	۰/۳۴**	۰/۴۲**	۰/۴۳**
خودکنترلی	۰/۳۵**	۰/۴۴**	۰/۳۹**	۰/۵۰**
یادگیری از رخدادهای منفی	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۳۸**	۰/۴۶**

آمایه‌های ذهنی	درماندگی آموخته‌شده	بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌ها	فقدان اراده‌مندی	عدم ادراک از کنترل فردی
چالشی‌نگری	-۰/۳۵**	-۰/۳۴**	-۰/۳۰**	-۰/۴۵**
مثبت‌اندیشی	-۰/۳۶**	-۰/۴۷**	-۰/۴۱**	-۰/۴۴**

**P<۰/۰۱

روایی افتراقی (تشخیصی). در این بخش، واریسی روایی تشخیصی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، در اولویت قرار گرفت. برای این منظور، محققان کوشیدند با مساعدت مشاوران مدارس از بین آنانی که تمایل‌مندی‌شان بر اساس مؤلفه‌های شکل‌دهنده به بدنه‌سازه خودآسیب‌زایی تحصیلی، به طریقی پرواضح، کرانی بود، در قالب دو گروه ۱۵ نفره، تعداد ۳۰ دانش‌آموز را انتخاب کنند. به بیان دیگر، در این بخش، محققان کوشیدند دو گروه از یادگیرندگان متمایل یا غیرمتمایل به خمودگی را از یکدیگر تمیز دهند. در ادامه، محققان با هدف اطمینان از تأمین وجه کرانی افراد در دو گروه در بین انتخاب‌شدگان، با انجام یک مصاحبه کوتاه و طرح چند سؤال از این موضوع اطمینان یافتند. سپس، پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش در اختیار مشارکت‌کنندگان دو گروه قرار گرفت. نتایج مربوط به مقایسه دو گروه در وجوه چندگانه رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، در جدول ۵ گزارش شد. نتایج روش آماری آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد که میزان احتمال تصادفی بودن تفاوت‌ها بین دو گروه در شناساننده‌های مختلف انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی به صورت $P<۰/۰۰۱$ به دست آمد؛ بنابراین، پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، از ویژگی فنی روایی تشخیصی نیز برخوردار بود (جدول ۵).

جدول ۵. مقایسه میانگین‌های انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در دو گروه مستقل

t	یادگیرنده متمایل به رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی		یادگیرنده غیرمتمایل به رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی		خودآسیب‌زاهای تحصیلی
	SD	M	SD	M	
۱۴/۸۹**	۲/۴۴	۱۲/۴۰	۳/۹۳	۳۰/۲۰	آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده
۱۳/۴۹**	۲/۲۶	۱۲/۵۳	۴/۵۰	۳۰/۰۶	درماندگی آموخته‌شده

t	یادگیرنده متمایل به رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی		یادگیرنده غیرمتمایل به رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی		خودآسیب‌زاهای تحصیلی
	SD	M	SD	M	
۱۳/۹۹**	۳/۱۱	۱۱/۸۷	۳/۴۶	۲۸/۶۶	بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی
۱۵/۸۲**	۳/۰۶	۱۲/۰۷	۳/۴۴	۳۰/۸۷	فقدان اراده‌مندی
۱۸/۵۷**	۲/۶۰	۱۱/۲۰	۲/۸۵	۲۹/۶۷	عدم ادراک از کنترل

**P<۰/۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش ایرانی انجام شد. نتایج پژوهش کشف‌محور و Valimohammadi و همکاران (under review) با توسعه ایده یادگیرنده خموده و رونمایی از شناساننده‌های رفتارهای پرخطر تحصیلی در یادگیرندگان تیزهوش مانند آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک شده، بنیان مفهومی مدل اندازه‌گیری پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی را در نوجوانان تیزهوش پی‌ریزی کردند. در این پژوهش، محققان با اعتماد به اتقان زیربنای مفهومی ایده یادگیرنده خموده، با هدف واری‌روایی سازه پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، از روش آماری تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. نتایج تحلیل تأییدی این ابزار نشان داد که مدل مشتمل بر پنج وجه آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک شده، برازش قابل قبولی با داده‌ها، نشان داد. علاوه بر این، نتایج مربوط به همبستگی بین رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی با وجوه درونی و برونی منابع تاب‌آوری روان‌شناختی در تیزهوشان، از روایی ملاکی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، حمایت کرد. در ادامه، معناداری آماری تفاوت بین دو گروه از تیزهوشان متمایل به مواضع کرانی بر اساس مؤلفه‌های معناگر رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، شواهد مضاعفی را در دفاع از روایی افتراقی این ابزار فراهم آورد. درنهایت، ضرایب همسانی درونی وجوه

چندگانه رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی نشان داد که پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، ابزاری پایا بود.

