

Predicting Academic Underachievement in Gifted Students with an Emphasis on Creativity, Resilience, and Academic Self-Concept

Ahmad Abedi^{1✉} | Seyedeh Negin Hosseini²

1. Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author). Email: a.abedi@edu.ui.ai.ir
2. M.A. Student, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: negin.hosseini2001@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	Academic underachievement among gifted students, despite their high cognitive abilities, is one of the important challenges facing educational systems. The present study aimed to predict academic underachievement among gifted students, with an emphasis on creativity, resilience, and academic self-concept. The study employed a descriptive-survey research design with a correlational approach. The statistical population consisted of all gifted female students enrolled in the first cycle of secondary education in Isfahan during the 2025–2026 academic year. A total of 104 students were selected using multistage cluster sampling, including 50 students in the normally achieving gifted group and 54 students in the academically underachieving gifted group. Data were collected using the Connor and Davidson Resilience Scale (2003), the Liu and Wang Academic Self-Concept Questionnaire (2005), and the Abedi Creativity Questionnaire (1993). The validity and reliability of the instruments were also confirmed. Data were analyzed using SPSS version 23 and logistic regression analysis. The findings indicated that, among the main study variables, only academic self-concept significantly differentiated the normally achieving gifted students from the academically underachieving gifted students ($p < 0.001$). For each one-unit increase in academic self-concept score, the odds of belonging to the normally achieving gifted group increased by 8.4%. Resilience and the total creativity score did not have significant effects on differentiating the two groups; however, among the creativity components, the Development component showed a positive and significant effect, whereas the Initiative component demonstrated a negative and significant effect. Furthermore, the final model based on academic self-concept explained approximately 18% of the variance in academic underachievement. Overall, the findings indicated that academic self-concept, compared with resilience and creativity, played a more prominent role in differentiating academically underachieving gifted students from normally achieving gifted students. Accordingly, greater attention to strengthening academic self-concept in educational, counseling, and psychological programs may contribute to the prevention and reduction of academic underachievement among gifted students.
Article history: Received: 22 April 2026 Received in revised form: 25 May 2026 Accepted: 20 June 2026 Published online: 21 June 2026	
Keywords: Creativity, Academic Self-Concept, Gifted Students, Resilience, Academic Underachievement	

Cite this article: Abedi, Ahmad., Hosseini, Seyedeh Negin. (2026). Predicting Academic Underachievement in Gifted Students with an Emphasis on Creativity, Resilience, and Academic Self-Concept. *Journal of Creative and Effective Education*, 2 (1), 109-128.

DOI: 10.22111/cee.2026.56877.1035



پیش بینی کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش با تأکید بر خلاقیت، تاب آوری و خودپنداره تحصیلی

احمد عابدی^۱ | سیده نگین حسینی^۲

۱. استاد گروه روان شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه: a.abedi@edu.ui.ai.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روان شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران رایانامه: negin.hosseini2001@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش، با وجود برخورداری آنان از توانایی شناختی بالا، یکی از مسائل مهم نظام آموزشی است. پژوهش حاضر با هدف پیش بینی کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش، با تأکید بر خلاقیت، تاب آوری و خودپنداره تحصیلی، انجام شد. روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی با رویکرد همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر تیزهوش دوره متوسطه اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان، ۱۰۴ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. از این تعداد، ۵۰ نفر در گروه دانش آموزان تیزهوش عادی و ۵۴ نفر در گروه دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت قرار داشتند. داده ها با استفاده از پرسشنامه تاب آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ (۲۰۰۵) و پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) گردآوری شد. روایی و پایایی ابزارها نیز تأیید شد. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS 23 و آزمون رگرسیون لجستیک تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان داد از میان متغیرهای اصلی پژوهش، تنها خودپنداره تحصیلی توانست به طور معناداری دو گروه دانش آموزان تیزهوش عادی و کم پیشرفت را از یکدیگر متمایز کند ($p < 0/001$). به ازای افزایش هر واحد در نمره خودپنداره تحصیلی، شانس تعلق به گروه دانش آموزان تیزهوش عادی ۴/۸ درصد افزایش یافت. تاب آوری و نمره کل خلاقیت اثر معناداری در تمایز دو گروه نداشتند؛ باین حال، در مؤلفه های خلاقیت، مؤلفه توسعه اثر مثبت و مؤلفه ابتکار اثر منفی و معناداری نشان دادند. همچنین، مدل نهایی مبتنی بر خودپنداره تحصیلی توانست حدود ۱۸ درصد از واریانس کم پیشرفتی تحصیلی را تبیین کند. در مجموع، یافته ها نشان داد که خودپنداره تحصیلی، در مقایسه با تاب آوری و خلاقیت، نقش برجسته تری در تمایز دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت از دانش آموزان تیزهوش عادی دارد. بر این اساس، توجه به تقویت خودپنداره تحصیلی در برنامه های آموزشی، مشاوره ای و روان شناختی می تواند در پیشگیری و کاهش کم پیشرفتی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش مؤثر باشد.

استناد: عابدی، احمد؛ و حسینی، سیده نگین. (۱۴۰۵)، مدل یابی کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش با تأکید بر خلاقیت، تاب آوری و خودپنداره تحصیلی آموزش خلاق و اثربخش، ۲ (۱)، ۱۰۹-۱۲۸.

DOI: 10.22111/cee.2026.56877.1035



۱- مقدمه

دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت^۱ به دانش آموزانی اطلاق می شود که از توانایی های فکری بالایی برخوردارند، اما عملکرد تحصیلی آنان با ظرفیت بالقوه شان تناسب ندارد. این فاصله میان توانایی و عملکرد، ویژگی اصلی کم پیشرفتی تحصیلی در این گروه محسوب می شود (جانگ^۲، ۲۰۲۲). کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش از مسائل مهم حوزه آموزش است؛ زیرا می تواند مانع تحقق توانایی های بالقوه آنان شود و پیامدهایی برای سلامت روان و سازگاری تحصیلی و اجتماعی به همراه داشته باشد. با توجه به شیوع قابل توجه این پدیده و دشواری شناسایی دقیق آن، شناخت عوامل مرتبط با کم پیشرفتی در این گروه اهمیت ویژه ای دارد (اسیندر^۳، ۲۰۲۰).

پژوهشگران در سال های گذشته تلاش کرده اند دلایل فاصله میان توانایی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تیزهوش را شناسایی کنند. با وجود برخورداری این دانش آموزان از توانایی شناختی بالا، همه آنان به سطحی از پیشرفت تحصیلی که از آنان انتظار می رود دست نمی یابند. از این رو، به نظر می رسد برای تبیین کم پیشرفتی نمی توان تنها بر توانایی شناختی تمرکز کرد و باید ویژگی های روان شناختی مرتبط با نحوه مواجهه دانش آموز با تکالیف، مشکلات و موقعیت های آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد (وایت^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از این ویژگی ها تاب آوری^۵ است. تاب آوری به مجموعه ای از توانمندی ها و ویژگی هایی اشاره دارد که به فرد کمک می کند در برابر مشکلات و فشارهای محیطی سازگار شود (لی^۶ و همکاران، ۲۰۲۶). در دانش آموزان تیزهوش، برخورداری از تاب آوری می تواند با استقامت، خودکارآمدی، حل مسئله، استفاده از راهبردهای مقابله ای و تداوم تلاش در موقعیت های دشوار همراه باشد. الکسوپولو^۷ و همکاران (۲۰۱۹) نیز نشان داده اند که برخی ویژگی هایی مانند انگیزش درونی، توانایی حل مسئله و استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری با تاب آوری در دانش آموزان با استعداد ارتباط دارند. از سوی دیگر، تاب آوری تحصیلی به ظرفیت دانش آموز برای مقابله با خطرات و شرایط دشواری اشاره دارد که فرایند تحصیلی او را تهدید می کنند (قطره ای و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین، می توان انتظار داشت دانش آموزی که در مواجهه با شکست، فشار درسی و دشواری های آموزشی توانایی بیشتری برای سازگاری و ادامه تلاش دارد، کمتر در معرض فاصله گرفتن عملکرد تحصیلی از توانایی بالقوه خود قرار گیرد.

در کنار تاب آوری، خودپنداره تحصیلی^۸ نیز می تواند در تبیین کم پیشرفتی تحصیلی نقش داشته باشد. خودپنداره تحصیلی به برداشت فرد از توانایی و شایستگی خود در زمینه یادگیری و عملکرد تحصیلی اشاره دارد. این سازه بخشی از نظام ادراکی فرد درباره توانایی های خود را تشکیل می دهد و می تواند با انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی ارتباط داشته باشد (ستوده اصل و محمدی فر^۹، ۲۰۲۴؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، خودپنداره با سازگاری اجتماعی نیز ارتباط دارد و می تواند یکی از عوامل مرتبط با سازگاری فرد در موقعیت های مختلف باشد (نفیسی و فتاحی اندبیل،

^۱ . Underachievement gifted students

^۲ . Jung

^۳ . Snyder

^۴ . White

^۵ . Resilience

^۶ . Li

^۷ . Alexopoulou

^۸ . Academic self-concept

^۹ . Sotoudehasl & Mohammadifar

۱۳۹۹). در مجموع خودپنداره ی تحصیلی به معنای برداشت و ارزیابی فرد از توانایی‌ها، شایستگی و عملکرد خود در زمینه تحصیل و یادگیری است (دمپسی و مک کوی^۱، ۲۰۲۶).

