Psychology of Motivation, Behavior, and Health, Volume 5, Issue 1, PP 1-19

Modeling Love of Learning Based on Perceived Social Support and Academic Self-Defeating Behaviors in Gifted Students

1. Nahid Hajizadeh: PhD Student, Department of Psychology, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran
2. Fatemeh Alijani*: Department of Psychology, Ab.C., Islamic Azad University, Abhar, Iran
3. Fatemeh Nazari: Department of Psychology, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran

*Corresponding Author's Email: Fa.alijani@iau.ac.ir

Received: 2026-06-20 Revised: 2026-06-22 Accepted: 2026-06-27 Initial Publish: 2026-10-27 Final Publish: 2027-04-21



How to Cite: Hajizadeh, N., Alijani, F., & Nazari, F. (2027). Modeling Love of Learning Based on Perceived Social Support and Academic Self-Defeating Behaviors in Gifted Students. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 5(1), 1-19.

Abstract

Introduction and Aim: Love of learning is a key construct in academic motivation that is associated with cognitive curiosity, active engagement in learning, persistence in educational challenges, and enjoyment of knowledge acquisition. This study aimed to model love of learning based on perceived social support and academic self-defeating behaviors in gifted students.

Methodology: This descriptive-correlational study was conducted using structural equation modeling. The statistical population included all gifted secondary school students in Tabriz during the 2024–2025 academic year, among whom 400 students were selected through census sampling. Data were collected using the Love of Learning Questionnaire, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, and the Cognitive and Self-Behavioral Scale for Self-Defeating Behaviors. Data analysis was performed using descriptive statistics, Spearman correlation coefficient, and structural equation modeling through SPSS and SmartPLS software.

Findings: Inferential findings showed that perceived social support had a positive and significant correlation with love of learning ($r=0.32$, $p<0.01$). Moreover, love of learning had a negative and significant correlation with the total score of academic self-defeating behaviors ($r=-0.48$, $p<0.01$). At the dimensional level, love of learning was negatively and significantly associated with procrastination, self-handicapping, invalid evaluation, impulsive behavior, and indecisiveness. The results of structural equation modeling further indicated that perceived social support had a positive and significant direct effect on love of learning ($\beta=0.31$, $t=4.51$, $p=0.001$). In contrast, academic self-defeating behaviors had a negative and significant direct effect on love of learning ($\beta=-0.45$, $t=10.95$, $p=0.004$).

Conclusion: The findings indicate that love of learning among gifted students is simultaneously influenced by supportive and inhibitory factors. Accordingly, strengthening perceived social support from family, teachers, and significant others, along with reducing academic self-defeating behaviors such as procrastination and self-handicapping, may contribute to enhancing intrinsic motivation, interest in learning, and the quality of educational experiences among gifted students.

Keywords: Academic self-defeating behaviors; Gifted students; Love of learning; Perceived social support; Structural equation modeling

