

The Relationship between Family Functioning and Successful Intelligence: The Mediating Role of Academic Engagement

Atefeh Aghaei¹ , Elaheh Hejazi^{2*}, Massoud Hosseinchari³

Article Info	Abstract
Article type: Science Article Received: 2026/09/18 Accepted: 2026/09/19	This study aimed to examine the mediating role of academic engagement in the relationship between family functioning and successful intelligence. The study was applied in terms of purpose and employed a descriptive-correlational research design. The target population comprised female upper-secondary students in Shiraz, Iran, from whom 592 students were selected using multistage random cluster sampling. Data were collected using the Family Functioning Questionnaire, the Academic Engagement Scale, and the Successful Intelligence Assessment Instrument. Data were analyzed using structural equation modeling (SEM) with SPSS version 26 and AMOS version 24. The findings indicated that family functioning was positively and significantly associated with academic engagement, and academic engagement was also positively and significantly associated with successful intelligence. Furthermore, family functioning had a direct and significant association with successful intelligence. However, the indirect effect of family functioning on successful intelligence through academic engagement was not statistically significant. Overall, the findings indicated that although family functioning and academic engagement were directly associated with successful intelligence, academic engagement did not play a statistically significant mediating role in the relationship between family functioning and successful intelligence. This finding highlights the importance of considering individual, family, and educational factors in understanding students' successful intelligence.
Keywords	Academic Engagement; Successful Intelligence; Family Function

Publisher: Shiraz University

Corresponding Author: Elaheh Hejazi

Email: ehejazi@ut.ac.ir

1. Phd Psychology, Kish International Campus, Tehran University, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology and counseling, faculty of psychology and educational sciences, Tehran University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

3. Associate Professor, Department of Educational Psychology and counseling, faculty of psychology and educational sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran. **Doi:** 10.22099/EBD.2026.8884

Extended Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, students' success cannot be understood solely through academic achievement or conventional cognitive tests. Students are increasingly expected to analyze information, generate innovative solutions, and apply knowledge to novel and real-life situations. In this context, successful intelligence offers a broader conceptualization of cognitive abilities by emphasizing the coordinated use of analytical, creative, and practical abilities to achieve meaningful goals within specific environmental and sociocultural contexts (Sternberg & Grigorenko, 2002).

Family functioning is an important contextual factor associated with students' cognitive and educational development. As the primary social environment, the family provides experiences related to communication, emotional responsiveness, problem solving, role allocation, and behavioral regulation. Effective family functioning may provide resources that help adolescents cope with academic demands and support the development and application of their abilities, whereas dysfunctional family processes may hinder adaptation to educational challenges.

The relationship between family functioning and successful intelligence may also involve educational processes such as academic engagement. Academic engagement encompasses behavioral, emotional, cognitive, and agentic involvement in learning (Reeve & Tseng, 2011). Greater engagement may provide students with opportunities to invest effort, use learning strategies, analyze information, generate alternative solutions, and apply knowledge in unfamiliar situations. Thus, academic engagement may represent a pathway linking family conditions to successful intelligence. However, limited research has examined these three variables simultaneously within an integrated structural model. Therefore, the present study examined the mediating role of academic engagement in the relationship between family functioning and successful intelligence among female upper-secondary students in Shiraz, Iran.

Research Questions

The present study addressed four research questions: (1) Is family functioning significantly associated with academic engagement? (2) Is academic engagement significantly associated with successful intelligence? (3) Is family functioning directly associated with successful intelligence? and (4) Does academic engagement significantly mediate the relationship between family functioning and successful intelligence?

Methods

The study was applied and descriptive-correlational, using structural equation modeling (SEM). The population comprised female upper-secondary students in Shiraz, Iran, during the 2021–2022 academic year. A sample of 592 students was selected through multistage random cluster sampling based on Cohen's formula. Data were collected using the Successful Intelligence Questionnaire (Sternberg & Grigorenko, 2002), the Family Assessment Device (Epstein et al., 1980), and the Academic Engagement Scale (Reeve & Tseng, 2011). Descriptive analyses were conducted in SPSS 26, and the proposed structural model and mediating effect were examined using AMOS 24 and bootstrap analysis.

Results

The structural equation modeling results indicated a positive and statistically significant relationship between family functioning and academic engagement ($\beta = 0.134$, $p = .005$). Thus, more favorable family functioning was associated with higher levels of academic engagement. Academic engagement was also positively and significantly related to successful intelligence ($\beta = 0.194$, $p = .002$), indicating that greater involvement in academic activities was associated with higher levels of successful intelligence.

Furthermore, family functioning demonstrated a positive and statistically significant direct relationship with successful intelligence ($\beta = 0.150$, $p = .003$). Despite the statistical significance of the two component paths constituting the proposed mediation pathway, the indirect effect of family functioning on successful intelligence through

academic engagement was not statistically significant. The standardized indirect effect was $\beta = 0.026$, while the unstandardized coefficient was 0.056, with a critical ratio of 1.722 and $p = .085$. Therefore, the indirect pathway did not reach the conventional level of statistical significance. The total effect of family functioning on successful intelligence was $\beta = 0.176$ ($p = .020$). Overall, the findings confirmed the significant direct relationships among the three study variables but did not support the proposed mediating role of academic engagement.

Discussion

The findings showed that family functioning was positively associated with academic engagement. This result suggests that effective communication, emotional responsiveness, problem-solving processes, appropriate role functioning, and behavioral organization within the family may provide adolescents with resources that facilitate active participation in educational activities. A supportive family environment may increase students' psychological readiness to invest effort in learning and cope with academic difficulties, thereby promoting greater engagement.

The significant positive relationship between academic engagement and successful intelligence is also consistent with the conceptual characteristics of successful intelligence. Successful intelligence requires students to use analytical, creative, and practical abilities effectively. Active participation in learning may provide opportunities for students to analyze information, consider alternative solutions, generate novel ideas, and apply knowledge to different situations. Consequently, academic engagement may be associated with the expression of these abilities within educational contexts.

However, the absence of a significant indirect effect indicates that academic engagement does not constitute a statistically significant mediating mechanism between family

functioning and successful intelligence in the present sample. Although family functioning was significantly related to academic engagement and academic engagement was significantly related to successful intelligence, the combined indirect pathway was insufficient to establish mediation. This finding suggests that the relationship between family functioning and successful intelligence may involve additional individual, family, and educational mechanisms. Variables such as academic motivation, self-efficacy, cognitive flexibility, autonomy support, school climate, teacher-student relationships, and learning strategies may contribute to this relationship and should be considered in future research. Overall, the findings highlight the importance of examining successful intelligence through an integrated perspective that considers both students' immediate learning experiences and the broader family context in which their development occurs.