اهمیت خودپنداره تحصیلی از آن جهت است که رابطه آن با عملکرد تحصیلی یک‌سویه نیست. مارش^۲ و همکاران (۲۰۰۵) نشان دادند که خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی می‌توانند بر یکدیگر اثر بگذارند؛ یعنی عملکرد تحصیلی می‌تواند برداشت دانش‌آموز از توانایی‌های خود را شکل دهد و در مقابل، این برداشت نیز بر رفتار و عملکرد تحصیلی او تأثیر بگذارد. این رابطه برای دانش‌آموزان تیزهوش اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا ممکن است فاصله میان توانایی‌های بالا و عملکرد واقعی آنان، ارزیابی آنان از قابلیت‌های تحصیلی خود را تحت تأثیر قرار دهد. اسنیدر و ورمینگتون^۳ (۲۰۲۰) نیز بیان کرده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش در محیط‌های رقابتی ممکن است توانایی‌های تحصیلی خود را در مقایسه با دیگران ضعیف‌تر ارزیابی کنند و این برداشت منفی با کاهش انگیزش و عملکرد تحصیلی همراه شود. بنابراین، خودپنداره تحصیلی می‌تواند یکی از متغیرهایی باشد که فاصله میان توانایی بالقوه و عملکرد واقعی دانش‌آموزان تیزهوش را بهتر توضیح می‌دهد.

متغیر دیگری که در این زمینه اهمیت دارد، خلاقیت^۴ است. خلاقیت به توانایی تولید ایده‌های تازه و بدیع و استفاده از آن‌ها برای حل مسائل اشاره دارد (عرفان‌زاد، ۲۰۲۴). در واقع خلاقیت توانایی فرد برای تولید ایده‌ها، راه‌حل‌ها یا شیوه‌های جدید و ارزشمند است (سیمتون^۵، ۲۰۲۶) در رویکرد تورنس، خلاقیت بر تفکر واگرا تأکید دارد و مؤلفه‌هایی مانند سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و توسعه را دربرمی‌گیرد (بیر^۶، ۲۰۱۱). برخورداری از این توانایی‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان تیزهوش، کمک کند تا مسائل را از زوایای متفاوت بررسی و راه‌حل‌های متنوعی تولید کنند. ناکانو^۷ و همکاران (۲۰۲۱) نیز خلاقیت را از عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی دانسته‌اند.

با این حال، رابطه خلاقیت و عملکرد تحصیلی همیشه یکسان و مستقیم نیست. در برخی محیط‌های آموزشی که موفقیت بیشتر بر پاسخ‌های درست، حفظ مطالب و رعایت الگوهای از پیش تعیین‌شده استوار است، ممکن است همه ابعاد خلاقیت به یک اندازه در عملکرد تحصیلی بازتاب پیدا نکنند. همچنین تأکید بر مهارت‌های شناختی و حافظه در برخی محیط‌های آموزشی می‌تواند خلاقیت را تحت تأثیر قرار دهد. خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش در برخی موارد ممکن است به‌درستی شناسایی نشود و آنان به دلیل عدم تناسب محیط آموزشی با نیازهایشان، با کاهش انگیزش و عملکرد تحصیلی مواجه شوند (کیم^۸، ۲۰۰۸). بنابراین، بررسی خلاقیت در ارتباط با کم‌پیشرفتی تحصیلی، به‌ویژه در دانش‌آموزان تیزهوش، نیازمند توجه به مؤلفه‌های مختلف آن است و نمی‌توان صرفاً بر نمره کلی خلاقیت تکیه کرد. بررسی هم‌زمان تاب‌آوری، خودپنداره تحصیلی و خلاقیت از این جهت اهمیت دارد که هر یک می‌تواند از مسیر متفاوتی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. تاب‌آوری بیشتر به نحوه مواجهه فرد با دشواری‌ها و استمرار در

¹ . Dempsey & McCoy

² . Marsh

³ . Snyder and Wormington

⁴ . creativity

⁵ . Simonton

⁶ . Baer

⁷ . Nakano

⁸ . Kim

شرایط نامطلوب مربوط است، خودپنداره تحصیلی به ادراک فرد از توانایی‌ها و شایستگی‌های تحصیلی خود مربوط می‌شود و خلاقیت نیز نحوه تولید و بسط ایده‌ها و حل مسائل را دربرمی‌گیرد. با وجود این، پژوهش‌های پیشین بیشتر هر یک از این متغیرها را به صورت جداگانه با پیشرفت تحصیلی مرتبط دانسته‌اند و همچنان نیاز به بررسی هم‌زمان آن‌ها در تمایز دانش آموزان تیزهوش عادی و دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت وجود دارد. از این رو، مطالعه حاضر تلاش می‌کند به جای تمرکز صرف بر توانایی شناختی، بخشی از عوامل روان‌شناختی مرتبط با فاصله میان توانایی و عملکرد تحصیلی را بررسی کند.

در این پژوهش، دانش آموزان دختر تیزهوش دوره متوسطه اول شهر اصفهان مورد بررسی قرار گرفتند. تمرکز بر دانش آموزان دختر، با توجه به شرایط اجرایی پژوهش و امکان دسترسی پژوهشگر به مدارس دخترانه، امکان بررسی این موضوع را در یک جامعه آماری همگون از نظر جنسیت فراهم کرد. انتخاب این گروه همچنین موجب شد تفاوت میان دانش آموزان تیزهوش دارای عملکرد تحصیلی متناسب با توانایی‌هایشان و دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت در یک گروه سنی و آموزشی مشخص بررسی شود. با توجه به اهمیت شناسایی عواملی که می‌توانند این فاصله را توضیح دهند، بررسی این سه متغیر در میان دانش آموزان دختر تیزهوش شهر اصفهان می‌تواند شواهدی بومی درباره عوامل مرتبط با کم پیشرفتی تحصیلی فراهم کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تاب‌آوری، خودپنداره تحصیلی و خلاقیت در پیش بینی کم پیشرفتی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش انجام شد و به طور مشخص در پی پاسخ به این پرسش است که آیا این متغیرها می‌توانند دانش آموزان تیزهوش عادی را از دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت متمایز کنند؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش

دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت تحصیلی به دانش آموزانی اطلاق می‌شوند که عملکرد تحصیلی آن‌ها با توانایی‌های بالقوه‌شان همخوانی ندارد. کم پیشرفتی در این گروه، با وجود برخورداری از توانایی شناختی بالا، پدیده‌ای پیچیده است که بیانگر فاصله میان توانایی بالقوه و عملکرد واقعی دانش آموز است (لینا-تاشیلار، ۲۰۲۴). از این رو، شناسایی عوامل مرتبط با این فاصله و توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی دانش آموزان تیزهوش می‌تواند در شناخت بهتر کم پیشرفتی تحصیلی اهمیت داشته باشد.

خودپنداره تحصیلی

خودپنداره به مجموعه ادراکات فرد نسبت به خود اشاره دارد و شامل ابعاد تحصیلی و غیرتحصیلی است. خودپنداره تحصیلی به ارزیابی فرد از توانایی‌های خود در زمینه‌های آموزشی و درسی مربوط می‌شود و می‌تواند در حوزه‌های درسی مختلف شکل گیرد (مارش^۲، ۱۹۹۰).

مارش (۱۹۹۰) با توسعه مفهوم خودپنداره تحصیلی، بر ماهیت چندبعدی و سلسله‌مراتبی آن تأکید کرد و نشان داد که خودپنداره تحصیلی می‌تواند به ارزیابی فرد از توانایی‌های خود در حوزه‌های درسی خاص تقسیم شود. بر این اساس،

^۱ . Leana-Taşçılar

^۲ . Marsh

ادراک دانش آموز از توانایی های تحصیلی خود می تواند در نحوه مواجهه او با فعالیت های آموزشی و عملکرد تحصیلی اهمیت داشته باشد.