Copyright: © 2027 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Gifted students constitute a distinctive group of learners whose cognitive capacities, learning speed, abstract reasoning, and potential for high-level academic performance require educational environments that are both intellectually challenging and psychologically supportive. Giftedness, however, should not be understood merely as a stable cognitive advantage; rather, it is a developmental potential whose realization depends on motivational, emotional, social, and instructional conditions (Worrell et al., 2019). Educational literature emphasizes that gifted learners need differentiated instruction, enriched learning opportunities, and teachers who can identify, guide, and nurture their abilities in ways that correspond to their advanced cognitive profiles (Shabani & Atanasoska, 2021; Wallace et al., 2019). Studies have also shown that gifted students may experience specific academic and emotional challenges, including heightened expectations, performance pressure, perfectionism, and vulnerability to stress, which can affect their engagement and well-being (Faiman & Strouse, 2025; Grugan et al., 2025; Olimat, 2010). Recent findings further indicate that gifted students' learning experiences are shaped not only by cognitive strengths but also by attributional styles, achievement emotions, teacher perceptions, and the quality of educational interactions, especially in changing or stressful educational contexts (Dimitrijević et al., 2025; Yusefi et al., 2025). Within this framework, love of learning is a central motivational construct that refers to a stable tendency to seek knowledge, enjoy learning, engage in cognitive exploration, and pursue intellectual growth for its own sake (McFarlane, 2003). Love of learning is closely related to intrinsic motivation, academic engagement, curiosity, self-regulated learning, and the formation of positive learning experiences (Martin, 2020; Nguyen & Tran, 2020; Penman & Ellis, 2018). In gifted students, this construct is particularly important because high cognitive ability does not automatically produce sustained academic motivation; gifted learners may disengage when learning environments lack challenge, meaning, support, or emotional responsiveness (Güler & Ulusoy, 2025). Research has shown that motivational strategies, time-management training, self-regulation interventions, academic possible selves, metacognition, and sense of agency can contribute to students' academic engagement and motivational functioning (Arzhangi & Mikaili Manee, 2024; Salmani et al., 2024). Perceived social support is another important factor in students' academic adjustment and motivation. Support from family, teachers, peers, and significant others can increase students' sense of belonging, competence, security, and willingness to engage in learning activities (Wu et al., 2023; Ye et al., 2021). Similarly, social-emotional competence, academic self-efficacy, resilience, and personal and social resources have been associated with adaptive academic and psychological outcomes among adolescents and students (Bukchin Peles & Ronen, 2021; Geraili et al., 2021; Ghodrati et al., 2024; Sulea et al., 2021). In contrast, academic self-defeating behaviors such as procrastination, self-handicapping, impulsive behavior, invalid evaluation, escalation of commitment, and indecisiveness may weaken students' motivation and interfere with goal attainment (Cunningham, 2007). Procrastination, in particular, has been described as a core self-regulatory failure associated with stress, reduced performance, and motivational decline (Steel, 2007). Moreover, cognitive and regulatory interventions, including mindfulness-based approaches, highlight the importance of strengthening adaptive psychological functioning in gifted students with learning-related needs (Alorani et al., 2026). Therefore, examining love of learning through the simultaneous roles of perceived social support and academic self-defeating behaviors can provide a more comprehensive understanding of the motivational functioning of gifted students. Accordingly, the present study aimed to model love of learning based on perceived social support and academic self-defeating behaviors in gifted secondary school students.

Methodology

This study was a basic, cross-sectional, descriptive-correlational investigation conducted using structural equation modeling. The statistical population included all gifted secondary school students in Tabriz during the 2024–2025 academic year. A census sampling method was applied, and 400 gifted students participated in the study. Among the participants, 157 students were boys and 243 were girls. The age groups included 16-, 17-, and 18-year-old students. Data were collected through a demographic questionnaire and three standardized research instruments. The demographic questionnaire assessed participants' gender and age. The Love of Learning Questionnaire consisted of 9 items scored on a five-point Likert scale, with higher scores indicating a higher level of love of learning. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support

consisted of 12 items and assessed perceived support from family, friends, and significant others using a seven-point Likert scale. The Cognitive and Self-Behavioral Scale for Self-Defeating Behaviors consisted of 21 items and measured academic self-defeating behaviors, including procrastination, self-handicapping, invalid evaluation, escalation of commitment, impulsive behavior, and indecisiveness. The content validity of the instruments was reviewed and confirmed by five psychology experts. Construct validity was examined using confirmatory factor analysis, and the results supported the adequacy of the measurement structure. Reliability was evaluated through internal consistency indices, including Cronbach's alpha, composite reliability, and average variance extracted. Data were analyzed using descriptive statistics, skewness and kurtosis indices, multicollinearity diagnostics, the Durbin–Watson test, Spearman correlation coefficients, and structural equation modeling. SPSS and SmartPLS software were used for data analysis. Ethical principles were observed throughout the study, including informed consent, confidentiality of participants' responses, voluntary participation, and the right to withdraw from the study.