Keywords:

academic engagement; successful intelligence; family functioning



رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق: واسطه‌گری درگیری تحصیلی

عاطفه آقایی^۱ ID، الهه حجازی^{۲*}، مسعود حسین چاری^۳ ID

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله علمی تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۸	هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری، تمام دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که از بین آن‌ها ۵۹۲ دانش‌آموز با استفاده از فرمول کوهن به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه عملکرد خانواده، مقیاس درگیری تحصیلی و ابزار سنجش هوش موفق گردآوری شد. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد و درگیری تحصیلی نیز با هوش موفق رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد. هم‌چنین، عملکرد خانواده با هوش موفق رابطه مستقیم و معناداری داشت. با این حال، اثر غیرمستقیم عملکرد خانواده بر هوش موفق از راه درگیری تحصیلی معنادار نبود. در مجموع، یافته‌ها نشان دادند که اگرچه عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با هوش موفق مرتبط هستند، درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق ایفا نمی‌کند. این یافته بر ضرورت توجه به عوامل فردی، خانوادگی و آموزشی در بررسی هوش موفق دانش‌آموزان تأکید دارد.
کلیدواژه‌ها	درگیری تحصیلی، عملکرد خانواده، هوش موفق

ناشر: دانشگاه شیراز

ایمیل: ehejazi@ut.ac.ir

* نویسنده مسئول: الهه حجازی

۱. روان‌شناسی تربیتی، پردیس بین‌المللی کیش، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. دانشیار، گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

Doi: 10.22099/EBD.2026.8884

مقدمه

در نظام‌های آموزشی معاصر، موفقیت دانش‌آموزان صرفاً با میزان یادگیری محتوای درسی یا عملکرد آنان در آزمون‌های شناختی قابل تبیین نیست؛ بلکه توانایی تحلیل و ارزیابی داده‌ها، مواجهه مؤثر با مسائل جدید، تولید راه‌حل‌های نوآورانه و به‌کارگیری دانش در موقعیت‌های واقعی نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است. این تحول در مفهوم موفقیت تحصیلی، ضرورت توجه به رویکردهایی را برجسته ساخته است که توانمندی‌های شناختی را فراتر از عملکرد تحصیلی متعارف مفهوم‌پردازی می‌کند (Yu et al., 2025). یکی از این رویکردها، نظریه هوش موفق استرنبرگ است که هوش را توانایی دستیابی به موفقیت در زندگی، متناسب با اهداف فرد و مقتضیات فرهنگی و اجتماعی او، از راه شناخت و بهره‌گیری از نقاط قوت و جبران نقاط ضعف تعریف می‌کند (Sternberg, 1999).

بر اساس این دیدگاه، دستیابی به موفقیت مستلزم بهره‌گیری هماهنگ از سه دسته توانایی تحلیلی، خلاقانه و عملی و نیز توانایی فرد در انطباق با محیط، شکل‌دهی و تغییر آن یا انتخاب محیطی مناسب است (Sternberg & Grigorenko, 2002, 2003). پژوهش‌های معاصر نیز نشان داده‌اند که این چارچوب همچنان در حوزه آموزش قابل استفاده است و به‌کارگیری مؤلفه‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی می‌تواند در طراحی و تبیین فرایندهای یادگیری مورد توجه قرار گیرد (Yu et al., 2025). هم‌چنین، یافته‌های پژوهشی جدید در محیط مدرسه نشان داده‌اند که الگوی آموزشی مبتنی بر هوش موفق می‌تواند در فرایند یادگیری دانش‌آموزان به کار گرفته شود و بر نحوه مواجهه آنان با تکالیف و مسائل آموزشی تأثیرگذار باشد (Yıldız & Algül, 2026). از این منظر، هوش موفق را نمی‌توان به یک توانایی شناختی منفرد فروکاست؛ بلکه این سازه، الگویی چندبعدی از به‌کارگیری هدفمند توانایی‌ها برای دستیابی به اهداف در شرایط واقعی است که در تعامل با ویژگی‌های فرد و الزامات فرهنگی و محیطی معنا می‌یابد. بنابراین، مطالعه هوش موفق در دانش‌آموزان مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل فردی و محیطی است که می‌توانند فرصت‌ها و زمینه‌های لازم را برای به‌کارگیری، تقویت و توسعه این توانایی‌ها در موقعیت‌های تحصیلی فراهم کنند. اهمیت هوش موفق در دوره مدرسه از آن جهت است که یادگیری مؤثر مستلزم فراتر رفتن از حفظ و بازتولید داده‌ها و حرکت به سوی تحلیل، خلق و کاربرد دانش است. دانش‌آموزان در فرایند یادگیری با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که مستلزم ارزیابی داده‌ها، مقایسه راه‌حل‌های گوناگون، تولید ایده‌های جدید و به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های متفاوت است. از این منظر، رویکرد هوش موفق بر ضرورت توجه هم‌زمان به توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی در فرایندهای آموزشی و ارزشیابی تأکید می‌کند زیرا تمرکز انحصاری بر توانایی‌های تحلیلی می‌تواند موجب نادیده گرفتن بخشی از ظرفیت‌ها و استعدادها در دانش‌آموزان شود (Sternberg & Grigorenko, 2003). بنابراین، توجه به هوش موفق در محیط مدرسه مستلزم فراهم کردن شرایط آموزشی و یادگیری‌ای است که دانش‌آموزان را به استفاده هدفمند از توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی ترغیب کند و فرصت بروز و توسعه این توانایی‌ها را در جریان فعالیت‌های روزمره آموزشی فراهم سازد.

یکی از مهم‌ترین زمینه‌هایی که می‌تواند با رشد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد، عملکرد خانواده است. خانواده نخستین بافت اجتماعی است که کودک و نوجوان در آن الگوهای ارتباطی، حل مسئله، مسئولیت‌پذیری و شیوه مواجهه با مسائل و تعارض‌ها را تجربه و درونی می‌کند (Gottfried, 2021). در این میان، عملکرد خانواده به چگونگی کارکرد نظام خانواده در حوزه‌هایی همچون ارتباط، حل مسئله، ایفای نقش، پاسخ‌دهی عاطفی، کنترل رفتار و سازمان‌دهی روابط اشاره دارد.