در بخش نخست، نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات Charlton and Wofford (2022)، Fernández-Sogorb و همکاران (2023) و Huang؛ و همکاران (2022) ضرورت واری‌بنای مفهومی رفتارهای پرخطر تحصیلی را در اولویت قرار داد. در این بخش، محققان با گذار از روی‌آوری حصری‌نگر، مفهوم‌پردازی و سنجش رفتارهای خودآسیب‌زا را با تأکید بر وجوهی فردی و منتسب به بافتار مطالبه‌گری‌های تحصیلی، در بین نوجوانان تیزهوش، در اولویت قرار دادند (Kennedy & Brausch, 2024). بی‌شک، گسترانیدن مرز مفهومی رفتارهای خودآسیب‌زا به شمول شناسانده‌هایی فراتر از خودکشی و سوء‌مصرف مواد، البته با رویکردی بافتاری و معطوف به تقاضاهای تحصیلی در بین نوجوانان تیزهوش، از وجه متمایز و خصیصه اصالت در این پژوهش، رونمایی می‌کند. بر این اساس، مفهوم‌پردازی انگیزه‌سازهای خودآسیب‌زایی ذیل استیلای رویکردی بافت‌محور و معطوف بر تجارب انگیزاننده تحصیلی و متعاقب رمزگشایی از معماری بنای مفهومی چنین دغدغه‌ای، توسعه‌مندی ابزاری برای سنجش این سازه بسیط، از اصالت ایده منتخب، در این پژوهش، بیش‌ازپیش، حمایت می‌کند.

در یک بخش، بر اساس نتایج روش آماری تحلیل تأییدی، تکرار مدل اندازه‌گیری مشتمل بر نشانگرهای چندگانه آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک شده در بافتار سنجش خودآسیب‌زایی تحصیلی، موافق با یافته‌های مطالعات Soufi و همکاران (2019) و Ataei و همکاران (2023) از ساختار چندوجهی بنیان مفهومی سازه خودآسیب‌زایی حمایت کرد. چرا نه فقط فهم مفهومی سازه خودآسیب‌زایی تحصیلی که سنجش آن از مجاورت یا همسایگی با قلمروهایی مانند آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده، درماندگی آموخته‌شده، بیش‌اشتغالی به ناتوانی‌های فردی، فقدان پرتاقتی و اراده‌مندی و عدم کنترل ادراک شده، ممکن می‌شود؟ بی‌شک، پاسخ به این سؤال، از منطق اتقان زیربنای مفهومی دغدغه سنجش خودآسیب‌زای در بافتار پاسخ به تقاضاهای تحصیلی در بین نوجوانان تیزهوش، رونمایی خواهد کرد.

در ترسیم پازل مفهومی خودآسیب‌زایی تحصیلی در یادگیرندگان، منطق تخصیص قطعه‌ای اطلاعاتی به انگیزساز آمایه‌های ذهنی تحصیلی تثبیت‌شده کدام است؟ مرور صورت‌بندی‌های مفهومی و شواهد تجربی معاصر در قلمرو انگیزش پیشرفت، نشان می‌دهد که یکی از تأثیرگذارترین معناگرهای نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان در تلاش برای مدیریت مطالبه‌گری‌های محیط‌های تحصیلی، بر مشخصه‌های کُنشی باورهای ضمنی آن‌ها درباره هوش و توانایی‌هایشان برای یادگیری، مربوط می‌شود. در این بخش، باور به ثبات و تغییرناپذیری چنین باورهایی از طریق تدارک مسیرهایی مفهومی مانند هدف‌گرفنی‌های عملکردی، بیش‌تهدیدشدگی در رویارویی با تجارب ناکام‌کننده و عدم ارزش‌گذاری مکفی برای عنصر اسنادی تلاش، بر اولویت‌گذاری برای رفتارهای هدف‌گذاری شده یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی، تأثیرگذار واقع می‌شوند (Fernández-Sogorb et al., 2023)؛ بنابراین، فراگیری دامنه نقش‌آفرینی آمایه‌های ذهنی غالب بر الگوی حضورمندی، تعاقب و پاسخ‌دهی به مطالبه‌گری‌های تحصیلی، از مرجعیت کارکردی این فراسازه انگیزشی در بافتار اهتمام برای معناگری تجارب پیرامونی در موقعیت‌های تحصیلی از نقشی، بی‌بدیل برخوردار است (Huang et al., 2022). به دیگر سخن، این عبارت چتری، موافق با یافته‌های مطالعات Hubner and Pfof (2024)، Kilgus و همکاران (2018) و Liu و همکاران (2023) از طریق تصریح تقدم هر یک از رفتارهای سبک زندگی تحصیلی بازدارنده/تسهیلگر سلامت تحصیلی بر دیگری، توان تبیین خود را در آرایش رفتاری یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، نشان می‌دهد (Martin et al., 2023). علاوه بر این، محققان علاقه‌مند به پایش تمیز در رفتارگزینی یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی، با اطلاع از اهمیت مؤلفه انگیزشی آمایه‌های ذهنی، یادآوری می‌کنند که بنیان بنای فکری هرگونه تلاش برای گذار از وجه ناسازگارانه و نابالغانه رفتارگزینی یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی بر وجهی سازگارانه و بالغانه، بر ظرفیت‌های سازه بسیط آمایه‌های ذهنی، استوار است.