Findings

The demographic findings showed that girls constituted the larger proportion of the sample, with 243 participants representing 60.75% of the total sample, while boys included 157 participants representing 39.25%. In terms of age distribution, the largest proportion of participants was in the 18-year-old group. Descriptive findings showed that the mean score of love of learning was 38.72 with a standard deviation of 4.09, indicating a relatively favorable level of love of learning among the gifted students. The mean total score of perceived social support was 56.72 with a standard deviation of 6.20. Among the dimensions of perceived social support, family support had the highest mean score, followed by support from significant others and support from friends. The mean total score of academic self-defeating behaviors was 45.35 with a standard deviation of 5.22. Examination of skewness and kurtosis values showed that the distributions of the main variables were within acceptable limits. Multicollinearity diagnostics indicated that the variance inflation factor values were equal to 1 and tolerance values were close to 1, demonstrating the absence of problematic multicollinearity among the predictor variables. The Durbin–Watson values were 1.91 and 1.94, indicating that the assumption of independence of errors was met. Spearman correlation analysis showed that perceived social support had a positive and significant correlation with love of learning ($r = 0.32$, $p < 0.01$). Among the dimensions of perceived social support, family support ($r = 0.31$, $p < 0.01$) and support from significant others ($r = 0.22$, $p < 0.01$) had positive and significant correlations with love of learning, whereas the correlation between friend support and love of learning was not significant ($r = 0.10$). The results also showed that academic self-defeating behaviors had a negative and significant correlation with love of learning ($r = -0.48$, $p < 0.01$). At the dimensional level, love of learning was negatively and significantly correlated with procrastination ($r = -0.41$, $p < 0.01$), self-handicapping ($r = -0.43$, $p < 0.01$), invalid evaluation ($r = -0.39$, $p < 0.01$), impulsive behavior ($r = -0.35$, $p < 0.01$), and indecisiveness ($r = -0.40$, $p < 0.01$). The structural equation modeling results indicated that perceived social support had a positive and significant direct effect on love of learning ($\beta = 0.31$, $t = 4.51$, $p = 0.001$), with a 95% confidence interval that did not include zero. In contrast, academic self-defeating behaviors had a negative and significant direct effect on love of learning ($\beta = -0.45$, $t = 10.95$, $p = 0.004$). Overall, the structural model demonstrated acceptable explanatory capacity and confirmed that perceived social support and academic self-defeating behaviors are significant predictors of love of learning in gifted students.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that love of learning in gifted students is shaped by both supportive and inhibitory factors. The positive effect of perceived social support suggests that when gifted students feel supported by family members, teachers, friends, and significant others, they are more likely to experience learning as meaningful, enjoyable, and motivating. Supportive relationships may provide emotional security, increase students' confidence in their academic abilities, and help them cope more effectively with academic challenges. In this context, perceived support appears to strengthen the psychological conditions necessary for intrinsic motivation and active engagement in learning. The stronger role of family support and support from significant others also suggests that emotionally meaningful and authority-based relationships may be particularly influential for gifted students' love of learning, especially during secondary school years

when academic expectations and future-oriented concerns intensify.

The negative effect of academic self-defeating behaviors on love of learning shows that maladaptive behavioral and cognitive patterns can undermine students' motivational orientation toward learning. Behaviors such as procrastination, self-handicapping, impulsive choices, and indecisiveness may convert learning from a positive developmental opportunity into a stressful or threatening experience. These behaviors can reduce students' sense of control, weaken persistence, increase avoidance, and prevent them from engaging deeply with academic tasks. For gifted students, this issue may be especially important because high ability often coexists with high expectations, pressure to succeed, and sensitivity to failure. When such students rely on self-defeating strategies, their cognitive potential may not translate into sustained enthusiasm for learning.

In conclusion, the study shows that love of learning among gifted students should not be viewed as an automatic consequence of giftedness. Instead, it develops through the interaction of cognitive potential, perceived support, emotional security, self-regulatory functioning, and the reduction of maladaptive academic behaviors. Strengthening perceived social support and reducing academic self-defeating behaviors can therefore be considered important pathways for enhancing gifted students' intrinsic motivation, academic engagement, and positive educational experiences. Schools, teachers, counselors, and families should work together to create supportive learning environments, provide appropriately challenging educational opportunities, and help gifted students acquire self-regulation, decision-making, time-management, and coping skills. Such efforts can contribute to the development of students who not only perform well academically but also maintain a sustained and meaningful love of learning.

مدل‌یابی عشق به یادگیری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان تیزهوش

۱. ناهید حاجی‌زاده: دانشجوی دکتری ، گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی زنجان، ایران
۲. فاطمه علیجانی*: گروه روان‌شناسی، واحد ابهر، دانشگاه آزاد اسلامی، ابهر، ایران
۲. فاطمه نظری: گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: Fa.alijani@iau.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۶ انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۸/۰۵ انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۲/۰۱



نحوه استناددهی: حاجی‌زاده، ناهید.، علیجانی، فاطمه.، و نظری، فاطمه. (۱۴۰۶). مدل‌یابی عشق به یادگیری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان تیزهوش. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۵(۱)، ۱۹-۱.