¹ Successful Intelligence

² Family Function

(Goldenberg & Goldenberg, 1998; Tye-Murray, 2019) که دارای شش مولفه حل مسئله^۱، ارتباطات^۲، نقش‌ها^۳، واکنش‌های عاطفی^۴، آمیزش عاطفی^۵ و کنترل رفتار^۶ را در برمی‌گیرد. خانواده‌ای که از ارتباط مؤثر، حمایت عاطفی و سازمان‌یافتگی مناسب برخوردار است، می‌تواند محیطی فراهم کند که دانش‌آموز در مواجهه با الزامات تحصیلی، از منابع روان‌شناختی و اجتماعی بیشتری برای تحلیل موقعیت‌ها، حل مسائل و سازگاری با شرایط گوناگون برخوردار باشد (Weibe & Johnson, 2017). در مقابل، اختلال در کارکردهای خانوادگی و وجود تعارض‌های حل‌نشده می‌تواند با افزایش فشارهای روانی و کاهش منابع حمایتی، فرایند سازگاری دانش‌آموز با الزامات محیط مدرسه و بهره‌گیری مؤثر از ظرفیت‌های شناختی و رفتاری او را دشوارتر سازد. در همین راستا، یافته‌های پژوهشی بر ارتباط میان ویژگی‌های خانواده و فرایندهای شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (Marah et al., 2025). ازاین‌رو، عملکرد خانواده را می‌توان یکی از زمینه‌های مهمی دانست که ممکن است فرصت و شرایط لازم برای بروز و توسعه توانایی‌های دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی را فراهم سازد. بااین‌حال، ارتباط عملکرد خانواده با پیامدهای شناختی و تحصیلی را نمی‌توان الزاماً رابطه‌ای مستقیم و ساده تلقی کرد؛ زیرا تأثیر زمینه خانوادگی ممکن است از راه فرایندهایی که در محیط مدرسه و جریان یادگیری شکل می‌گیرند، آشکار شود. یکی از مهم‌ترین این فرایندها، درگیری تحصیلی^۷ است. درگیری تحصیلی به میزان و کیفیت مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری اشاره دارد و ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی را دربرمی‌گیرد (Reeve, 2012). درگیری رفتاری در قالب تلاش، پشتکار و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی؛ درگیری عاطفی در قالب علاقه، لذت، احساس تعلق و واکنش‌های هیجانی نسبت به مدرسه و یادگیری و درگیری شناختی در قالب سرمایه‌گذاری ذهنی، استفاده از راهبردهای یادگیری و تلاش برای دستیابی به درک عمیق‌تر از مطالب نمود می‌یابد. ازاین‌رو، درگیری تحصیلی را نمی‌توان صرفاً به حضور دانش‌آموز در کلاس یا انجام تکالیف محدود کرد؛ بلکه این سازه بیانگر کیفیت و عمق مشارکت دانش‌آموز در فرایند یادگیری و تعامل فعال او با فعالیت‌ها و الزامات آموزشی است (Skinner et al., 2009).

از نظر نظری، کیفیت عملکرد خانواده می‌تواند از راه فراهم کردن یا محدود کردن منابع حمایتی، عاطفی و ارتباطی، با میزان مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های تحصیلی ارتباط داشته باشد. در خانواده‌ای که از ارتباط مؤثر، حمایت عاطفی و انسجام بیشتری برخوردار است، دانش‌آموز ممکن است منابع روان‌شناختی بیشتری برای تمرکز بر فعالیت‌های تحصیلی، تداوم تلاش و مواجهه سازنده با دشواری‌های یادگیری در اختیار داشته باشد. در مقابل، مشکلات و تعارض‌های خانوادگی می‌توانند بخشی از منابع شناختی و عاطفی دانش‌آموز را درگیر کرده و زمینه کاهش مشارکت فعال او در فرایند یادگیری را فراهم کنند. شواهد تجربی اخیر نیز بر وجود ارتباط میان عوامل خانوادگی و درگیری تحصیلی تأکید دارند. برای نمونه، Torkaman et al. (۲۰۲۵) در بررسی روابط میان عملکرد خانواده، نیازهای روان‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، به نقش زمینه خانوادگی در این فرایند توجه کرده‌اند. همچنین، نتایج یک فراتحلیل جدید بر پایه ۶۶ مطالعه و ۱۰۹۰۲۷۰ شرکت‌کننده نشان داد که کیفیت رابطه والد-فرزند با درگیری در یادگیری ارتباط مثبت دارد؛ هرچند شدت این ارتباط در شرایط گوناگون و با توجه به ویژگی‌های رابطه و بافت پژوهش متفاوت بوده است (Zhu et al., 2026). این یافته‌ها نشان می‌دهند که کیفیت تعاملات خانوادگی می‌تواند یکی از زمینه‌های مرتبط با میزان و کیفیت مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری باشد.

¹ problem solving

² communication

³ roles

⁴ affective responsiveness

⁵ affective involvement

⁶ behavior control

⁷ academic engagement

از سوی دیگر، براساس نظریه خودتعیین‌گری^۱ (Ryan & Deci, 2000)، درگیری تحصیلی به‌عنوان یک سازه انگیزشی چندبُعدی، می‌تواند سازوکاری نظری برای تبیین ارتباط میان عملکرد خانواده و هوش موفق فراهم آورد (Masoumi-Zadeh et al., 2022). درگیری تحصیلی یک سازه انگیزشی چندبُعدی است که شامل ابعاد رفتاری^۲، عاطفی^۳، شناختی^۴ و عاملیتی^۵ می‌شود (Reeve & Tseng, 2011) و می‌تواند پیامدهایی همچون عملکرد تحصیلی بهتر، یادگیری عمیق‌تر و بهزیستی تحصیلی بالاتر را به همراه داشته باشد. برخورداری از توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی به‌تنهایی تضمین‌کننده به‌کارگیری مؤثر این توانایی‌ها در موقعیت‌های آموزشی نیست؛ بلکه میزان آمادگی و فرصت دانش‌آموز برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری نیز اهمیت دارد. دانش‌آموزی که از نظر شناختی، عاطفی و رفتاری در فعالیت‌های یادگیری مشارکت و سرمایه‌گذاری بیشتری دارد، فرصت بیشتری برای تحلیل داده‌ها، آزمودن راه‌حل‌های متفاوت، تولید ایده‌های جدید و به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های تازه خواهد داشت (Reeve & Tseng, 2011). این برداشت با دیدگاه‌هایی همسو است که درگیری تحصیلی را حلقه ارتباطی میان شرایط فردی و محیطی و پیامدهای تحصیلی می‌دانند (Connell & Wellborn, 1991; Skinner et al., 2009; Skinner & Pitzer, 2012).

بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که عملکرد خانواده از راه ارتباط با کیفیت مشارکت دانش‌آموز در فرایند یادگیری، با ظرفیت او برای استفاده از توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی نیز مرتبط باشد. در واقع، محیط خانوادگی می‌تواند زمینه‌ای فراهم کند که در آن دانش‌آموز آمادگی و منابعی بیشتر برای مشارکت فعال در یادگیری داشته باشد و این مشارکت نیز به نوبه خود فرصت به‌کارگیری توانایی‌های مرتبط با هوش موفق را افزایش دهد. باین‌حال، این مسیر نیازمند آزمون تجربی است و نمی‌توان صرفاً بر اساس ارتباط دو متغیر، وجود یک سازوکار واسطه‌ای را مفروض دانست. ازاین‌رو، بررسی هم‌زمان عملکرد خانواده، درگیری تحصیلی و هوش موفق می‌تواند درک دقیق‌تری از چگونگی ارتباط بافت خانوادگی با توانمندی‌های چندبُعدی دانش‌آموزان فراهم کند.

با وجود اهمیت این موضوع، پژوهش‌های مرتبط با هوش موفق عمدتاً بر مبانی نظری این سازه، آموزش مبتنی بر هوش موفق، استعداد و کاربردهای آن در حوزه‌های گوناگون متمرکز بوده‌اند (Sternberg & Grigorenko, 2002, 2003). در مقابل، در پژوهش‌های مرتبط با خانواده، پیامدهای تحصیلی بیشتر در قالب متغیرهایی همچون پیشرفت تحصیلی، انگیزش، سازگاری و درگیری تحصیلی بررسی شده‌اند. ازاین‌رو، ارتباط میان عملکرد خانواده و هوش موفق و به‌ویژه، نقش احتمالی درگیری تحصیلی در تبیین این ارتباط، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این خلأ پژوهشی صرفاً به محدود بودن مطالعات درباره روابط دومتغیری میان این سازه‌ها مربوط نمی‌شود بلکه مسئله اساسی، فقدان شواهد کافی درباره الگویی یکپارچه است که در آن عملکرد خانواده به‌عنوان یک عامل زمینه‌ای، درگیری تحصیلی به‌عنوان فرایندی مرتبط با مشارکت دانش‌آموز در یادگیری و هوش موفق به‌عنوان پیامدی شناختی – کارکردی، به‌صورت هم‌زمان و در قالب یک الگوی ساختاری مورد بررسی قرار گیرند. بررسی چنین الگویی می‌تواند به درک دقیق‌تر چگونگی پیوند میان بافت خانوادگی، فرایندهای یادگیری و به‌کارگیری توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی دانش‌آموزان کمک کند.

^۱. self-determination theory

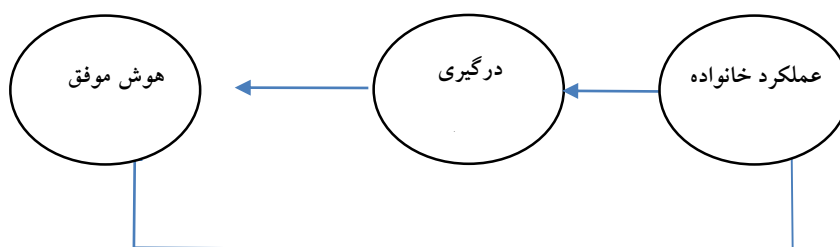
^۲. behavioral

^۳. emotional

^۴. cognitive

^۵. agency

از این رو، بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی می‌تواند به روشن شدن این موضوع کمک کند که آیا ارتباط عملکرد خانواده با هوش موفق صرفاً به صورت مستقیم قابل تبیین است یا بخشی از این ارتباط از راه نحوه مشارکت دانش‌آموز در فرایند یادگیری شکل می‌گیرد. چنین رویکردی، افزون بر گسترش شواهد مربوط به عوامل مرتبط با هوش موفق، می‌تواند به فهم فرایندی‌تر رابطه میان بافت خانوادگی و توانمندی‌های دانش‌آموزان کمک کند. بر این اساس، هدف این پژوهش بررسی رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان است. مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نظر روش، توصیفی و از نوع همبستگی بود که با هدف بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش و آزمون الگوی ساختاری پیشنهادی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در این الگو، عملکرد خانواده به عنوان متغیر برون‌زاد، درگیری تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و هوش موفق به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم دبیرستان‌های شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوهن تعیین شد و ۵۹۲ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انجام گرفت. بدین منظور، ابتدا از میان نواحی آموزشی شهر شیراز، تعدادی ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس، از میان دبیرستان‌های دوره متوسطه دوم واقع در نواحی منتخب، مدارس مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد، از میان کلاس‌های مدارس منتخب، تعدادی کلاس به صورت تصادفی انتخاب و تمامی دانش‌آموزان دختر حاضر در کلاس‌های انتخاب شده، پس از آگاهی از اهداف پژوهش و ارائه رضایت آگاهانه، در مطالعه شرکت کردند. در نهایت، ۵۹۲ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم به عنوان نمونه پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند.

روش اجرای پژوهش

به منظور انجام پژوهش، مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان فارس اخذ شد. سپس برای اجرای پژوهش با مراجعه به مدارس و کلاس‌های منتخب، از معلمان حاضر در کلاس‌ها دعوت به همکاری شد. در این پژوهش، ملاحظات مربوط به اخلاق پژوهش رعایت شد. در این خصوص، طبق اصول اخلاقی روان‌شناسان و کدهای رفتاری پیشنهادی American

Psychological Association (2002) شرکت‌کنندگان از موارد پیش‌رو مطلع شدند: الف) هدف پژوهش، مدت زمان تخمینی و رویه اجرا؛ ب) آزادی کامل برای شرکت یا عدم شرکت در پژوهش؛ ج) تضمین عدم خطر برای شرکت‌کنندگان؛ د) محرمانه بودن داده‌ها. هم‌چنین به شرکت‌کنندگان گفته شد که نیازی به ذکر نام آن‌ها نیست. معیارهای ورود به پژوهش رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، تحصیل در سال تحصیلی مذکور و رضایت مدرسه و معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل ناقص بودن پرسش‌نامه بود. بعد از اجرا، پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شدند و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد.