تاب آوری

تاب آوری در ادبیات روان شناسی مفهومی چندبعدی و پویا است که در رویکردهای مختلف به شیوه های متفاوتی تعریف شده است. با وجود تفاوت در تعاریف، وجه مشترک آن ها توانایی فرد یا سیستم برای سازگاری موفقیت آمیز با شرایط دشوار، فشارها و ناملازمات است. تاب آوری به ظرفیت یا فرایندی اشاره دارد که به فرد امکان می دهد در مواجهه با تهدیدها، بحران ها و چالش ها عملکرد سازگارانه ای داشته باشد و در برخی شرایط به رشد و شکوفایی نیز دست یابد (نشیمی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). از این رو، توجه به تاب آوری می تواند در بررسی عملکرد تحصیلی و عوامل مرتبط با کم پیشرفتی دانش آموزان تیزهوش اهمیت داشته باشد.

خلاقیت

خلاقیت مفهومی چندوجهی است که تورنس از پیشگامان مطالعه آن، آن را فراتر از تولید ایده های نو در نظر گرفت و بر فرایندهایی مانند گسترش و انطباق ایده ها در مواجهه با مسائل و تکالیف تأکید کرد. در دیدگاه تورنس، تفکر واگرا و مؤلفه هایی مانند سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و توسعه از عناصر اصلی خلاقیت محسوب می شوند (بیر^۲، ۲۰۱۱).

سیالی به توانایی تولید تعداد زیادی ایده یا راه حل در پاسخ به یک سؤال یا مسئله اشاره دارد و نشان دهنده میزان توانایی فرد در تولید ایده های فراوان است. انعطاف پذیری به توانایی تغییر مسیر یا دیدگاه ذهنی و بررسی یک مسئله از زوایای مختلف اشاره دارد و بیانگر تنوع در نوع ایده های تولید شده است. ابتکار به میزان تازگی، یکتایی و غیرمعمول بودن ایده ها مربوط می شود و نشان دهنده توانایی فرد در ارائه پاسخ هایی متفاوت و نوآورانه است. توسعه نیز به توانایی گسترش ایده های اولیه از طریق افزودن جزئیات، عناصر جدید و پیچیدگی بیشتر به آن ها اشاره دارد و میزان توانایی فرد در بسط و کامل تر کردن یک ایده را نشان می دهد (الباسی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، بررسی خلاقیت در دانش آموزان تیزهوش می تواند در شناخت عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی آنان اهمیت داشته باشد.

پیشینه پژوهش های داخلی

حسن کاویار و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان «نقش خودپنداره تحصیلی در عملکرد دانش آموزان» به بررسی نقش خودپنداره تحصیلی در عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش آموزان پرداختند. نتایج نشان داد خودپنداره تحصیلی مثبت با مشارکت، انگیزش درونی، راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتر ارتباط دارد.

سلمان زاده (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «خلاقیت و عملکرد تحصیلی» به بررسی رابطه خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پرداخت. نتایج نشان داد خلاقیت می تواند در بهبود عملکرد تحصیلی نقش داشته باشد و تقویت آن با موفقیت تحصیلی دانش آموزان مرتبط است.

^۱ Nishimi

^۲ Baer

^۳ Alabbasi,

جعفری و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه تاب آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان و میانجی معنای تحصیلی» به بررسی رابطه تاب آوری تحصیلی و عملکرد تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد تاب آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار دارد و معنای تحصیلی در این رابطه نقش میانجی ایفا می کند.

پیشینه پژوهش های خارجی

کیم^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «کم پیشرفتی و خلاقیت: آیا دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت بسیار خلاق هستند؟» به بررسی ارتباط کم پیشرفتی تحصیلی و خلاقیت در دانش آموزان تیزهوش پرداخت. نتایج نشان داد خلاقیت می تواند در دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت نقش مهمی داشته باشد و هرچه خلاقیت در دانش آموزان تیزهوش بیشتر باشد به احتمال بیشتری کم پیشرفت تحصیلی می شوند.

روباب^۲ و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «خودپنداره و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی» به بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد بین خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و برخی مؤلفه های خودپنداره تحصیلی می توانند عملکرد تحصیلی را پیش بینی کنند.

نایاک^۳ (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «تاب آوری تحصیلی در بهبود پیشرفت تحصیلی در آموزش عالی» به بررسی نقش تاب آوری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد میان تاب آوری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تاب آوری، خودپنداره تحصیلی و خلاقیت در پیش بینی کم پیشرفتی تحصیلی دانش آموزان دختر تیزهوش شهر اصفهان انجام شده است. در این راستا، فرضیه های پژوهش عبارتند از:

۱. تاب آوری می تواند کم پیشرفتی تحصیلی را در دانش آموزان دختر تیزهوش پیش بینی کند.
۲. خودپنداره تحصیلی می تواند کم پیشرفتی تحصیلی را در دانش آموزان دختر تیزهوش پیش بینی کند.
۳. خلاقیت می تواند کم پیشرفتی تحصیلی را در دانش آموزان دختر تیزهوش پیش بینی کند.
۴. تاب آوری، خودپنداره تحصیلی و خلاقیت به صورت همزمان می توانند کم پیشرفتی تحصیلی را در دانش آموزان دختر تیزهوش پیش بینی کنند.

با وجود توجه پژوهش های پیشین به هر یک از عوامل یادشده، کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش همچنان پدیده ای چندعاملی است و بررسی آن از یک منظر واحد نمی تواند همه ابعاد آن را توضیح دهد. از این رو، توجه همزمان به ویژگی هایی مانند تاب آوری، خودپنداره تحصیلی و خلاقیت می تواند تصویر جامع تری از عوامل مرتبط با تفاوت میان توانایی بالقوه و عملکرد تحصیلی در این گروه ارائه دهد. با این حال، بخش قابل توجهی از پژوهش های پیشین هر یک از این متغیرها را به صورت جداگانه و در ارتباط با پیشرفت تحصیلی بررسی کرده اند و مطالعات کمتری به بررسی همزمان آن ها در تمایز میان دانش آموزان تیزهوش عادی و دانش آموزان تیزهوش دارای کم پیشرفتی تحصیلی پرداخته اند. همچنین، با وجود شواهدی درباره ارتباط خودپنداره تحصیلی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی و نقش

^۱ . Kim

^۲ . Rubab

^۳ . Nayak

تاب‌آوری در سازگاری تحصیلی، درباره میزان قدرت پیش‌بینی‌کنندگی این متغیرها در کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش شواهد تجربی محدودی وجود دارد. این مسئله در مورد دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا برخورداری از توانایی شناختی بالا لزوماً به عملکرد تحصیلی متناسب با ظرفیت‌های آنان منجر نمی‌شود.

۳- روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، توصیفی - پیمایشی با رویکرد همبستگی بود که با هدف بررسی نقش خلاقیت، تاب‌آوری و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر تیزهوش دوره متوسطه اول (پایه‌های هفتم تا نهم) مدارس استعدادهای درخشان و نمونه دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل دادند. به دلیل نبود ثبت رسمی و مشخص از تعداد دانش‌آموزان تیزهوش دارای کم‌پیشرفتی تحصیلی، تعداد دقیق افراد جامعه آماری در دسترس نبود. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. بدین منظور، ابتدا دو ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان، شامل نواحی ۲ و ۳، به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس، از میان مدارس استعدادهای درخشان و نمونه دولتی این دو ناحیه، پنج مدرسه برای اجرای پژوهش انتخاب شد. در مرحله نهایی، دانش‌آموزان واجد شرایط مدارس منتخب بررسی و بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش، در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت و دانش‌آموزان تیزهوش عادی قرار گرفتند. با توجه به محدود بودن تعداد دانش‌آموزان واجد شرایط، به‌ویژه دانش‌آموزان دارای کم‌پیشرفت تحصیلی، تمامی دانش‌آموزان واجد شرایط در مدارس منتخب که رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش داشتند، وارد مطالعه شدند. در مجموع، ۱۰۴ دانش‌آموز در پژوهش شرکت کردند که ۵۴ نفر در گروه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت و ۵۰ نفر در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی قرار داشتند.