در بخشی دیگر، یکی دیگر از شناساننده‌های آرایش مفهومی یادگیرنده خموده، که در انتزاعی‌ترین سطح ممکن، اولویت‌یافتگی رفتارهای پرخطر تحصیلی را در یادگیرندگان تیزهوش، معنا می‌کند، بر توان طبقه مفهومی درماندگی آموخته‌شده، مبتنی است. نتایج این پژوهش، موافق با یافته‌های مطالعات Almasi و همکاران (2023)، Ataei و همکاران

(2023) و Malekjafarian و همکاران (2021) با تأکید بر کارکرد انگیزه‌ساز در ماندگی آموخته‌شده برای خودآسیب‌زایی تحصیلی در یادگیرندگان، از نقش تبیینی این مؤلفه نیز در معناگری تمیز در وجوه ناانطباقی از وجوه انطباقی رفتارگزینی یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، به‌طور تجربی، حمایت می‌کند. موافق با دیگر شواهد، ناوابستگی پاسخ و نتیجه و انباشت کاستی‌های هیجانی، شناختی و انگیزشی و البته، انتظار وقوع مجدد تجارب ناکام‌کننده در تلاش‌های آتی، در زمره نشانگرهای رویاننده این طبقه مفهومی، تلقی می‌شوند. بر این اساس، در این بخش فرض می‌شود که یک عامل خطر اساسی برای تمایل‌مندی به رفتارهای پرخطر تحصیلی در بستر اصرار بر اسنادگزینی‌های علی‌بدکارکرد، ارزش‌زدایی از تأمین تجارب موفقیت‌آمیز تحصیلی و عدم ارزش‌گذاری مکفی برای کیفیات تسهیلگر تجارب موفقیت‌آمیز، ظهور و بروز می‌یابد. در این پژوهش، نمایان‌شدگی طبقه مفهومی درماندگی آموخته‌شده در میان دیگر طبقات بنیادین معناگر رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش نشان می‌دهد که تغذیه‌گرهایی مانند اصرار بر اسنادگزینی‌های علی‌بدکارکرد، ارزش‌زدایی از تأمین تجارب موفقیت‌آمیز تحصیلی و عدم ارزش‌گذاری مکفی برای کیفیات تسهیلگر تجارب موفقیت‌آمیز، در زیان‌اندن بخشی از محتوای فکری پازل معنایی یادگیرنده خموده و سنجش آن نقش می‌آفریند (Charlton & Wofford, 2022).

نتایج در این پژوهش موافق با مطالعات Nelson و همکاران (2022) و Muela و همکاران (2024) نشان داد که یکی دیگر از تعیین‌کننده‌ترین شناساننده‌های رفتارهای تحصیلی پرخطر در نوجوانان تیزهوش، ذیل عبارت چتری یادگیرنده خموده، بیش‌اشتهالی به ناتوانی‌های فردی بود. نتایج در این بخش نشان داد که تجمیع مضامینی بنیادین مانند خودپایشی‌گری سوگیرانه، اصرار بر خودگویی‌های منفی، تعاقب استانداردهای کمال‌گرایانه، بیش‌خودانتقادی واقع‌گريزانه، بیش‌خودشناساندگی تجارب ناکام‌کننده و همچنین، خودکم‌نگری‌های افراطی، موافق با یافته‌های مطالعات در توضیح بخشی از پراکندگی نمرات تخصیص‌یافته به ایده رفتارهای پرخطر تحصیلی، نقشی بی‌بدیل داشت. محققان در این بخش تأکید می‌کنند که بیش‌تحدیدشدگی دامنه معناگرهای تحقق تجربه موفقیت به نشانگرهای صرف کمی و معطوف بر موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، ضمن آنکه روی‌آوردی بازده‌اندیش و غیرفرایندی‌نگر را در یادگیرندگان فرامی‌خواند، سبب می‌شود

که نوجوانان در مواجهه با تجارب شکست به طریقی سوددار، بیش‌خودشناسانندگی چنین تجاربی را بر بازاریابیِ مطالبه‌گری تکالیف فراروی، مقدم‌بدارند. به‌بیان‌دیگر، گروهی از یادگیرندگان، در مواجهه با تجارب انگیزاننده و مطالبه‌گر، رویکرد معطوف بر خود، دیگری و شکست را بر رویکرد معطوف بر ارزیابی از تکالیف، ارجح می‌دانند. این رویکرد حصراندیشانه واقع‌گرایز سبب می‌شود که یادگیرنده به طریقی سوگیرانه، ضمن پایش صرف تجارب شکست، در تلاش برای خودتصویرگری، رصد مبالغه‌آمیز محدودیت‌های فردی را بر تعاقب واقع‌نگرانه نیرومندی‌های شخصی، مقدم‌بدارد.