چکیده

مقدمه و هدف: عشق به یادگیری یکی از سازه‌های مهم انگیزش تحصیلی است که با کنجکاوی شناختی، درگیری فعال در یادگیری، پایداری در برابر چالش‌های آموزشی و لذت از کسب دانش ارتباط دارد. پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی عشق به یادگیری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نوع توصیفی ـ همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش مقطع متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ بود که از میان آنان ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تمام‌شمار وارد پژوهش شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه عشق به یادگیری، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و پرسشنامه شناخت و رفتارهای خودشکن تحصیلی بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی اسپیرمن و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج استنباطی نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده با عشق به یادگیری رابطه مثبت و معنادار دارد ($r=0.32, p<0.01$). همچنین عشق به یادگیری با نمره کل رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه منفی و معنادار نشان داد ($r=-0.48, p<0.01$). در سطح ابعاد، عشق به یادگیری با اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و ناتوانی در تصمیم‌گیری رابطه منفی و معنادار داشت. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده اثر مستقیم مثبت و معناداری بر عشق به یادگیری دارد ($\beta=0.31, t=4.51, p=0.001$). همچنین رفتارهای خودشکن تحصیلی اثر مستقیم منفی و معناداری بر عشق به یادگیری داشتند ($\beta=-0.45, t=10.95, p=0.004$).

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش تحت تأثیر هم‌زمان عوامل حمایتی و بازدارنده قرار دارد. بر این اساس، تقویت حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده، معلمان و افراد مهم زندگی، همراه با کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی مانند اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی، می‌تواند نقش مؤثری در افزایش انگیزش درونی، علاقه به یادگیری و کیفیت تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش داشته باشد.

کلیدواژگان: حمایت اجتماعی ادراک‌شده؛ دانش‌آموزان تیزهوش؛ رفتارهای خودشکن تحصیلی؛ عشق به یادگیری؛ مدل‌یابی معادلات ساختاری

مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش یکی از گروه‌های مهم و در عین حال حساس در نظام‌های آموزشی محسوب می‌شوند؛ زیرا برخورداری آنان از توانایی‌های شناختی بالا، سرعت بیشتر در پردازش اطلاعات، ظرفیت حل مسئله پیچیده، تفکر انتزاعی و آمادگی برای یادگیری عمیق، آنان را از بسیاری از همسالان خود متمایز می‌سازد. با این حال، تیزهوشی صرفاً به معنای موفقیت خودکار تحصیلی نیست، بلکه نوعی ظرفیت بالقوه است که تحقق آن به کیفیت محیط آموزشی، حمایت‌های روانی ـ اجتماعی، فرصت‌های یادگیری چالش‌برانگیز و ویژگی‌های انگیزشی دانش‌آموز بستگی دارد (Worrell et al., 2019). در ادبیات آموزش تیزهوشان تأکید شده است که این دانش‌آموزان علاوه بر نیاز به برنامه‌های آموزشی غنی‌تر، به محیط‌هایی نیاز دارند که در آن توانایی‌های آنان شناخته، هدایت و تقویت شود (Wallace et al., 2019). از این منظر، تیزهوشی را نمی‌توان تنها در قالب نمره هوش یا پیشرفت تحصیلی توضیح داد، بلکه باید آن را در پیوند با انگیزش یادگیری، علاقه به کشف دانش، احساس شایستگی و کیفیت تعاملات اجتماعی دانش‌آموز تحلیل کرد. پژوهش‌های مربوط به دانش‌آموزان تیزهوش نشان داده‌اند که این گروه به دلیل ویژگی‌های شناختی و هیجانی خاص خود، ممکن است هم‌زمان با فرصت‌های رشد، با چالش‌هایی مانند فشار عملکرد، کمال‌گرایی، انتظارات بالای خانواده و مدرسه، و دشواری در سازگاری با محیط‌های آموزشی عادی روبه‌رو شوند (Olimat, 2010). بنابراین، شناخت عوامل مؤثر بر انگیزش درونی و اشتیاق آنان به یادگیری، یکی از ضرورت‌های بنیادین در برنامه‌ریزی آموزشی برای این گروه است.