به‌منظور شناسایی دانش‌آموزان دارای کم‌پیشرفت تحصیلی، سوابق تحصیلی آنان در دروس اصلی شامل ریاضی، علوم و ادبیات فارسی بررسی شد. دانش‌آموزانی که در هر سه درس نمره کمتر از ۱۷ داشتند، در گروه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت قرار گرفتند. در مقابل، دانش‌آموزان تیزهوش همان مدارس که در هر سه درس نمره بالاتر از ۱۷ داشتند، در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی قرار گرفتند. دو گروه از نظر سن و پایه تحصیلی با یکدیگر هم‌تاسازی شدند. پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش و هماهنگی با مدارس منتخب، اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان و اولیای آنان توضیح داده شد و پس از کسب رضایت آگاهانه، پرسشنامه‌های پژوهش به صورت گروهی و در شرایط یکسان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. تکمیل پرسشنامه‌ها تحت نظارت پژوهشگر انجام شد. در پایان، داده‌های گردآوری شده کدگذاری و برای انجام تحلیل‌های آماری آماده شدند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۱ (CD-RISC)

برای سنجش تاب‌آوری از مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون استفاده شد. این پرسشنامه توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) تدوین شده و دارای ۲۵ گویه است که در مقیاس پنج‌درجه‌ای از ۰ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره کل

^۱ Connor-Davidson Resilience Scale

این مقیاس از ۰ تا ۱۰۰ است و نمرات بالاتر نشان دهنده سطح بالاتر تاب آوری است. این ابزار پنج مؤلفه شایستگی فردی و تحمل عاطفی، اعتماد به غرایز، تأثیر معنویت، کنترل و انعطاف پذیری را دربرمی گیرد. در ایران، این پرسشنامه توسط محمدی (۱۳۸۴) ترجمه، هنجاریابی و اعتبارسنجی شده است. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۹ گزارش شده و روایی همگرایی آن نیز از طریق همبستگی منفی و معنادار با مقیاس افسردگی بک تأیید شده است.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ^۱

برای سنجش خودپنداره تحصیلی از پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ^۲ (۲۰۰۵) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ گویه است که در مقیاس پنج درجه ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» نمره گذاری می شود و دامنه نمره کل آن از ۲۰ تا ۱۰۰ است. نمرات بالاتر نشان دهنده سطح بالاتر خودپنداره تحصیلی است. این ابزار ابعادی از خودپنداره تحصیلی، از جمله اعتماد به توانایی های تحصیلی، تلاش تحصیلی، نگرش مثبت به درس و انگیزش درونی برای یادگیری را مورد سنجش قرار می دهد.

در ایران، گوروئی، خیر و هاشمی (۱۳۹۰) از این ابزار استفاده کرده اند. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس های اعتماد تحصیلی و تلاش تحصیلی، به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۶ گزارش شده است. همچنین، روایی سازه ابزار با استفاده از تحلیل عاملی و ضریب ۰/۷۰ تأیید شده است.

پرسشنامه خلاقیت عابدی

برای سنجش خلاقیت از پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) استفاده شد که بر اساس دیدگاه تورنس طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۶۰ گویه و چهار مؤلفه ابتکار، سیالی، انعطاف پذیری و بسط است و گویه های آن در مقیاس سه درجه ای نمره گذاری می شوند. برخی از گویه ها نیز به صورت معکوس نمره گذاری می شوند.

روایی همزمان این پرسشنامه با استفاده از آزمون خلاقیت تورنس بررسی شده و ضریب همبستگی نمره کل دو آزمون ۰/۴۶ گزارش شده است که بیانگر وجود رابطه معنادار میان دو ابزار است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس ها بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۱ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

پس از جمع آوری و کدگذاری داده ها، اطلاعات با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی، از شاخص هایی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی های نمونه و متغیرهای پژوهش استفاده شد. در بخش آمار استنباطی، با توجه به دوحالتی بودن متغیر ملاک (عضویت در گروه دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت یا تیزهوش عادی) و با هدف بررسی توانایی متغیرهای خلاقیت، تاب آوری و خودپنداره تحصیلی در پیش بینی عضویت دانش آموزان در دو گروه، از رگرسیون لجستیک دوجمله ای استفاده شد.

۳- تجزیه و تحلیل نتایج

^۱ . Academic Self-Concept Questionnaire

^۲ . Liu & Wang

به منظور تحلیل داده‌های پژوهش، ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای مورد مطالعه ارائه شد و در ادامه، با استفاده از تحلیل رگرسیون لجستیک، توانایی خلاقیت، تاب‌آوری و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی عضویت دانش‌آموزان در گروه‌های تیزهوش کم‌پیشرفت و تیزهوش عادی بررسی شد.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه

گروه	شاخص	خودپنداره	تاب‌آوری	سیالی	توسعه	ابتکار	انعطاف‌پذیری	خلاقیت
تیزهوش کم پیشرفت	حجم نمونه	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰
	میانگین	۶۷/۲۲	۶۴/۹۴	۵۱/۷۰	۲۳/۶۴	۳۷/۸۶	۲۰/۵۸	۱۳۳/۷۸
	انحراف معیار	۱۳/۰۴	۱۴/۹۵	۶/۰۰	۳/۸۳	۵/۶۲	۲/۸۴	۱۵/۴۷
	کمترین مقدار	۳۷	۱۹	۳۴	۱۵	۲۲	۱۳	۹۳
	بیشترین مقدار	۹۰	۹۳	۶۱	۳۱	۴۷	۲۴	۱۵۸
تیزهوش عادی	حجم نمونه	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴
	میانگین	۷۶/۰۶	۶۸/۹۴	۵۳/۹۶	۲۵/۳۷	۳۸/۰۴	۲۰/۸۱	۱۳۸/۱۹
	انحراف معیار	۹/۵۲	۱۳/۸۰	۴/۸۹	۲/۹۸	۴/۹۳	۱/۹۵	۱۲/۷۷
	کمترین مقدار	۴۱	۳۹	۴۱	۱۸	۲۸	۱۶	۱۱۳
	بیشترین مقدار	۹۴	۹۵	۶۳	۳۲	۴۸	۲۴	۱۶۴

بر اساس یافته‌های جدول ۱، میانگین نمرات خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری، سیالی، توسعه، ابتکار و نمره کل خلاقیت در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی، به طور کلی، بالاتر از گروه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت است. در مقابل، میانگین نمره انعطاف‌پذیری در دو گروه تفاوت قابل توجهی نشان نمی‌دهد و مقادیر آن در دو گروه به یکدیگر نزدیک است.

در میان متغیرهای مورد بررسی، بیشترین تفاوت میانگین بین دو گروه در خودپنداره تحصیلی مشاهده می‌شود؛ به گونه‌ای که میانگین این متغیر در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی بالاتر از گروه کم‌پیشرفت است. در مورد تاب‌آوری نیز میانگین گروه عادی بالاتر از گروه کم‌پیشرفت گزارش شده است، هرچند میزان این تفاوت نسبت به خودپنداره تحصیلی کمتر است. در مؤلفه‌های خلاقیت نیز میانگین نمرات سیالی و توسعه در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی بالاتر از گروه کم‌پیشرفت بوده و در مؤلفه ابتکار نیز تفاوت میانگین دو گروه در همین جهت مشاهده می‌شود. همچنین، میانگین نمره کل خلاقیت در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی بالاتر از گروه کم‌پیشرفت است.

در مجموع، الگوی میانگین‌های به دست آمده نشان می‌دهد که در اغلب متغیرهای مورد بررسی، مقادیر میانگین در گروه دانش‌آموزان تیزهوش عادی بالاتر از گروه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت قرار دارد؛ باین حال، تعیین معناداری این تفاوت‌ها نیازمند بررسی نتایج آزمون‌های آماری است.

جدول ۲. نتایج ارزیابی مدل‌های رگرسیون لجستیک تک‌متغیره و چندمتغیره در

پیش‌بینی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش

مدل متغیر پیش بین	سطح معناداری	درجه آزادی	معیار کای دو	AUC	ویژگی	حساسیت	دقت
خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری و خلاقیت (مدل چند متغیره)	۰/۴۱۷	۸	۸/۱۶۷	۰/۷۱۱	۰/۶۲۰	۰/۷۵۲	۰/۶۹۲

۰/۶۹۲	۰/۷۵۹	۰/۶۲۰	۰/۷۰۴	۱۱/۸۰۰	۸	۰/۱۶۰	خودپنداره تحصیلی
۰/۵۷۷	۰/۶۳۰	۰/۵۲۰	۰/۵۸۴	۴/۸۴۹	۸	۰/۷۷۴	تاب آوری
۰/۵۵۸	۰/۶۸۵	۰/۴۲۰	۰/۵۶۵	۶/۱۱۷	۸	۰/۶۳۴	خلاقیت

نتایج جدول ۲ عملکرد مدل های رگرسیون لجستیک را در تفکیک دانش آموزان تیزهوش عادی از دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت نشان می دهد. در مدل چندمتغیره، که با ورود هم زمان متغیرهای خودپنداره تحصیلی، تاب آوری و خلاقیت تدوین شد، دقت طبقه بندی مدل برابر با ۰/۶۹۲، حساسیت ۰/۷۵۲ و ویژگی ۰/۶۲۰ به دست آمد. همچنین، سطح زیر منحنی مشخصه عملکرد گیرنده (AUC) برابر با ۰/۷۱۱ بود که نشان دهنده توانایی نسبتاً مطلوب مدل در تفکیک دو گروه است. مقدار آماره کای دو در آزمون برازش مدل برابر با ۸/۱۶۷، با ۸ درجه آزادی و سطح معناداری ۰/۴۱۷ بود که از نظر آماری معنادار نیست و بیانگر برازش قابل قبول مدل با داده های پژوهش است.