پرسش‌نامه هوش موفق^۱

پرسش‌نامه هوش موفق توسط Sternberg and Grigorenko (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسش‌نامه شامل ۳۶ سؤال است که سه بعد هوش تحلیلی (سؤال‌های ۱ تا ۱۲)، هوش خلاق (سؤال‌های ۱۳ تا ۲۴) و هوش عملی (سؤال‌های ۲۵ تا ۳۶) را ارزیابی می‌کند. گویه‌های پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند (۱ = ضعیف، ۲ = بد، ۳ = متوسط، ۴ = خوب و ۵ = عالی). برای به‌دست‌آوردن نمره هر یک از ابعاد، مجموع نمرات گویه‌های مربوط به همان بعد محاسبه می‌شود. هم‌چنین، نمره بالاتر در مجموع پرسش‌نامه نشان‌دهنده سطح بالاتر هوش موفق در پاسخ‌دهنده است. مطالعات پیشین، پایایی قابل‌قبولی را برای پرسش‌نامه هوش موفق و ابعاد آن گزارش کرده‌اند. Sternberg and Grigorenko ضرایب پایایی زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۲ و پایایی کل مقیاس را ۰/۷۴ گزارش کردند. هم‌چنین، پژوهش‌های انجام‌شده در نمونه‌های گوناگون، شواهدی از همسانی درونی و روایی مناسب این ابزار ارائه کرده‌اند. در ایران، Negahban Salami et al. (۲۰۱۴) با استفاده از تحلیل عاملی، ساختار سه‌بعدی شامل هوش تحلیلی، خلاق و عملی را تأیید و ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۱ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس هوش موفق ۰/۹۲۴، هوش تحلیلی ۰/۸۵۶، هوش خلاق ۰/۸۲۹ و هوش عملی ۰/۸۵۸، به‌دست آمد.

پرسش‌نامه عملکرد خانواده^۲

پرسش‌نامه عملکرد خانواده توسط Epstein, Baldwin, and Bishop (1980) بر اساس الگوی مک‌مستر تدوین و با هدف ارزیابی عملکرد خانواده طراحی شد. این پرسش‌نامه دارای ۶۰ گویه و هفت خرده‌مقیاس شامل حل مسئله، ارتباط، نقش‌ها، پاسخ‌دهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی خانواده است. گویه‌ها بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بالاتر نشان‌دهنده عملکرد نامطلوب‌تر خانواده است. این ابزار برای اعضای خانواده ۱۲ سال و بالاتر قابل استفاده است. مطالعات اولیه، همسانی درونی قابل قبول ابزار را نشان داده و ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. (Epstein et al., 1983) هم‌چنین، مطالعات انجام‌شده در ایران شواهدی از پایایی قابل قبول این ابزار ارائه کرده‌اند؛ به‌طوری‌که ضرایب آلفای کرونباخ در مطالعات گوناگون برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌هایی متفاوت گزارش شده است (Bakhshipour et al., 2012; Mir-Enayat, 1999; Malek Khosravi, 2003; Yousefi, 2012). در این پژوهش پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس عملکرد خانواده ۰/۹۲۳، حل مشکل

^۱ Successful Intelligence Questionnaire

^۲ Family Assessment Device (FAD)

۰/۴۹۷، ارتباط ۰/۵۰۹، ایفای نقش ۰/۶۷۴، پاسخ‌دهی عاطفی ۰/۶۶۵، آمیزش عاطفی ۰/۷۵۸، کنترل رفتار ۰/۵۷۹ و عملکرد کلی ۰/۷۹۴، به‌دست آمد.

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی^۱

برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس تدوین‌شده توسط Reeve and Tseng (2011) استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۲ گویه است که درگیری عاملیت (۵ گویه)، درگیری رفتاری (۵ گویه)، درگیری هیجانی (۴ گویه) و درگیری شناختی (۸ گویه) را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کل از مجموع نمرات گویه‌ها به‌دست می‌آید. Reeve and Tseng (۲۰۱۱) برای بررسی پایایی این ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای درگیری هیجانی ۰/۷۸، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری عاملیت ۰/۸۲ و درگیری شناختی ۰/۸۸ به‌دست آمد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، برازش مناسب ساختار چهارعاملی ابزار را نشان داد. در مطالعات انجام‌شده در ایران نیز شواهدی از پایایی و روایی این مقیاس گزارش شده است (Hashemi, 2014; Samavi et al., 2016). همچنین پایایی این آزمون توسط محقق به روش آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت، به طوری که مقدار ضریب آلفا برای کل مقیاس درگیری تحصیلی ۰/۸۶۵، درگیری رفتاری ۰/۷۵۶، درگیری شناختی ۰/۷۴۵، درگیری عاطفی ۰/۷۱۹ و درگیری عاملیت ۰/۷۷۱، به‌دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی^۲ و کشیدگی^۳) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۶) استفاده شد. همچنین، برای ارزیابی روابط بین متغیرهای مدل پژوهش، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۴ با استفاده از نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۴) استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمره و...) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	میانه	انحراف معیار	ضریب کجی	ضریب کشیدگی	کمینه	بیشینه
هوش موفق	۳/۷۳	۳/۷۸	۰/۶۲	-۰/۲۵	-۰/۵۴	۱/۷۸	۵

^۱ academic engagement questionnaire

^۲ skewness

^۳ kurtosis

^۴ Structural Equation Model (SEM)

درگیری تحصیلی	۳/۷۲	۳/۷۷	۰/۶۰	-۰/۳۲	۰/۰۸	۱/۶۸	۵
عملکرد خانواده	۲/۸۲	۲/۷۸	۰/۴۱	۰/۱۶	-۰/۰۹	۱/۴۰	۳/۹۲

پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف شد و سپس مفروضات مدلیابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آماره کجی و کشیدگی استفاده شد که نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

همان‌گونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، تمام متغیرهای پژوهش در دامنه بین مثبت و منفی ۲ قرار دارند که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است (Byrne, 2001). برای بررسی رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک پژوهش از روش simple scatter استفاده شد که نتایج حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک، یعنی هوش موفق بوده است. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها، بالای ۰/۱۰ و مقدار عامل تورم واریانس به‌دست آمده برای متغیرها، کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست (Meyers et al., 2013). به‌طورکلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری برقرار است و برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. در ادامه ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	عملکرد خانواده	درگیری تحصیلی	هوش موفق
عملکرد خانواده	-	۰/۴۱۶ **	۰/۲۹۷ **
درگیری تحصیلی	۰/۴۱۶ **	-	۰/۴۲۹ **
هوش موفق	۰/۲۹۷ **	۰/۴۲۹ **	-

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

بر اساس جدول ۲، بین متغیرهای پژوهش همبستگی وجود دارد. در ادامه یافته‌های حاصل از مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۴) ارائه شده است. در جدول ۳ شاخص‌های نهایی برازش مدل مفهومی این پژوهش پس از ارزیابی و اصلاح برای به‌دست آوردن بهترین برازش آورده شده است.