در بخشی دیگر، تحلیل کشف‌محورِ رویاننده‌های پدیده یادگیرنده خموده، موافق با یافته‌های مطالعاتی مانند van Vemde و همکاران (2022) و Xu؛ و همکاران (2024)، بر توان تبیینی طبقه مفهومی فقدان اراده‌مندی و عزم راسخ تأکید کرد. چرا فقدان هدف‌گرایی، عدم مصونیت مکفی در مواجهه با پرت‌اندیش‌سازها، پرش فکری، تمایل‌مندی یا عدم تمایل‌مندی به تکالیف به طریقی تکانشورانه و غیرمتاملانه و درنهایت، فقدان انضباط مکفی در تعاقب هدف‌های چالش‌انگیز، در توضیح بخشی از رفتارهای پرخطر تحصیلی، در بین نوجوانان، مؤثر می‌افتد. محققان یادآوری می‌کنند که فقدان هدف با فقدان توسعه‌مندی راهبردهای مقتضی و معطوف بر تأمین هدف، همراه است. به‌بیان‌دیگر، در غیاب هدف، وجه انگیزاننده تعقیب مجدانه، مسئولانه و باورمندانه دغدغه‌ها، رنگ می‌بازد و بر احتمال بیش‌آسیب‌پذیری از عوامل مزاحم، بیش‌ازپیش می‌افزاید. علاوه بر این، تعاقب تکانشورانه و فاقد تمرکز مکفی دغدغه‌ها و البته، مواجهه‌های غیرعمیق و فاقد استانداردهای مقتضی، در تغذیه بخش دیگری از طبقه مفهومی فقدان پرتاقتی و عزم راسخ، ذیل مضمون فراگیر یادگیرنده خموده، نقش آفرید (Scott et al., 2024).

درنهایت، یکی دیگر از شناساننده‌های مفهومی و معناگر رفتارهای پرخطر تحصیلی، ذیل ایده مفروض یادگیرنده خموده، فقدان ادراک از کنترل یا عدم کنترل ادراک شده بود. نتایج نشان داد که در این بخش، یادگیرنده متمایل است ضابطه‌گريزانه، از مواجهه مسامحه‌محور با تکالیف استقبال می‌کند، به شیوه‌ای ناسازگارانه، الگوی تحقق تجارب پیشرفت را بیرون از محدوده کنترل خود معنا کرده و از این طریق، در مسیر تعاقب دغدغه‌های تحصیلی، اغلب، غیرخودراهبر و دیگر‌تعیین‌گر، هستند (Raemen et al., 2021)؛ بنابراین، نشانگرهای چندگانه فقدان کنترل‌گری فردی در بافتار تعقیب هدف‌های تحصیلی یکی دیگر از طبقات

مفهومی زیاننده رفتارهای پرخطر تحصیلی، تلقی می‌شوند (Martin et al., 2022)؛ (Salvador et al., 2023).

در این پژوهش، در بخشی دیگر، نتایج مربوط به همبستگی بین انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی با وجوه درون‌فردی/برون‌فردی منابع تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش، شواهد متقنی در دفاع از روایی ملاکی پرسشنامه رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، فراهم آورد. نتایج در این بخش، با رویکرد توانمندمحور در بافتار مطالعه مشخصه‌های کنشی تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش، همسو بود. به‌طور کلی، نتایج در این بخش نشان داد که در قلمرو مطالعاتی رفتارهای پرخطر تحصیلی، یک عامل مراقبتی/محافظتی و مصونیت‌آفرین در برابر اشکال چندگانه رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، تاب‌آوری روان‌شناختی بود. چرا یادگیرندگان برخورداری از وجوه متکثر منابع فردی و بافتاری تاب‌آوری روان‌شناختی، در برابر انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، از مصونیت برخوردارند؟ در بخش تخصیص‌یافته به منابع بافتاری تاب‌آوری روان‌شناختی، موافق با شواهد موجود، منطق مصونیت یادگیرندگان در بافت مطالعاتی رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، از طریق فرضیه بسط، قائل تبیین است (Dietrich et al., 2023) ایده اصلی در فرضیه بسط این است که دسترسی به اشکال متفاوتی از تجارب حمایتی، از طریق گستراندن منابع مقابله موقعیتی و سرمایه روانی یادگیرندگان، سبب می‌شوند که در رویارویی با تجارب فشارزای پیرامونی، استفاده از رویه‌های مواجهه سازگارانه مانند راهبرد رفتار جستجوی کمک‌خواهی در مقایسه با مواجهه‌ای ناکارآمد مانند اجتناب از تلاش یا عدم جستجوگری رفتار کمک‌طلبی، در اولویت قرار گیرد (McEvoy et al., 2023)؛ بنابراین، موافق با آموزه‌های فرضیه بسط، گستراندن منابع مقابله‌ای از طریق پروراندن احتمال دسترسی به پاسخ‌هایی متفاوت، سبب می‌شود که یادگیرنده به طریقی حصرزدایانه، خویشتن را در معرض اولویت‌های انتخابی بیشتری قرار دهد. بی‌شک، متعاقب گذار از فقر در خزانه‌کنشی و پربارسازی منابع روانی و اصرار بر تقدم رویارویی‌های سازگارانه به‌جای مواجهه‌های ناسازگارانه، ایده توانمندسازی نیز مجال ظهور می‌یابد. بر اساس این فرضیه (فرضیه توانمندسازی)، تجهیز تدریجی خزانه مهارتی یادگیرندگان سبب می‌شود که در شرایط مواجهه با تجارب فشارزای پیرامونی، آن‌ها انگیزه‌های جسمانی و هیجانی متعاقب رویارویی با تجارب را به طریقی کارآمد، مدیریت کرده و از این طریق،