در میان مدل های تک متغیره، مدل مبتنی بر خودپنداره تحصیلی، در مقایسه با مدل های مبتنی بر تاب آوری و خلاقیت، توانایی بیشتری در تفکیک دو گروه نشان داد. در این مدل، دقت طبقه بندی برابر با ۰/۶۹۲، حساسیت ۰/۷۵۹ و ویژگی ۰/۶۲۰ و AUC برابر با ۰/۷۰۴ به دست آمد. همچنین، مقدار کای دو برابر با ۱۱/۸۰۰، با ۸ درجه آزادی و سطح معناداری ۰/۱۶۰ بود که نشان دهنده برازش قابل قبول مدل است.

مدل مبتنی بر تاب آوری از دقت طبقه بندی ۰/۵۷۷، حساسیت ۰/۶۳۰ و ویژگی ۰/۵۲۰ و AUC برابر با ۰/۵۸۴ برخوردار بود که در مقایسه با مدل خودپنداره تحصیلی، توانایی محدودتری در تفکیک دو گروه نشان می دهد. مقدار کای دو این مدل نیز ۴/۸۴۹، با ۸ درجه آزادی و سطح معناداری ۰/۷۷۴ بود که نشان دهنده عدم معناداری آزمون برازش و برازش قابل قبول مدل با داده ها است.

در نهایت، مدل مبتنی بر خلاقیت با دقت طبقه بندی ۰/۵۵۸، حساسیت ۰/۶۸۵ و ویژگی ۰/۴۲۰ و AUC برابر با ۰/۵۶۵، ضعیف ترین عملکرد را در میان مدل های مورد بررسی نشان داد. مقدار کای دو این مدل ۶/۱۱۷، با ۸ درجه آزادی و سطح معناداری ۰/۶۳۴ بود که نشان دهنده عدم معناداری آزمون برازش مدل است.

در مجموع، مقایسه شاخص های عملکرد مدل ها نشان می دهد که خودپنداره تحصیلی، چه به صورت مستقل و چه در ترکیب با تاب آوری و خلاقیت، در مقایسه با تاب آوری و خلاقیت توانایی بیشتری در تفکیک دانش آموزان تیزهوش عادی از دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت دارد. با این حال، برای تعیین نقش و میزان اثر هر یک از متغیرهای پیش بین، بررسی ضرایب رگرسیون، سطح معناداری و نسبت شانس ($\text{Exp}(B)$) ضروری است.

جدول ۳. نتایج ضرایب رگرسیون لجستیک چندمتغیره بر اساس متغیرهای خودپنداره تحصیلی، تاب آوری و

خلاقیت

β	خطای استاندارد	آماره والد	درجه آزادی	$\text{Exp}(\beta)$ نسبت شانس	سطح معناداری	فاصله اطمینان کران پایین کران بالا
ثابت	-۴/۹۲۵	۲/۲۶۱	۴/۷۴۶	۱	۰/۰۰۷	۰/۰۲۹
خودپنداره	۰/۰۸۱	۰/۰۲۴	۱۱/۰۱۶	۱	۱/۰۸۴	<۰/۰۰۱
تاب آوری	-۰/۰۱۹	۰/۰۲۱	۰/۸۱۱	۱	۰/۹۸۱	۰/۳۶۸

۱/۰۴۳	۰/۹۶۵	۰/۸۶۴	۱/۰۰۳	۱	۰/۰۲۹	۰/۰۲۰	۰/۰۰۳	خلاقیت
-------	-------	-------	-------	---	-------	-------	-------	--------

بر اساس نتایج رگرسیون لجستیک چندمتغیره، از میان متغیرهای خودپنداره تحصیلی، تاب‌آوری و خلاقیت، تنها خودپنداره تحصیلی توانست به‌طور معناداری عضویت دانش‌آموزان در دو گروه تیزهوش عادی و تیزهوش کم‌پیشرفت را پیش‌بینی کند. ضریب رگرسیون خودپنداره تحصیلی برابر با ۰/۰۸۱ بود و این متغیر با آماره والد ۱۱/۰۱۶ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱، پیش‌بین معنادار وضعیت گروهی دانش‌آموزان بود. همچنین، نسبت شانس برابر با ۱/۰۸۴ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۱/۰۳۴ تا ۱/۱۳۷ به دست آمد. بنابراین، با افزایش یک واحد در نمره خودپنداره تحصیلی، شانس قرار گرفتن دانش‌آموز در گروه تیزهوش عادی، در مقایسه با گروه تیزهوش کم‌پیشرفت، حدود ۸/۴ درصد افزایش می‌یابد.

در مقابل، تاب‌آوری با ضریب رگرسیون ۰/۰۱۹-، آماره والد ۰/۸۱۱ و سطح معناداری ۰/۳۶۸، پیش‌بینی معناداری از عضویت گروهی نشان نداد. نسبت شانس این متغیر برابر با ۰/۹۸۱ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰/۹۴۱ تا ۱/۰۲۳ بود. از آنجا که فاصله اطمینان نسبت شانس شامل مقدار یک است و سطح معناداری نیز بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، اثر تاب‌آوری در مدل از نظر آماری معنادار نیست.

همچنین، خلاقیت با ضریب رگرسیون ۰/۰۰۳، آماره والد ۰/۰۲۹ و سطح معناداری ۰/۸۶۴، پیش‌بین معناداری برای عضویت گروهی نبود. نسبت شانس خلاقیت برابر با ۱/۰۰۳ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰/۹۶۵ تا ۱/۰۴۳ به دست آمد. بنابراین، با توجه به قرار گرفتن مقدار یک در فاصله اطمینان نسبت شانس و همچنین سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵، خلاقیت نیز در مدل حاضر نقش معناداری در تفکیک دانش‌آموزان تیزهوش عادی از دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت نداشت.

در مجموع، یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که در حضور هم‌زمان سایر متغیرهای پیش‌بین، خودپنداره تحصیلی تنها متغیری است که سهم معناداری در پیش‌بینی عضویت دانش‌آموزان در گروه‌های تیزهوش عادی و تیزهوش کم‌پیشرفت دارد؛ به‌گونه‌ای که افزایش خودپنداره تحصیلی با افزایش احتمال عضویت در گروه تیزهوش عادی همراه است، در حالی که تاب‌آوری و خلاقیت اثر معناداری نشان ندادند.

جدول ۴. نتایج ضرایب رگرسیون لجستیک چندمتغیره بر اساس خودپنداره تحصیلی

β	خطای استاندارد	آماره والد	درجه آزادی	$Exp(\beta)$	سطح معناداری	فاصله اطمینان
				نسبت شانس		کران پایین کران بالا
ثابت	-۴/۹۴۲	۱۱/۳۷۸	۱	۰/۰۰۷	<۰/۰۰۱	-
خودپنداره	۰/۰۷۰	۱۲/۰۹۹	۱	۱/۰۷۱	<۰/۰۰۱	۱/۰۳۱ ۱/۱۱۵

بر اساس نتایج رگرسیون لجستیک، خودپنداره تحصیلی با ضریب رگرسیون ۰/۰۷۰، خطای استاندارد ۰/۰۲۰ و آماره والد ۱۲/۰۹۹، توانست به‌طور معناداری عضویت دانش‌آموزان در دو گروه تیزهوش عادی و تیزهوش کم‌پیشرفت را پیش‌بینی کند ($p < 0/001$). نسبت شانس برابر با ۱/۰۷۱ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۱/۰۳۱ تا ۱/۱۱۵ به دست آمد. بنابراین، با افزایش یک واحد در نمره خودپنداره تحصیلی، شانس قرار گرفتن دانش‌آموز در گروه تیزهوش عادی، در مقایسه با گروه تیزهوش کم‌پیشرفت، حدود ۷/۱ درصد افزایش می‌یابد.

این یافته نشان می دهد که خودپنداره تحصیلی بالاتر، با افزایش شانس عضویت دانش آموزان در گروه تیزهوش عادی همراه است و می تواند به عنوان یکی از متغیرهای مرتبط با تمایز دانش آموزان تیزهوش عادی از دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت مورد توجه قرار گیرد. همچنین، مقدار ثابت مدل برابر با $-4/942$ و سطح معناداری آن $0/007$ بود.