^۱. tolerance

^۲. variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	X ² /df	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۳/۶۸	۰/۸۹	۰/۸۴	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۰۸
بعد از اصلاح	۲/۱۷	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۰۴

در جدول ۳، شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح مدل نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است؛ زیرا، مطابق دیدگاه Kline (2016) در خصوص مهم‌ترین شاخص‌های مربوط به برازندگی نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته و شاخص توکر-لویس بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و ریشه دوم واریانس خطای تقریب کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی (X²/df=۲/۱۷)، شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۳)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI=۰/۹۲)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI=۰/۹۷)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۳) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA=۰/۰۴) به‌دست آمدند که همه در سطح مطلوب قرار دارند. نتایج کامل‌تر و دقیق‌تر در جدول ۴ و شکل ۲ آورده شده است.

جدول ۴. ضرایب اثر کل، مستقیم، غیرمستقیم و معنی‌داری متغیرهای پژوهش

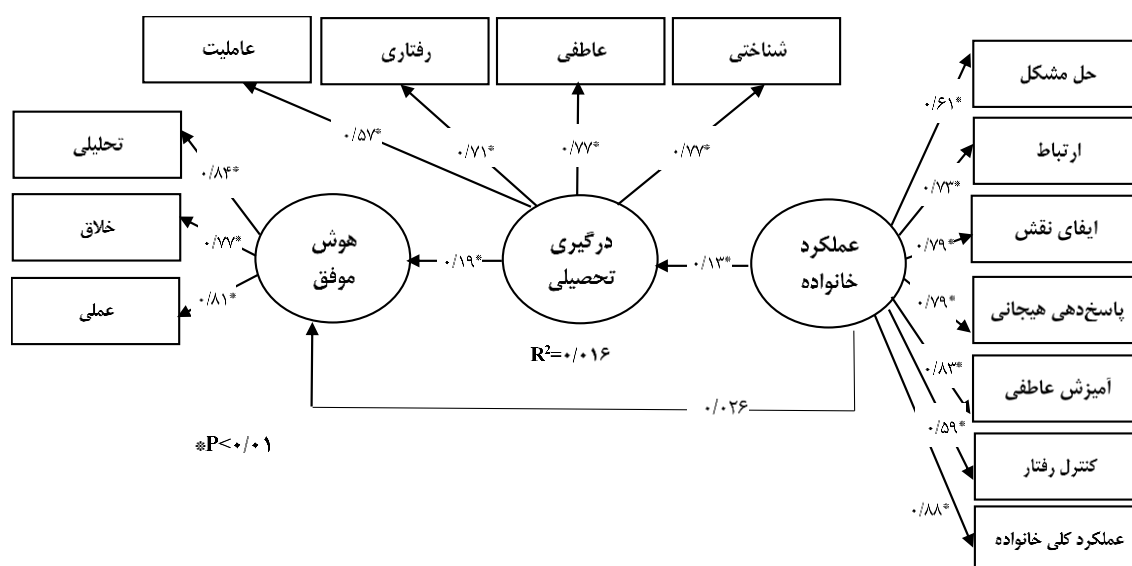
مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	β	p	β	p	β	p
عملکرد خانواده بر درگیری تحصیلی	۰/۱۳	۰/۰۰۵	-	-	۰/۱۳	۰/۰۰۵
درگیری تحصیلی بر هوش موفق	۰/۱۹	۰/۰۰۲	-	-	۰/۱۹	۰/۰۰۲
عملکرد خانواده بر هوش موفق	۰/۱۵	۰/۰۰۳	۰/۰۲۶	۰/۰۸۵	۰/۱۷۶	۰/۰۲
(با واسطه‌گری درگیری تحصیلی)						

جدول ۵. ضرایب اثرات غیرمستقیم و آزمون سو بل در مدل پژوهش

متغیر برون‌داد ← متغیر درون‌داد (متغیر میانجی)	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	C.R.	P
عملکرد خانواده ← هوش موفق (درگیری تحصیلی)	۰/۰۵۶	۰/۰۲۶	۱/۷۲۲	۰/۰۸۵

با توجه به نتایج مدل معادلات ساختاری (جدول ۴)، عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد (هم‌چنین، درگیری تحصیلی با هوش موفق رابطه‌ای مثبت و معنادار نشان داد ($\beta=۰/۱۹۴$, $p<۰/۰۵$). با وجود معنادار بودن هر دو مسیر مستقیم، حاصل ضرب ضرایب مسیرهای عملکرد خانواده به درگیری تحصیلی و درگیری

تحصیلی به هوش موفق برابر با ۰/۰۲۶ بود. با این حال، بر اساس نتایج آزمون سوبل، اثر غیرمستقیم عملکرد خانواده بر هوش موفق از راه درگیری تحصیلی معنادار نبود؛ بنابراین، درگیری تحصیلی در رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق نقش واسطه‌ای معناداری ایفا نمی‌کند.



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های گردآوری‌شده برازش مطلوبی دارد.

نخستین یافته نشان داد عملکرد خانواده دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر درگیری تحصیلی است. با توجه به نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری، عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار داشت. بنابراین، با افزایش عملکرد مطلوب خانواده، میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است. Annunziata et al. (۲۰۰۶) و Harris et al. (۲۰۲۰) نیز رابطه مثبت میان محیط و عملکرد خانواده و درگیری دانش‌آموزان در مدرسه را گزارش کردند. همچنین، Torkaman et al. (۲۰۲۵) نشان دادند که عملکرد خانواده اثر مستقیم و مثبت بر درگیری تحصیلی دارد. در مقابل، Adeniji و Mabekoje (۲۰۱۹) نیز رابطه معنادار عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی را گزارش کردند؛ بنابراین، شواهد موجود عمدتاً در راستای یافته این پژوهش قرار دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت خانواده به‌عنوان نخستین و مهم‌ترین نظام اجتماعی، نقش اساسی در شکل‌گیری نگرش‌ها، رفتارها و الگوهای سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بر اساس دیدگاه نظام‌های خانواده، خانواده یک نظام به‌هم‌پیوسته است و کیفیت روابط و تعاملات میان اعضای آن می‌تواند بر عملکرد و سازگاری هر یک از اعضا اثر بگذارد. از این منظر، خانواده‌ای که از ارتباط مؤثر، حل مسئله مناسب، پاسخ‌دهی عاطفی، مشارکت متعادل اعضا و کنترل رفتاری سازنده برخوردار است، شرایطی