نقش معلم و محیط آموزشی در شناسایی و پرورش ظرفیت‌های دانش‌آموزان تیزهوش جایگاه ویژه‌ای دارد. معلمان نه‌تنها مسئول انتقال محتوای آموزشی هستند، بلکه با طراحی فعالیت‌های یادگیری چالش‌برانگیز، تشخیص تفاوت‌های فردی، تقویت اعتمادبه‌نفس و ایجاد فضای حمایتگر، می‌توانند مسیر رشد شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش را تسهیل کنند (Shabani & Atanasoska, 2021). مطالعات جدید در حوزه آموزش تیزهوشان نیز نشان می‌دهد که کیفیت تجربه آموزشی این دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر نگرش معلمان، شیوه‌های تعاملی مدرسه و شرایط اجتماعی ـ آموزشی قرار دارد؛ برای مثال، در بررسی دیدگاه معلمان درباره دانش‌آموزان تیزهوش در دوران همه‌گیری کووید-۱۹، نشان داده شد که این گروه در موقعیت‌های آموزشی بحرانی بیش از پیش به حمایت، انعطاف‌پذیری آموزشی و فهم دقیق نیازهای فردی خود نیازمندند (Dimitrijević et al., 2025). همچنین مطالعه فرایندهای شناختی دانش‌آموزان تیزهوش نشان داده است که آنان در حل مسائل پیچیده، به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند انتزاع ریاضی و استدلال مفهومی، از الگوهای پردازشی عمیق‌تری بهره می‌برند؛ اما این ظرفیت زمانی به یادگیری پایدار تبدیل می‌شود که با انگیزش، علاقه و پشتیبانی آموزشی همراه باشد (Güler & Ulusoy, 2025). افزون بر این، یافته‌های مرتبط با دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان دارای رشد معمولی نشان می‌دهد که سبک‌های اسنادی و هیجان‌های پیشرفت می‌توانند کیفیت تجربه تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهند؛ ازاین‌رو، تفاوت‌های انگیزشی و هیجانی این گروه باید در کنار توانایی‌های شناختی آنان مورد توجه قرار گیرد (Yusefi et al., 2025).

در میان سازه‌های انگیزشی مرتبط با رشد تحصیلی، «عشق به یادگیری» جایگاهی برجسته دارد. عشق به یادگیری به گرایش پایدار فرد برای جست‌وجوی دانش، لذت بردن از فهم مطالب جدید، کنجکاوی شناختی، پیگیری داوطلبانه فعالیت‌های یادگیری و تمایل به رشد مداوم اشاره دارد (McFarlane, 2003). این سازه با انگیزش درونی پیوندی نزدیک دارد، زیرا فردی که از عشق به یادگیری برخوردار است، یادگیری را نه صرفاً به‌عنوان تکلیف مدرسه‌ای یا ابزاری برای کسب نمره، بلکه به‌عنوان تجربه‌ای ارزشمند، لذت‌بخش و معنادار تلقی می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عشق به یادگیری می‌تواند با اشتیاق تحصیلی، پشتکار در برابر دشواری‌ها، خودتنظیمی و مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی همراه باشد (Penman & Ellis, 2018). در واقع، دانش‌آموزانی که یادگیری را دوست دارند، در مواجهه با تکالیف پیچیده کمتر به اجتناب یا تسلیم شدن روی می‌آورند و بیشتر تلاش می‌کنند مسئله را بفهمند، راهبردهای جدید به کار گیرند و از فرایند یادگیری احساس رضایت کنند. از دیدگاه روان‌شناسی انگیزش، چنین گرایشی می‌تواند بنیان شکل‌گیری درگیری شناختی و هیجانی در یادگیری باشد؛ زیرا انگیزش تحصیلی

زمانی پایدارتر می‌شود که دانش‌آموز میان فعالیت یادگیری و ارزش‌های درونی خود پیوند برقرار کند (Nguyen & Tran, 2020).