جدول ۵. نتایج ضرایب رگرسیون لجستیک تک متغیره بر اساس تاب آوری

β	خطای استاندارد	آماره والد	درجه آزادی	$Exp(\beta)$	سطح معناداری	فاصله اطمینان
				نسبت شانس		کران پایین کران بالا
ثابت	$-1/247$	$1/685$	۱	$0/287$	$0/194$	- -
تاب آوری	$0/020$	$1/980$	۱	$1/020$	$0/159$	$0/992$ $1/048$

بر اساس نتایج رگرسیون لجستیک تک متغیره، تاب آوری با ضریب رگرسیون $0/020$ ، خطای استاندارد $0/014$ و آماره والد $1/980$ ، پیش بین معناداری برای عضویت دانش آموزان در دو گروه تیزهوش عادی و تیزهوش کم پیشرفت نبود ($p=0/159$). نسبت شانس برابر با $1/020$ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از $0/992$ تا $1/048$ به دست آمد. بنابراین، اگرچه نسبت شانس نشان می دهد که با افزایش یک واحد در نمره تاب آوری، شانس قرار گرفتن دانش آموز در گروه تیزهوش عادی حدود ۲ درصد افزایش می یابد، این افزایش از نظر آماری معنادار نیست و شواهد کافی برای وجود یک اثر معنادار تاب آوری بر عضویت گروهی در جامعه مورد مطالعه به دست نیامده است. همچنین، قرار گرفتن مقدار یک در فاصله اطمینان ۹۵ درصد نسبت شانس، با غیرمعنادار بودن اثر تاب آوری در مدل همخوان است. در مجموع، یافته های این مدل نشان می دهد که تاب آوری به تنهایی توانایی معناداری برای تمایز دانش آموزان تیزهوش عادی از دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت ندارد و احتمالاً اثر آن بر عملکرد تحصیلی در تعامل با سایر عوامل روان شناختی آشکار می شود. همچنین، مقدار ثابت مدل برابر با $-0/247$ و سطح معناداری آن $0/194$ بود.

جدول ۶. نتایج ضرایب رگرسیون لجستیک تک متغیره بر اساس خلاقیت

β	خطای استاندارد	آماره والد	درجه آزادی	$Exp(\beta)$	سطح معناداری	فاصله اطمینان
				نسبت شانس		کران پایین کران بالا
ثابت	$-2/974$	$2/307$	۱	$0/051$	$0/129$	- -
خلاقیت	$0/022$	$2/453$	۱	$1/023$	$0/117$	$0/994$ $1/052$

بر اساس نتایج رگرسیون لجستیک تک متغیره، خلاقیت با ضریب رگرسیون $0/022$ ، خطای استاندارد $0/014$ و آماره والد $2/453$ ، نتوانست عضویت دانش آموزان در دو گروه تیزهوش عادی و تیزهوش کم پیشرفت را به طور معناداری پیش بینی کند ($p=0/117$). نسبت شانس برابر با $1/023$ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از $0/994$ تا $1/052$ به دست آمد. بنابراین، اگرچه افزایش یک واحد در نمره خلاقیت با افزایش حدود $2/3$ درصدی شانس قرار گرفتن دانش آموز در گروه تیزهوش عادی همراه بود، این اثر از نظر آماری معنادار نبود و شواهد کافی برای وجود یک اثر معنادار خلاقیت بر عضویت گروهی در جامعه مورد مطالعه به دست نیامد. همچنین، قرار گرفتن مقدار یک در فاصله اطمینان ۹۵ درصد نسبت شانس با غیرمعنادار بودن اثر خلاقیت در مدل همخوان است.

در مجموع، یافته‌های این مدل نشان می‌دهد که خلاقیت به تنهایی توانایی معناداری برای تمایز دانش‌آموزان تیزهوش عادی از دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت ندارد و نمی‌توان آن را به‌عنوان یک پیش‌بین مستقل کم‌پیشرفتی تحصیلی در این نمونه در نظر گرفت. همچنین، مقدار ثابت مدل برابر با ۲/۹۷۴- و سطح معناداری آن ۰/۱۲۹ بود.

جدول ۷. نتایج ارزیابی مدل رگرسیون لجستیک چندمتغیره بر اساس مؤلفه‌های خلاقیت

دقت	حساسیت	ویژگی	AUC	معیار کای-دو	درجه آزادی	سطح معناداری	R^2
۰/۶۸۳	۰/۷۲۲	۰/۶۴۰	۰/۷۱۴	۱۰/۸۵۱	۸	۰/۲۱۰	۰/۱۷۱

بر اساس نتایج ارزیابی مدل رگرسیون لجستیک چندمتغیره مبتنی بر مؤلفه‌های خلاقیت شامل سیالی، توسعه، ابتکار و انعطاف‌پذیری، دقت طبقه‌بندی مدل برابر با ۰/۶۸۳، حساسیت آن ۰/۷۲۲ و ویژگی مدل ۰/۶۴۰ به دست آمد. همچنین، مقدار سطح زیر منحنی مشخصه عملکرد گیرنده (AUC) برابر با ۰/۷۱۴ بود که نشان‌دهنده توانایی قابل قبول مدل در تفکیک دانش‌آموزان تیزهوش عادی از دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت است.

مقدار آماره کای‌دو برابر با ۱۰/۸۵۱، با ۸ درجه آزادی و سطح معناداری ۰/۲۱۰ به دست آمد که نشان می‌دهد مدل از نظر آماری معنادار نیست. به‌طور کلی، اگرچه مدل توانست ۶۸/۳ درصد از موارد را به‌درستی طبقه‌بندی کند و از نظر تفکیک دو گروه عملکردی در حد قابل‌قبولی باشد، اما با توجه به سطح معناداری آزمون کای‌دو، نمی‌توان عملکرد آن را از نظر آماری معنادار تلقی کرد.

جدول ۸. نتایج ضرایب رگرسیون لجستیک چندمتغیره بر اساس مؤلفه‌های خلاقیت

β	خطای استاندارد	آماره والد	درجه آزادی	$Exp(\beta)$	سطح معناداری	فاصله اطمینان
						کران پایین کران بالا
ثابت	-۴/۹۰۲	۴/۱۱۸	۱	۰/۰۰۷	۰/۰۴۲	-
سیالی	۰/۱۲۴	۳/۶۹۴	۱	۱/۱۳۲	۰/۰۵۵	۰/۹۹۸
توسعه	۰/۱۹۶	۴/۶۷۵	۱	۱/۲۱۶	۰/۰۳۱	۱/۰۱۸
ابتکار	-۰/۱۷۹	۵/۹۳۰	۱	۰/۸۳۶	۰/۰۱۵	۰/۷۲۴
انعطاف‌پذیری	۰/۰۲۲	۰/۰۴۰	۱	۱/۰۲۲	۰/۸۴۲	۰/۸۲۷

بر اساس نتایج رگرسیون لجستیک چندمتغیره، از میان مؤلفه‌های خلاقیت، توسعه و ابتکار نقش معناداری در تمایز بین دانش‌آموزان تیزهوش عادی و تیزهوش کم‌پیشرفت داشتند. ضریب رگرسیون توسعه برابر با ۰/۱۹۶ و سطح معناداری آن ۰/۰۳۱ بود. همچنین، نسبت شانس برای این متغیر برابر با ۱/۲۱۶ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۱/۰۱۸ تا ۱/۴۵۲ به دست آمد. بنابراین، با افزایش یک واحد در نمره مؤلفه توسعه، شانس قرار گرفتن دانش‌آموز در گروه تیزهوش عادی، در مقایسه با گروه تیزهوش کم‌پیشرفت، حدود ۲۱/۶ درصد افزایش می‌یابد.

در مقابل، ضریب رگرسیون مؤلفه ابتکار برابر با ۰/۱۷۹- و سطح معناداری آن ۰/۰۱۵ بود. نسبت شانس این متغیر برابر با ۰/۸۳۶ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰/۷۲۴ تا ۰/۹۶۶ به دست آمد. بنابراین، با افزایش یک واحد در نمره مؤلفه ابتکار، شانس قرار گرفتن دانش‌آموز در گروه تیزهوش عادی، در مقایسه با گروه تیزهوش کم‌پیشرفت، حدود

۱۶/۴ درصد کاهش می یابد. جهت منفی ضریب رگرسیون نیز بیانگر آن است که در این مدل، افزایش نمره ابتکار با کاهش شانس عضویت در گروه تیزهوش عادی همراه است.

در مورد مؤلفه سیالی، ضریب رگرسیون برابر با ۰/۱۲۴، نسبت شانس برابر با ۱/۱۳۲ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۵۵ بود. با توجه به اینکه سطح معناداری اندکی بالاتر از ۰/۰۵ است، اثر سیالی در مدل از نظر آماری معنادار تلقی نمی شود. همچنین، مؤلفه انعطاف پذیری با ضریب رگرسیون ۰/۰۲۲، نسبت شانس ۱/۰۲۲ و سطح معناداری ۰/۸۴۲، اثر معناداری در تمایز دو گروه نشان نداد. در مجموع، یافته های جدول ۸ نشان می دهد که برخلاف خلاقیت کلی، برخی ابعاد آن، به ویژه توسعه و ابتکار، می توانند در تمایز دانش آموزان تیزهوش عادی و کم پیشرفت نقش متفاوتی داشته باشند.