منظم، حمایتگر و قابل پیش‌بینی برای رشد دانش‌آموز فراهم می‌کند. چنین محیطی می‌تواند احساس امنیت و حمایت را افزایش داده و دانش‌آموز را برای مشارکت فعال‌تر در فعالیت‌های مدرسه و فرایند یادگیری آماده سازد. این یافته را می‌توان بر اساس نظریه خودتعیین‌گری نیز تبیین کرد. بر اساس این نظریه، ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط برای شکل‌گیری انگیزش و مشارکت فعالانه در فعالیت‌های تحصیلی اهمیت دارد. عملکرد مطلوب خانواده می‌تواند از راه ایجاد روابط گرم و حمایتگر، فراهم کردن فرصت تصمیم‌گیری و استقلال متناسب با سن، و ارائه بازخورد و حمایت مناسب، زمینه ارضای این نیازها را فراهم کند. در چنین شرایطی، دانش‌آموز به احتمال زیاد احساس تعلق بیشتری به خانواده و مدرسه پیدا می‌کند، توانمندی خود را در انجام تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی بیشتر ادراک می‌کند و با انگیزش بیشتری در فرایند یادگیری مشارکت می‌ورزد. هم‌چنین، از منظر الگوی زیست‌بوم اجتماعی، خانواده به‌عنوان یکی از نزدیک‌ترین محیط‌های زندگی دانش‌آموز، از راه تعامل مستمر با سایر محیط‌های رشد، از جمله مدرسه، بر تجربه تحصیلی وی اثر می‌گذارد. بنابراین، عملکرد مطلوب خانواده می‌تواند منابع عاطفی و اجتماعی لازم برای مواجهه با الزامات مدرسه را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد و احتمال مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی او را در فعالیت‌های تحصیلی افزایش دهد. در مجموع، می‌توان گفت کیفیت مطلوب کارکرد خانواده با فراهم کردن حمایت، امنیت عاطفی، ارتباط مؤثر و زمینه مناسب برای ارضای نیازهای روان‌شناختی، شرایطی ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموز آمادگی بیشتری برای حضور فعال و مستمر در فرایند یادگیری و فعالیت‌های مدرسه خواهد داشت. دومین یافته این پژوهش نشان داد درگیری تحصیلی نیز دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر هوش موفق بود. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که درگیری تحصیلی با هوش موفق رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که بر رابطه مثبت درگیری تحصیلی با هوش موفق و سازه‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی تأکید دارند، همسو است (Mysore & Vijayalaxmi, 2020; Masumzadeh & Hajhosseini, 2019; Hashemi & Jokar, 2014). در تبیین این یافته می‌توان گفت درگیری تحصیلی، از راه مشارکت رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی، دانش‌آموز را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری وادار می‌کند و زمینه استفاده مؤثرتر از ظرفیت‌های شناختی و عملی را فراهم می‌سازد. از دیدگاه ریو (۲۰۱۲)، دانش‌آموز درگیر می‌تواند نقش فعال‌تری در تنظیم انگیزش و فرایند یادگیری خود ایفا کند. هم‌چنین، درگیری تحصیلی با افزایش تلاش، پشتکار، خودنظارتی، راهبردهای یادگیری و مشارکت فعال در حل مسائل همراه است و می‌تواند فرصت بیشتری برای پرورش توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی فراهم آورد. از این منظر، دانش‌آموزانی که در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت بیشتری دارند، نه تنها دانش و مهارت‌های خود را توسعه می‌دهند، بلکه فرصت بیشتری برای به‌کارگیری تفکر تحلیلی، تولید راه‌حل‌های جدید و استفاده عملی از آموخته‌ها پیدا می‌کنند؛ فرایندی که می‌تواند با مؤلفه‌های هوش موفق هم‌راستا باشد. در مجموع، درگیری فعال در فرایند یادگیری می‌تواند زمینه رشد و به‌کارگیری ابعاد گوناگون هوش موفق را فراهم سازد. سومین یافته این پژوهش نشان داد که عملکرد خانواده از راه درگیری تحصیلی با هوش موفق رابطه غیرمستقیم ندارد. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که اثر غیرمستقیم عملکرد خانواده بر هوش موفق با میانجی‌گری درگیری تحصیلی معنادار نیست؛ بنابراین، فرضیه مربوط به نقش میانجی درگیری تحصیلی تأیید نشد. اگرچه عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار داشت و درگیری تحصیلی نیز با هوش موفق رابطه‌ای مثبت و معنادار نشان داد. حاصل ضرب ضرایب مسیرها و آزمون سوبل نشان داد که اثر غیرمستقیم عملکرد خانواده بر هوش موفق از راه درگیری تحصیلی معنادار نیست. در بررسی پیشینه، پژوهشی که به‌طور مستقیم این الگوی میانجی‌گری را بررسی کرده و با یافته حاضر قابل مقایسه باشد، یافت نشد؛ از این رو، مقایسه مستقیم این نتیجه با مطالعات پیشین با محدودیت مواجه است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اگرچه عملکرد خانواده می‌تواند زمینه مشارکت تحصیلی دانش‌آموز را فراهم کند و درگیری تحصیلی نیز با هوش موفق ارتباط داشته باشد، اما این ارتباطها الزاماً به معنای شکل‌گیری یک مسیر میانجی معنادار نیستند. هوش موفق در دیدگاه استرنبرگ، صرفاً به توانایی‌های تحلیلی محدود نمی‌شود بلکه توانایی‌های خلاق و عملی را نیز دربرمی‌گیرد و به کاربرد مؤثر توانایی‌ها برای سازگاری با محیط و حل مسائل واقعی توجه دارد (Sternberg, 2018). بنابراین، رشد هوش موفق ممکن است به مجموعه‌ای از عوامل شناختی، آموزشی و محیطی وابسته باشد که درگیری تحصیلی به‌تنهایی قادر به انتقال اثر عملکرد خانواده به آن نیست. از سوی دیگر، بر اساس دیدگاه Reeve (۲۰۱۲)، درگیری تحصیلی حاصل تعامل ویژگی‌های فردی دانش‌آموز با عوامل محیطی، به‌ویژه محیط آموزشی، است. در این چارچوب، خانواده می‌تواند از راه فراهم کردن حمایت عاطفی و اجتماعی، زمینه مشارکت تحصیلی را تقویت کند، اما تبدیل این مشارکت به توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی ممکن است به فرصت‌های یادگیری، کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز، شیوه‌های آموزشی و تجربه‌های حل مسئله در مدرسه نیز وابسته باشد. بنابراین، نبود اثر غیرمستقیم معنادار را می‌توان به این احتمال نسبت داد که مسیر انتقال اثر عملکرد خانواده به هوش موفق، صرفاً از راه درگیری تحصیلی صورت نمی‌گیرد و متغیرهای دیگری در این فرایند نقش دارند. در مجموع، یافته حاضر بر ضرورت بررسی هم‌زمان عوامل خانوادگی، فردی و مدرسه‌ای در تبیین هوش موفق دانش‌آموزان تأکید می‌کند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با هوش موفق رابطه دارند؛ بااین‌حال، درگیری تحصیلی نتوانست نقش میانجی معناداری در رابطه بین عملکرد خانواده و هوش موفق ایفا کند. این یافته بر اهمیت توجه هم‌زمان به عوامل خانوادگی و تحصیلی در مطالعه هوش موفق دانش‌آموزان تأکید دارد و نشان می‌دهد که ارتباط عملکرد خانواده با هوش موفق لزوماً از مسیر درگیری تحصیلی منتقل نمی‌شود. ازاین‌رو، توجه به مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی و آموزشی در بررسی هوش موفق دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ماهیت توصیفی و همبستگی آن اشاره کرد؛ بنابراین، استنباط روابط علی از یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. هم‌چنین، شرکت‌کنندگان پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بودند؛ ازاین‌رو، تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر دوره‌های تحصیلی و مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. افزون بر این، استفاده از ابزارهای خودگزارشی می‌تواند احتمال تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی را به همراه داشته باشد. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده رابطه عملکرد خانواده، درگیری تحصیلی و هوش موفق را با استفاده از طرح‌های طولی و مطالعات مداخله‌ای بررسی کنند تا تغییرات این متغیرها در طول زمان و مسیرهای احتمالی ارتباط میان آن‌ها با دقت بیشتری بررسی شود. هم‌چنین، با توجه به معنادار نبودن نقش میانجی درگیری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگری همچون خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، حمایت معلم، جو مدرسه، راهبردهای یادگیری و ویژگی‌های فردی دانش‌آموز در مدل‌های آتی بررسی شوند. افزون بر این، تکرار پژوهش در دوره‌های تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت می‌تواند به روشن‌تر شدن عوامل مرتبط با هوش موفق و افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها کمک کند.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان عزیز که بی‌دریغ و مسئولانه در این پژوهش، همراهی‌مان کردند، صمیمانه تشکر می‌کنیم. امید که یافته‌های مستخرج از چنین پژوهش‌هایی، در عمل، برایشان مفید باشد.