خویشتن را در مصاف با توان انگیزاننده چنین موقعیت‌هایی، بیش‌ازپیش، توانمند، ارزیابی می‌کنند (Bernabé et al., 2024). در این بخش، فرض می‌شود که تجارب هیجانی و انگیزتگی‌های جسمانی یادگیرندگان از وزن اطلاعاتی زیادی در تغذیه و بارورسازی باور به توانمندسازی در آن‌ها برخوردارند (Liu et al., 2023). موافق با شواهد موجود اساسی‌ترین مسیرهای مفهومی توضیح دهنده پیوند بین منابع درون‌فردی تاب‌آوری روان‌شناختی با انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش با تأکید بر قطبی‌اندیشی‌هایی مانند بازده‌نگری در برابر فرایندی‌اندیشی، مواجهه‌های سازگارانه در برابر رویارویی‌های ناسازگارانه، ارزیابی‌های چالشی‌نگر در برابر ارزیابی‌های تهدیدمحور، اسناد‌گزینی‌های انطباقی در برابر اسناد‌گزینی‌های نائطباقی، تلاش‌باوری در برابر کناره‌گیری از تلاش، بدتنظیمی هیجانی در برابر راهبردهای نائطباقی نظم‌بخشی هیجانی و خودتعیین‌گری در برابر دگرتعیین‌گری، فهم‌پذیر است. به بیان دیگر، در این بخش، موافق با شواهد موجود، فرض محققان این است که مصونیت یادگیرندگان در برابر رفتارهای تحصیلی پرخطر با رجوع به شناساننده‌های چندگانه منابع درون‌فردی تاب‌آوری روان‌شناختی، از طریق مواضع قطبی‌نگر فوق، قابل تبیین است (Bird؛ Razavi et al., 2017; et al., 2024).

در بخشی دیگر، نتایج مربوط به مقایسه دو گروه یادگیرنده متمایل و غیرمتمایل به خمودگی بر اساس مؤلفه‌های چندگانه انگیزه‌سازهای رفتارهای پرخطر تحصیلی، شواهد متقنی در دفاع از روایی افتراقی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، فراهم آورد. در این بخش، نتایج با تأکید بر حساسیت ابزار سنجش رفتارهای پرخطر تحصیلی نسبت به تفاوت‌های یادگیرندگان متمایل و غیرمتمایل به خمودگی، شواهد قانع‌کننده‌ای در دفاع از روایی تشخیصی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، فراهم آورد. در این بخش، اتقان بنیان نظری زیربنایی ایده یادگیرنده خموده سبب شد که ابزار سنجش منتج از آن نظام مفهومی، در تمایز‌گذاری بین دو گروه یادگیرنده متمایل و غیرمتمایل به رفتارهای پرخطر تحصیلی، تمیز گذارد. به بیان دیگر، نتایج نشان داد که در این منظومه مفهومی معطوف بر ایده یادگیرنده خموده، تکثر مضامین معناگر حدود اطلاعاتی سازه نوظهور و بسیط یادگیرنده خموده، نه فقط غیرمقتصدانه نبوده است، که تلاش

محققان در این بخش، به طریقی واقع‌نگر، بر اشباع اطلاعاتی سازه یادگیرنده خموده، معطوف بوده است (Valimohammadi et al., under review).