۵- نتیجه گیری و پیشنهادهای سیاستی

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش خلاقیت، تاب آوری و خودپنداره تحصیلی در تمایز دانش آموزان تیزهوش عادی از دانش آموزان تیزهوش دارای کم پیشرفت تحصیلی بود. یافته ها نشان داد که در میان متغیرهای بررسی شده، خودپنداره تحصیلی مهم ترین نقش را در تمایز دو گروه داشت، در حالی که تاب آوری و نمره کل خلاقیت نتوانستند به طور معناداری عضویت دانش آموزان در دو گروه را پیش بینی کنند. همچنین، در بررسی مؤلفه های خلاقیت، توسعه اثر مثبت و ابتکار اثر منفی و معناداری در تمایز دو گروه داشتند، در حالی که سیالی و انعطاف پذیری نقش معناداری نشان ندادند. این الگو نشان می دهد که کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش را نمی توان صرفاً بر اساس سطح کلی توانایی های روان شناختی تبیین کرد و نحوه ادراک دانش آموز از توانایی های تحصیلی خود و برخی ویژگی های خاص فرایند خلاقیت نیز می تواند در این زمینه اهمیت داشته باشد.

برجسته ترین یافته پژوهش، نقش خودپنداره تحصیلی در تمایز دو گروه بود. از نظر روان شناختی، خودپنداره تحصیلی تنها بازتابی از ارزیابی دانش آموز نسبت به توانایی های خود نیست، بلکه می تواند بر نحوه مواجهه او با موقعیت های یادگیری نیز اثر بگذارد. دانش آموزی که توانایی های تحصیلی خود را مثبت تر ارزیابی می کند، احتمالاً در مواجهه با تکالیف دشوار و تجربه شکست، احساس شایستگی بیشتری دارد و با پشتکار بیشتری به فعالیت های تحصیلی ادامه می دهد. در مقابل، برداشت منفی از توانایی های تحصیلی می تواند با کاهش انگیزش و مشارکت همراه شود. این موضوع در دانش آموزان تیزهوش اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا در این گروه، عملکرد پایین لزوماً به معنای پایین بودن توانایی نیست و ممکن است بیانگر فاصله میان توان بالقوه و عملکرد بالفعل دانش آموز باشد.

این تبیین با یافته های یو^۱ و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. آنان در فراتحلیلی از ۶۸ مطالعه طولی، رابطه ای متقابل میان خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی گزارش کردند؛ به گونه ای که عملکرد تحصیلی می تواند خودپنداره را تقویت کند و خودپنداره تحصیلی نیز با عملکرد بهتر ارتباط داشته باشد. بر همین اساس، می توان احتمال داد که تجربه مکرر موفقیت تحصیلی به شکل گیری ارزیابی مثبت از توانایی های فرد منجر شود و این ارزیابی مثبت نیز استمرار تلاش و مشارکت تحصیلی را تقویت کند. در مقابل، تجربه عملکرد ضعیف ممکن است این چرخه را در جهت معکوس شکل دهد. همچنین، محارمه^۲ (۲۰۱۸) در دانش آموزان تیزهوش دارای عملکرد تحصیلی پایین در مدارس استعدادهای

^۱. Wu

^۲. Maharmeh

درخشان اردن، سطح پایین خودپنداره تحصیلی را گزارش کرد و آن را از عوامل مرتبط با افت تحصیلی دانست. همسویی این یافته با پژوهش حاضر اهمیت خودپنداره تحصیلی را در شناخت کم‌پیشرفتی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر آشکار می‌کند. با توجه به اینکه مدل نهایی مبتنی بر خودپنداره تحصیلی حدود ۱۸ درصد از واریانس کم‌پیشرفتی تحصیلی را تبیین کرد، این متغیر را می‌توان یکی از عوامل مهم، هرچند نه تنها عامل، در این زمینه دانست. در مقابل، تاب‌آوری نتوانست به‌طور معناداری دو گروه را از یکدیگر متمایز کند. این یافته با نتایج ییلدریم و سلیکول^۱ (۲۰۲۴) و برتون^۲ (۲۰۲۰) همخوان نیست. ییلدریم و سلیکول (۲۰۲۴) در دانش‌آموزان تیزهوش رابطه مثبت تاب‌آوری را با خودکارآمدی در حوزه‌های هیجانی، تحصیلی و اجتماعی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده گزارش کردند و برتون (۲۰۲۰) نیز تاب‌آوری را عاملی محافظتی در برابر شرایط نامطلوب و مرتبط با موفقیت تحصیلی دانست. تفاوت یافته حاضر با این مطالعات را می‌توان تا حدی با تفاوت در نمونه و نوع رابطه مورد بررسی توضیح داد. در پژوهش حاضر، مسئله اصلی پیش‌بینی عضویت در دو گروه نسبتاً مشابه از دانش‌آموزان تیزهوش بود، نه صرفاً بررسی رابطه تاب‌آوری با موفقیت تحصیلی. بنابراین، ممکن است تاب‌آوری برای سازگاری با فشارها مفید باشد، اما در حضور عوامل اختصاصی‌تر مرتبط با فرایند یادگیری، مانند انگیزش، خودکارآمدی یا نگرش نسبت به مدرسه، قدرت تمایز آن کاهش یابد. همچنین، ممکن است شباهت نسبی دانش‌آموزان دو گروه از نظر برخی ویژگی‌های شناختی و سازگاری، تفاوت تاب‌آوری میان آنها را کاهش داده باشد. این تبیین البته نیازمند بررسی در پژوهش‌های آینده است.

در زمینه خلاقیت نیز نمره کل خلاقیت نتوانست به‌طور معناداری عضویت دانش‌آموزان در دو گروه را پیش‌بینی کند، اما مؤلفه‌های آن الگوی متفاوتی داشتند. توسعه با افزایش احتمال قرار گرفتن در گروه دانش‌آموزان عادی همراه بود، در حالی که ابتکار رابطه‌ای منفی با قرار گرفتن در این گروه داشت و سیالی و انعطاف‌پذیری معنادار نبودند. این یافته با نتایج فراتحلیل اکپور^۳ (۲۰۲۳) و گاجدا^۴ و همکاران (۲۰۱۷) که از رابطه مثبت خلاقیت و پیشرفت تحصیلی حمایت کرده‌اند، تنها تا حدودی همخوان است. تفاوت می‌تواند ناشی از این باشد که پژوهش‌های فراتحلیلی عمدتاً رابطه خلاقیت و پیشرفت تحصیلی را در سطح کلی بررسی کرده‌اند، در حالی که پژوهش حاضر بر دانش‌آموزان تیزهوش و مؤلفه‌های خلاقیت تمرکز داشته است. بنابراین، ممکن است ارتباط خلاقیت با عملکرد تحصیلی در این گروه به نوع مؤلفه خلاقیت و شرایط بروز آن وابسته باشد.

معنادار شدن مؤلفه توسعه را می‌توان با ماهیت آن، یعنی گسترش، جزئی‌پردازی و تکمیل ایده‌ها، مرتبط دانست. این ویژگی‌ها با برخی فرایندهای مورد نیاز در یادگیری مدرسه‌ای، مانند توضیح پاسخ‌ها، توجه به جزئیات، سازمان‌دهی مطالب و تکمیل مراحل حل مسئله، همخوانی دارند. از این رو، ممکن است توانایی توسعه ایده‌ها فرصت بیشتری برای تبدیل شدن به عملکرد قابل مشاهده در محیط مدرسه داشته باشد. در مقابل، رابطه منفی ابتکار نیازمند تفسیر محتاطانه است و به معنای منفی بودن ابتکار نیست. یکی از تبیین‌های احتمالی این است که در محیط‌های آموزشی مبتنی بر پاسخ‌های استاندارد و ارزشیابی‌های قالب‌مند، ایده‌های بسیار نو و غیرمعمول همیشه با معیارهای رایج موفقیت تحصیلی هم‌راستا نباشند. در چنین شرایطی، ممکن است دانش‌آموزی که تمایل بیشتری به ارائه راه‌حل‌های متفاوت

۱. Yıldırım & Çelikkol

۲. Burton

۳. Akpur

۴. Gajda

دارد، در برخی موقعیت‌ها کمتر با انتظارات قالب‌مند مدرسه هماهنگ شود. بنابراین، این یافته را بهتر است به عنوان احتمال وجود فاصله میان برخی ویژگی‌های خلاقانه دانش آموز و الزامات محیط آموزشی تفسیر کرد، نه به عنوان اثر منفی ذاتی ابتکار. معنادار نبودن سیالی و انعطاف‌پذیری نیز می‌تواند نشان دهد که صرف تولید ایده‌های بیشتر یا تغییر میان راه‌حل‌های مختلف، لزوماً به عملکرد تحصیلی بهتر منجر نمی‌شود و نحوه پردازش، گسترش و تکمیل ایده‌ها نیز اهمیت دارد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش پدیده‌ای چندعاملی است و نمی‌توان آن را صرفاً به فقدان تاب‌آوری یا پایین بودن سطح کلی خلاقیت نسبت داد. در میان متغیرهای بررسی شده، خودپنداره تحصیلی نقش برجسته‌تری داشت و برخی مؤلفه‌های خلاقیت نیز الگوهای متفاوتی نشان دادند. بنابراین، شناسایی دانش آموزان تیزهوش نباید تنها به تشخیص توانایی شناختی محدود شود و لازم است نحوه ادراک آنان از توانایی‌های تحصیلی خود نیز مورد توجه قرار گیرد. طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای برای تقویت خودپنداره تحصیلی، ارائه بازخورد سازنده و کمک به دانش آموزان برای شکل‌دهی ارزیابی واقع‌بینانه از توانایی‌های خود می‌تواند در برنامه‌های پیشگیرانه مدارس مورد توجه قرار گیرد. همچنین، با توجه به نقش مؤلفه توسعه، فراهم کردن فرصت برای گسترش و تکمیل ایده‌ها در فعالیت‌های آموزشی می‌تواند مفید باشد. درباره ابتکار نیز بهتر است به جای محدود کردن ایده‌های غیرمتعارف، شرایطی فراهم شود که دانش آموز بتواند ایده‌های تازه خود را در چارچوب اهداف آموزشی توضیح و توسعه دهد.