References

- Adeniji, E. O., & Mabekoje, S. O. (2019). Family functioning and adolescents' academic engagement in secondary schools in Ogun State, Nigeria. *International Journal of Behavioral Sciences*, 13(2), 46–53.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 100–108. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9016-3>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dotterer, A. M. (2025). Parenting correlates of changes in school engagement among racial/ethnic minority students. *Social Psychology of Education*, 28, Article 125. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10067-z>
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (1998). *Family therapy: An overview* (5th ed.). Brooks/Cole.
- Gottfried, A. E. (2021). Maternal employment in the family setting: Developmental and environmental issues 1. In *Employed mothers and their children*, 63–84.
- Harris, C., Vazsonyi, A. T., Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2020). Family environment and school engagement: An investigation of cross-lagged effects. *Journal of Adolescence*, 84, 171–179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.006>
- Hashemi, Z., & Jokar, B. (2014). Prediction of academic and emotional resilience based on psychological, family, and social factors: Comparing the predictive profiles of emotional and academic resilience dimensions. *Psychological Studies*, 10(4), 137–162. (Persian)
- Li, Y., Sueb, R. R., & Said Hashim, K. (2025). The relationship between parental autonomy support, teacher autonomy support, peer support, and university students' academic engagement: The mediating roles of basic psychological needs and autonomous motivation. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503473>
- Marah, K., Fute, A., & Kangwa, D. (2025). Beyond the classroom: Examining the varied impact of family dynamics on students' academic success. *Acta Psychologica*, 255, 104895. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104895>
- Masumzadeh, S., & Hajhosseini, M. (2019). Effectiveness of successful intelligence based education on critical thinking disposition and academic engagement students. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 106–115. <https://doi.org/10.15640/jehd.v8n1a12> (Persian)
- Mysore, L., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2020). Relationship between successful intelligence and academic engagement among adolescents. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(4), 22–26. <https://doi.org/10.9790/7388-1004052226>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General psychology*, 3(4), 292–316.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265–277. <https://doi.org/10.1177/001698620204600403>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 207–228. <https://doi.org/10.1177/016235320302700206>
- Sternberg, R. J., Lin, S., & Nguyen, E. C. K. (2025). Are “extracurricular” activities really extracurricular? The activities that matter least in school are the ones that best teach real-world critical and creative thinking. *Journal of Intelligence*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13010001>
- Torkaman, P., Sadeghi Afjeh, Z., & Ghanbari Panah, A. (2025). Examining the impact of family functioning, basic psychological needs, and academic emotions on students' academic engagement in the post-COVID era. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 6(2), 41–50. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.2.6>

- Tye-Murray, N. (2019). Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members. Plural Publishing.
- Yıldız, Z., & Algül, H. (2026). Exploring the effects of the successful intelligence model on fourth-grade students' learning of fractions. *Journal of Pedagogical Research*, 10(2), 36–52. <https://doi.org/10.33902/JPR.202640392>
- Yu, Y., Xu, Y., & Wu, Y. (2025). Developing successful intelligence in global academia: A triarchic framework for EAP pedagogy. *Journal of Intelligence*, 13(11), 134. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13110134>
- Zhao, Y., Qin, Y., & Zhang, L. (2026). The influence of parental educational involvement on learning engagement among first-year college students: The mediating effects of academic self-efficacy and professional identity. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1738085>
- Zhu, M., Yao, X., & Abu Talib, M. B. (2026). The association between parent-child relationship and learning engagement: A meta-analytic review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13, 1303. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-07475-7>