اگرچه این پژوهش در قلمرو مطالعاتی رفتارهای پرخطر تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، از وجهی نوآورانه برخوردار بود، اما چند محدودیت نیز دارد. اول، در این پژوهش، واریسی مشخصه‌های فنی روایی و پایایی پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی با تأکید بر روایی عاملی، روایی ملاکی، روایی تشخیصی و پایایی از طریق ضرایب همسانی درونی، در اولویت قرار گرفت؛ بنابراین، تحلیل روان‌سنجی ابزار مزبور به دیگر طرق نیز می‌تواند در اولویت تحرکات بعدی قرار گیرد. دوم، اگرچه داده‌ها در دو گروه نوجوانان تیزهوش دختر و پسر گردآوری شد، اما تحلیل هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی ابزار سنجش رفتارهای پرخطر تحصیلی در اولویت قرار نگرفت؛ بنابراین، آزمون تغییرناپذیری جنسی مدل اندازه‌گیری پرسشنامه انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی، می‌تواند در تلاش‌های آتی، در اولویت قرار گیرد. سوم، در این پژوهش، مشارکت‌کنندگان به شیوه در دسترس انتخاب شدند؛ بنابراین، تعمیم‌یافته‌ها باید با رعایت جمیع جوانب احتیاط، انجام شود. موافق با تکرار مفهوم بنای سازه مکنون و بسیط یادگیرنده خموده و البته انکارناپذیری وجه انگیزشی شناساننده‌های این سازه و همچنین، همسو با آخرین تحرکات عملی منتج از صورت‌بندی‌های نظری در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، و همچنین، موافق با نتایج مطالعات کوشکی و همکاران (۱۴۰۲)، رشیدی‌پور و همکاران (۱۴۰۲)، نوری مختاری و همکاران (۱۴۰۱)، گشتاسبی (۱۳۹۶) و رشیدی‌پور و همکاران (۱۴۰۲) اصرار بر استفاده از برنامه بازآموزی اسنادی، برنامه جامع توانمندسازی روانی یادگیرندگان و برنامه آموزش تاب‌آوری روان‌شناختی برای یادگیرندگان، در تصریح تلویحات کاربردی مترتب بر یافته‌های این پژوهش، واجد اهمیتی مضاعف است.

درمجموع، نتایج این پژوهش ضمن تأکید بر اتقان نظام مفهومی زیربنایی سازه چندساحتی انگیزه‌سازهای رفتارهای خودآسیب‌زای تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، شواهد متقنی را نیز در دفاع از مشخصه‌های فنی روایی و پایایی پرسشنامه رفتارهای پرخطر تحصیلی در نوجوانان تیزهوش، فراهم آورد.

تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان، تعارض منافع وجود ندارد.

سپاسگزاری

از مساعدت مسئولانۀ تمامی مشارکت‌کنندگان عزیز، صمیمانه تشکر می‌شود.

منابع

- الماسی، فاطمه، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۲). ساخت و اعتباریابی ابزار غربالگری تاب‌آوری روان‌شناختی در نوجوانان تیزهوش. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۵ (۸۴)، ۲۱۰-۱۷۸.
- رشیدی‌پور، فاطمه، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و پورشهریار، حسین. (۱۴۰۱). ساخت برنامه داربست‌سازی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله و اثربخشی آن بر جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی والدین. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶ (۶۳)، ۴۱-۱۱.
- رشیدی‌پور، فاطمه، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و پورشهریار، حسین. (۱۴۰۲). ساخت برنامه طراحی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله: اثربخشی آن بر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و رفتارهای مقابله‌ای دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۱ (۴۲)، ۴۴-۲۵.
- رضوی علوی، زهرا، شکری، امید و پورشهریار، حسین. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجانات پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۷ (۲۸)، ۱۳۵-۹۵.
- صوفی، سحر، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و قنبری، سعید. (۱۳۹۸). ساختار علی پیشنهادها و پساندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور در دانش‌آموزان سرآمد دختر. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۹ (۳۵)، ۷۲-۳۵.
- عطایی، فاطمه، شکری، امید، و پاکدامن، شهلا. (۱۴۰۲). رابطه پرتاقتی روانی با رفتارهای سبک زندگی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش: نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت و راهبردهای مقابله‌ای. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰ (۴۰)، ۴۶-۲۹.
- کوشکی، الهام، قنبری، سعید، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۲). ساخت سته جامع توانمندسازی روانی و اثربخشی آن بر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۹ (۷۵)، ۲۵۵-۲۳۷.

کیاکاظمی، ارغوان، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۲). روان‌شناسی مثبت تیزهوشی: چهارچوبی برای معرفی مدل خودمراقبت‌گری. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۷ (۶۷)، ۱۴۲-۱۲۱.

نوری مختاری، فاطمه، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۱). طراحی مدل مفهومی نیمرخ انگیزشی دانشجویان: یک مطالعه داده‌بنیاد. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴ (۲)، ۱۹۸-۱۷۲.

گشتاسبی، زهرا، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). تأثیر برنامه‌بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۴)، ۳۸-۲۳.