با توجه به محدود بودن نمونه پژوهش به دانش آموزان دختر تیزهوش دوره متوسطه اول شهر اصفهان، تعمیم نتایج به دانش آموزان پسر، گروه‌های سنی دیگر، سایر شهرها و انواع دیگر مدارس باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است پاسخ‌ها را تحت تأثیر ادراک فردی دانش آموزان قرار داده باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، نقش متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، حمایت خانواده، کیفیت تدریس و ویژگی‌های محیط مدرسه را در کنار خودپنداره تحصیلی و مؤلفه‌های خلاقیت بررسی کنند. همچنین استفاده از طرح‌های طولی و مطالعات مداخله‌ای برای تقویت خودپنداره تحصیلی می‌تواند در روشن‌تر شدن ارتباط این متغیر با کم پیشرفتی تحصیلی مؤثر باشد.

در نهایت، نتایج پژوهش حاضر بر ضرورت توجه به عوامل فراتر از توانایی شناختی در تبیین کم پیشرفتی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش تأکید دارد. از میان متغیرهای بررسی شده، خودپنداره تحصیلی جایگاه برجسته‌تری داشت و به نظر می‌رسد توجه به این سازه در کنار شناسایی استعداد و توانایی شناختی می‌تواند به شناخت بهتر و پیشگیری از کم پیشرفتی تحصیلی در این دانش آموزان کمک کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است. همچنین این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «مدل‌یابی کم پیشرفتی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش با تأکید بر خلاقیت، تاب‌آوری و خودپنداره تحصیلی» است.

قدردانی و تشکر

بدین وسیله از مسئولان آموزش و پرورش، مدیران و مسئولان مدارس و تمامی دانش آموزان و والدین آنان که با همکاری و مشارکت خود زمینه اجرای این پژوهش را فراهم کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

منابع

- جعفری، لعیا، حجازی، مسعود، و صبحی، افسانه. (۱۳۹۹). بررسی رابطه تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی معنای تحصیلی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۳)، ۳۵-۴۹.
- حسن‌کاویار، مرضیه، برکات‌نسب، یوسف، شهایی، مریم، و محمودی، مژگان. (۱۴۰۴). نقش خودپنداره تحصیلی در عملکرد دانش‌آموزان. در *چهارمین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مطالعات فرهنگی*، بوشهر.
- زارع، یعقوب، فرخی، علیرضا، و رسا، احمد. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *سیویلیکا* <https://civilica.com/doc/1532812>.
- سلمان‌زاده، ابودر. (۱۴۰۳). خلاقیت و عملکرد تحصیلی. در *دومین کنفرانس بین‌المللی حقوق، مدیریت، علوم تربیتی، روان‌شناسی و مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی*، تهران.
- عابدی، جمال. (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۲۸، ۲۴-۳۵.
- قطره‌ای، مهناز، معمارپور آسیابان، نگار، اولادیان، سمیرا، میرنامی، علیرضا، دولتی خرطومی، مینا، قبادی داود، رامین، و تدینی، پرستو. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی بازی‌درمانی شناختی-رفتاری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انعطاف‌پذیری شناختی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه. *دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۳(۱)، ۳۴۲-۳۵۳.
- گوروثی، محمد، خیر، محمد، و هاشمی، لادن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲، ۱۳۷-۱۵۰.
- محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). *بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوءمصرف مواد*. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران.
- نفیسی، فریدون، و فتاحی اندیل، اعظم. (۱۳۹۹). اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد عقلانی-هیجانی-رفتاری بر خودپنداره و سازگاری اجتماعی نوجوانان پسر. *دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۱(۱)، ۱۰۶-۱۱۹.

References:

- Alabbasi, A. M., Runco, M. A., Almutairi, M. S., & Ayoub, A. E. A. (2024). Is creativity expressed at home related to creativity expressed at school? A re-examination of the creativity gap with gifted and nongifted students. *The Journal of Creative Behavior*, 58(3), 356-369. <https://doi.org/10.1002/jocb.656>
- Akpur, U. (2023). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *European Journal of Educational Sciences*, 10(2), 207-226. <https://doi.org/10.19044/ejes.v10no2a207>
- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and academic underachievement in gifted students: Causes, consequences and strategic methods of prevention and

- intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 15(14), 78–86. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251>
- Arefnezhad, M., Mousavi, S. N., & Moayyedi, M. (2024). The effect of organizational support on employee creativity and work orientation with the mediating role of innovative work behaviors (Case study: Staff and faculty members of the National University of Lorestan Province). *Modiriat-e-Farda*, 23(79), 143–160.
- Baer, J. (2011). How divergent thinking tests mislead us: Are the Torrance Tests still relevant in the 21st century? The Division 10 debate. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 309–313. <https://doi.org/10.1037/a0025210>
- Burton, B. A. (2020). Resiliency and academic achievement among urban high school students. *Leadership and Research in Education*, 5(2), 106–141.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Dempsey, C., & McCoy, S. (2026). The role of academic self-concepts, parent expectations and teacher–student interactions in socio-economic gaps in educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 96(1), 422–442. <https://doi.org/10.1111/bjep.70025>
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299. <https://doi.org/10.1037/edu000133>
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28(2), 46–49. <https://doi.org/10.4219/gct-2005-171>
- Jung, J. Y., Jackson, R. L., Townend, G., & McGregor, M. (2022). Equity in gifted education: The importance of definitions and a focus on underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 149–151. <https://doi.org/10.1177/00169862211037945>
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234–242. <https://doi.org/10.1080/10400410802060232>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2024). Psychometric analysis of underachievement tool for gifted students. *Cogent Education*, 11(1), 2397167. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397167>
- Li, R., Jia, S., Yu, N. X., Hu, J., & Ren, Z. (2026). Resilience in the COVID-19 pandemic and beyond: A dynamic multilevel systemic resilience model. *Journal of Family Theory & Review*, 18(1), 130–147. <https://doi.org/10.1111/jftr.70017>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal

- ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Al-Jawaldeh, F., & Maharmeh, L. (2018). The level of academic self-concept among gifted students with low academic achievement. *International Education and Research Journal*, 4(4), 36–40.
- Nakano, T. D. C., Ribeiro, W. D. J., & Virgolim, A. M. R. (2021). Relationship between creativity and intelligence in regular students and giftedness students. *Psico-USF*, 26, 103–116. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260109>
- Nayak, K. (2025). Academic resilience in improving academic achievement in higher education. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(12), 1089–1095. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i122750>
- Nishimi, K., Choi, K. W., Cerutti, J., Powers, A., Bradley, B., & Dunn, E. C. (2021). Measures of adult psychological resilience following early-life adversity: How congruent are different measures? *Psychological Medicine*, 51(15), 2637–2646. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001191>
- Rubab, A., Maqsood, A., & Mansoor, S. N. (2025). Self-concept and its impact on academic performance among high school students. *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 5(2), 1–6. <https://doi.org/10.61919/jhrr.v5i2.1722>
- Simonton, D. K. (2026). Wallas's four creativity stages, Campbell's two-stage BVSR, and the three-criterion definition of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 60(1), e70108. <https://doi.org/10.1002/jocb.70108>
- Snyder, K. E., & Wormington, S. V. (2020). Gifted underachievement and achievement motivation: The promise of breaking silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63–66. <https://doi.org/10.1177/0016986220909179>
- Sotoudehasl, M., & Mohammadifar, M. (2024). The relationship between progress goals and academic self-concept: The mediating role of students' perfectionism. *Journal of Psychology*, 28(3), 255–263.
- White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749–1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>
- Yıldırım, Ö., & Çelikkol, A. K. (2024). Investigation of the resilience, self-efficacy, and perceived social support of gifted students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 127–140. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1195044>