اهمیت عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش از آن جهت بیشتر است که این دانش‌آموزان معمولاً توانایی یادگیری سریع‌تر و عمیق‌تر دارند، اما در صورت نبود علاقه درونی، چالش مناسب یا حمایت روانی، ممکن است دچار بی‌حوصلگی، افت انگیزش یا حتی کناره‌گیری تحصیلی شوند. بر اساس ادبیات انگیزش و درگیری تحصیلی، یادگیری زمانی به سطحی عمیق و پایدار می‌رسد که دانش‌آموز از نظر شناختی، عاطفی و رفتاری در فرایند آموزش درگیر شود (Martin, 2020). در همین زمینه، مطالعات مربوط به راهبردهای انگیزشی، مدیریت زمان و خودتنظیمی نشان داده‌اند که مداخلات آموزشی هدفمند می‌توانند سطح اشتیاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهند (Salmani et al., 2024). از سوی دیگر، پژوهش درباره خودهای ممکن تحصیلی نشان می‌دهد که خودتنظیمی، فراشناخت و احساس عاملیت می‌توانند در شکل‌دهی به جهت‌گیری‌های تحصیلی و انگیزشی دانش‌آموز نقش داشته باشند (Arzhangi & Mikaili Manee, 2024). بنابراین، عشق به یادگیری را می‌توان سازه‌ای دانست که در پیوند با خودتنظیمی، احساس شایستگی، اهداف تحصیلی و تجربه حمایت در محیط آموزشی شکل می‌گیرد. در این میان، منابع شخصی و اجتماعی نوجوانان نیز در دستیابی به پیامدهای مطلوب هیجانی و رفتاری نقش مهمی دارند و می‌توانند زمینه‌ساز افزایش انگیزش و سازگاری تحصیلی باشند (Bukchin Peles & Ronen, 2021).

یکی از عوامل اجتماعی مؤثر بر تجربه یادگیری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده است. حمایت اجتماعی ادراک‌شده به برداشت ذهنی فرد از در دسترس بودن حمایت عاطفی، شناختی و عملی از سوی اطرافیان اشاره دارد و می‌تواند از منابعی مانند خانواده، دوستان، معلمان و افراد مهم زندگی دریافت شود. در فضای مدرسه، دانش‌آموز زمانی احساس امنیت و انگیزش بیشتری برای یادگیری دارد که بداند در هنگام مواجهه با دشواری، شکست یا فشار تحصیلی تنها نیست و می‌تواند از حمایت دیگران بهره‌مند شود. فراتحلیل انجام‌شده درباره رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده و پیشرفت تحصیلی نشان داده است که حمایت اجتماعی از طریق افزایش درگیری تحصیلی می‌تواند با پیامدهای آموزشی مطلوب همراه باشد (Wu et al., 2023). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی می‌تواند فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد و از طریق تقویت سازگاری و منابع مقابله‌ای، به بهبود عملکرد و تجربه یادگیری کمک کند (Ye et al., 2021). در پژوهش‌های داخلی نیز رابطه میان صلاحیت هیجانی ـ اجتماعی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته و نقش خودکارآمدی تحصیلی در این میان برجسته شده است (Ghodrati et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی نه‌تنها یک منبع بیرونی است، بلکه می‌تواند از طریق تقویت احساس شایستگی، تعلق و ارزشمندی، انگیزش درونی دانش‌آموز را نیز ارتقا دهد.

در مقابل عوامل حمایتی، برخی ویژگی‌ها و الگوهای رفتاری می‌توانند عشق به یادگیری را تضعیف کنند. رفتارهای خودشکن تحصیلی از جمله این عوامل هستند. این رفتارها به مجموعه‌ای از شناخت‌ها و رفتارهایی اشاره دارند که فرد را از دستیابی به اهداف مطلوب بازمی‌دارند و در نهایت به کاهش عملکرد، افت انگیزش یا شکست تحصیلی منجر می‌شوند. پرسشنامه شناخت و رفتارهای خودشکن برای سنجش الگوهایی مانند اهمال‌کاری، خوداناتوان‌سازی، تصمیم‌گیری ناکارآمد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و افزایش تعهد غیرمنطقی طراحی شده است (Cunningham, 2007). در این میان، اهمال‌کاری یکی از شناخته‌شده‌ترین مصادیق رفتارهای خودشکن است که به تأخیر غیرمنطقی در انجام تکالیف، کاهش خودتنظیمی و افزایش فشار روانی منجر می‌شود. مرور نظری و فراتحلیلی اهمال‌کاری نشان می‌دهد که این رفتار یکی از شکست‌های اساسی خودتنظیمی است و با پیامدهایی مانند افت عملکرد، استرس و کاهش انگیزش ارتباط دارد (Steel, 2007). بنابراین، دانش‌آموزانی که درگیر رفتارهای خودشکن هستند، ممکن است به‌جای تجربه لذت از یادگیری، یادگیری را با اضطراب، اجتناب، ناتوانی و تهدید ارزیابی کنند؛ وضعیتی که می‌تواند عشق به یادگیری را کاهش دهد.