ولی محمدی، مریم، شکری، امید، شعاع کاظمی، مهرانگیز، و احمدی طهور سلطانی، محسن. (تحت داوری). مفهوم‌پردازی یادگیرنده خموده: یک پژوهش کیفی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*.

References

- Abercrombie, S., Carbonneau, K. J., & Hushman, C. J. (2022). (Re)Examining academic risk taking: Conceptual structure, antecedents, and relationship to productive failure. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102029.
- Alduraywish, S., Alburikan, A., Alotaibi, M., Alhamoudi, A., Aldosari, A., Alturki, M., Alotaibi, A., & Tharkar, S. (2023). Association between academic stress during exam period, dietary behavior and bowel symptoms among medical students in Saudi Arabia. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 22, 101318.
- Almasi, F., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2023). Development and validation of a psychological resilience screening tool for gifted adolescents. *Journal of Educational and Learning Studies*, 15(84), 178-210. [In Persian]
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 ussss sudd: SPSS. (240-260)*. Chicago: Small Waters Corporation.
- Attai, F., Shokri, O., & Pakdaman, S. (2023). The relationship between psychological hardiness and academic lifestyle behaviors in gifted adolescents: The mediating role of achievement emotions and coping strategies. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 10(40), 29-46. [In Persian]
- Bernabé, M., Merhi, R., Lisbona, A., & Palací, F. (2024). Future work self and proactive career behavior, the serial mediating effect of academic passion and resilience Miguel. *Revista de Psicodidáctica*, 29, 39-46.
- Bird, K., Arcelus, J., Matsagoura, L., O'Shea, B. A., & Townsend, E. (2024). Risk and protective factors for self-harm thoughts and behaviours in transgender and gender diverse people: A systematic review. *Heliyon*, 10, e26074.
- Carvalho, C. B., Nunes, C., Castilho, P., daMotta, C., Caldeira, S., & Pinto-Gouveia, J. (in press). Mapping nonsuicidal self-injury in adolescence: Development and confirmatory factor analysis of the Impulse, Self-harm and Suicide Ideation Questionnaire for Adolescents (ISSIQ-A). *Psychiatry Research*.

- Charlton, A. C., & Wofford, L. G. (2022). Maladaptive coping behaviors in pre-licensure nursing students: An integrative review. *Journal of Professional Nursing*, 39, 156–164.
- Dietrich, L., Jurkowski, S., Schwarzer, N. H., & Zimmermann, D. (2023). The role of teachers in the bullying involvement of students with emotional and behavioral difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104311.
- Dorol-Beauroy-Eustache, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 152, 106684.
- Fernández-Sogorb, A., González, C., & Pino-Juste, M. (2023). Understanding school refusal behavior in adolescence: Risk profiles and attributional style for academic results. *Revista de Psicodidáctica*, 28, 35–43.
- Gheshtasbi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement of students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4(4), 23-38. [In Persian]
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed., pp. 125–857). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Huang, Y. H., Liu, H. C., Sun, F. J., & Liu, S. I. (2022). Predictors of repeated adolescent self-harm: The display of multiple variables and mediators in a 2-year study. *Journal of the Formosan Medical Association*, 121, 2584-2592.
- Hubner, V., & Pfost, M. (2024). Academic risk taking and teaching quality in higher education. *Learning and Instruction*, 90, 101877.
- Kennedy, A., & Brausch, A. M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100715.
- Kiakazemi, A., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2023). Positive psychology of giftedness: A framework for introducing the self-care model. *Journal of Applied Psychology*, 17(67), 121-142. [In Persian]
- Kilgus, S. P., Bonifay, W. E., von der Embse, N. P., Allen, A. N., & Eklund, K. (2018). Evidence for the interpretation of Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS) scores: An argument-based approach to screener validation. *Journal of School Psychology*, 68, 129–141.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of Structural Equation Modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Koushki, E., Ghanbari, S., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2023). Development of a comprehensive psychological empowerment package and its effectiveness on students' health-oriented academic lifestyle behaviors. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 19(75), 237-255. [In Persian]
- Langer, A. I., Schmidt, C., Martínez, V., Mac-Ginty, S., Fuentes, R., & Núñez, D. (2024). Suicidal ideation, non-suicidal self-injury and psychopathology in university students: Examining the moderating role of experiential avoidance. *Journal of Affective Disorders Reports*, 16, 100734.
- Liu, X., Ji, X., & Zhang, Y. (2023). Trajectories of college students' general self-efficacy, the related predictors, and depression: A piecewise growth mixture modeling approach. *Heliyon*, 9, e15750.
- Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, 82, 101650.
- McEvoy, D., Brannigan, R., Cooke, L., Butler, E., Walsh, C., Arensman, E., & Clarke, M. (2023). Risk and protective factors for self-harm in adolescents and young

- adults: An umbrella review of systematic reviews. *Journal of Psychiatric Research*, 168, 353–380.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Moore, H., Sayal, K., Williams, J., & Townsend, E. (2022). Investigating the relationship between bullying involvement and self-harmful thoughts and behaviour in young people: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 315, 234–258.
- Muela, A., García-Ormaza, J., & Sansinenea, E. (2024). Suicidal behavior and deliberate self-harm: A major challenge for youth residential care in Spain. *Children and Youth Services Review*, 158, 107465.
- Nelson, R. K., Lass, A. N. S., Fanning, J. R., McCloskey, M. S., Winer, E. S., & Berman, M. E. (2022). A network model of borderline personality traits, aggression, and self-harm. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100330.
- Nouri Mokhtari, F., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2022). Designing a conceptual model of students' motivational profile: A grounded theory study. *Journal of Educational and Learning Studies*, 14(2), 172-198. [In Persian]
- Pilkington, P., Younan, R., & Bishop, A. (2021). Early maladaptive schemas, suicidal ideation, and self-harm: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 3, 100051.
- Quemada-González, C., Becerra-Martos, E. F., Blenkarn, M. et al. (2023). Nursing students' experience of approaching risk for suicide behaviour through simulated environments: A content analysis study, *Archives of Psychiatric Nursing*, <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.03.001>
- Raemen, L., Luyckx, K., Palmeroni, N., Verschueren, M., Gandhi, A., Grobler, A., & Claes, L. (2021). Trauma and self-harming behaviors in high school students: The mediating role of identity formation. *Journal of Adolescence*, 92, 20–29.
- Raof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (in press). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*.
- Rashidipour, F., Shokri, O., Fathabadi, J., & Pourshahriar, H. (2022). Developing a motivational scaffolding program based on intervention mapping model and its effectiveness on goal orientations and parents' cognitive appraisals. *Journal of Applied Psychology*, 16(63), 11-41. [In Persian]
- Rashidipour, F., Shokri, O., Fathabadi, J., & Pourshahriar, H. (2023). Developing a motivational design program based on intervention mapping model: Its effectiveness on health-oriented academic lifestyle and coping behaviors of students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 11(42), 25-44. [In Persian]
- Razavi Alavi, Z., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2017). Modeling the relationships between perfectionism, achievement emotions, and academic well-being in gifted students: Testing gender invariance. *Journal of Exceptional Individuals Psychology*, 7(28), 95-135. [In Persian]
- Reed, B. N., Lebovitz, L., & Layson-Wolf, C. (2023). How resilience and wellness behaviors affected burnout and academic performance of first-year pharmacy students during COVID-19. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87 (2), 185-190.
- Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent*, 10(1), 2-20.

- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cozar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228.
- Salvador, V. F., Gouveia-Pereira, M., Simoes, B., & Duarte, E. (2023). Young adults who self-harm: Barriers to and facilitators of seeking help. *Psychiatry Research*, 327, 115390.
- Schwager, I. T. L., Hülshager, U. R., & Lang, J. W. B. (2016). Be aware to be on the square: Mindfulness and counterproductive academic behavior. *Personality and Individual Differences*, 93, 74-79.
- Scott, D., McGrath, M., Beard, N., Chislett, S., Baldwin, R., Nehme, Z., Lubman, D. I., & Ogeil, R. P. (2024). Adolescent suicidal behaviors during the COVID-19 pandemic in Australia: Analysis of acute harms assessed via ambulance data. *Journal of Adolescent Health*, 2, 1-8.
- Sofi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2019). Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted female students. *Journal of Exceptional Individuals Psychology*, 9(35), 35-72. [In Persian]
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, 6, 75-85.
- Sternberg, R.J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J., & Lu, J. (2021). Beyond Transformational Giftedness. *Education Sciences*, 11, 192.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (p.934), Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ternes, M., Babin, C., Woodworth, A., & Stephens, S. (2019). Academic misconduct: An examination of its association with the dark triad and antisocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 138, 75-78.
- Vali Mohammadi, M., Shokri, O., Shoa Kazemi, M., & Ahmadi Tohour Soltani, M. (under review). Conceptualizing the languid learner: A qualitative research. *Journal of Exceptional Individuals Psychology*. [In Persian]
- van Vemde, L., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2022). Teachers, loosen up! How teachers can trigger interpersonally cooperative behavior in students at risk of academic failure. *Learning and Instruction*, 82, 101687.
- Xu, X. M., Liu, Y. S., Hong, S., Liu, C., Cao, J., Chen, X. R., Lv, Z., Cao, B., Wang, H. G., Wang, W., Ai, M., & Kuang, L. (2024). The prediction of self-harm behaviors in young adults with multi-modal data: an XGBoost approach. *Journal of Affective Disorders Reports*, 16, 100723.
- Yee, S., Xu, A., Batool, K., Duan, T. U., Cameron, C. A., & Lee, K. (2024). Academic cheating in early childhood: Role of age, gender, personality, and self-efficacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 242, 105888.