اهمیت رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان تیزهوش زمانی بیشتر آشکار می‌شود که به فشارهای خاص این گروه توجه شود. تیزهوشان و دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالا معمولاً با انتظارات زیاد، رقابت

تحصیلی، نگرانی درباره موفقیت و حساسیت نسبت به شکست مواجه‌اند. در چنین شرایطی، برخی دانش‌آموزان ممکن است برای حفظ تصویر مثبت از خود یا کاهش اضطراب شکست، به رفتارهایی مانند اهمال‌کاری، خوداناتوان‌سازی یا کناره‌گیری از تکالیف چالش‌برانگیز روی آورند. پژوهش‌های جدید درباره کمال‌گرایی، فرسودگی و درگیری مدرسه‌ای در دانش‌آموزان تیزهوش نشان می‌دهد که استرس می‌تواند نقش مهمی در پیوند میان کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی و کاهش درگیری مدرسه‌ای ایفا کند (Grugan et al., 2025). همچنین مطالعه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دارای پیشرفت بالا نشان داده است که فشار برای عملکرد عالی، در صورت همراه شدن با الگوهای ناسازگارانه، می‌تواند به خستگی روانی و کاهش انگیزش بینجامد (Faiman & Strouse, 2025). از سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به فرسودگی و درگیری تحصیلی نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند نقش واسطه‌ای مهمی در حفظ مشارکت آموزشی داشته باشد (Geraili et al., 2021). بر این اساس، کاهش رفتارهای خودشکن و تقویت منابع حمایتی می‌تواند برای حفظ عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش اهمیت اساسی داشته باشد.

از منظر نظری، عشق به یادگیری را می‌توان حاصل تعامل میان منابع درونی و بیرونی دانست. منابع بیرونی مانند حمایت خانواده، معلم و افراد مهم زندگی، زمینه احساس امنیت، تعلق و ارزشمندی را فراهم می‌کنند؛ منابع درونی مانند خودتنظیمی، هیجان‌های پیشرفت مثبت، احساس عاملیت و توانایی مقابله با فشار نیز به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا یادگیری را تجربه‌ای معنادار و قابل کنترل بداند. پژوهش‌ها درباره نیازهای اساسی روان‌شناختی نشان داده‌اند که ارضای نیازهایی مانند شایستگی، خودمختاری و ارتباط، بیش از برخی ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند در پیش‌بینی درگیری، ملال و فرسودگی دانش‌آموزان نقش داشته باشد (Sulea et al., 2021). در همین راستا، مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان تیزهوش دارای نیازهای ویژه یادگیری نیز نشان داده‌اند که توجه به فرایندهای شناختی و تنظیمی، مانند حافظه کاری، می‌تواند در بهبود عملکرد آموزشی این گروه مؤثر باشد (Alorani et al., 2026). بنابراین، بررسی عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش نیازمند الگویی است که هم عوامل حمایتگر محیطی و هم عوامل بازدارنده روان‌شناختی را به‌صورت هم‌زمان در نظر گیرد.

با وجود اهمیت عشق به یادگیری در رشد تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش، مرور ادبیات نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها بیشتر بر توانایی شناختی، پیشرفت تحصیلی، درگیری آموزشی، کمال‌گرایی یا فرسودگی تمرکز داشته‌اند و کمتر به تبیین مستقیم عشق به یادگیری بر اساس ترکیبی از حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن تحصیلی پرداخته‌اند. از سوی دیگر، اگرچه شواهد موجود نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی می‌تواند درگیری و سازگاری تحصیلی را افزایش دهد و رفتارهای خودشکن می‌توانند انگیزش و عملکرد را تضعیف کنند، اما بررسی هم‌زمان این دو دسته عامل در قالب یک مدل ساختاری برای تبیین عشق به یادگیری، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان تیزهوش، همچنان نیازمند توجه پژوهشی بیشتر است. این خلأ در بافت آموزشی ایران اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس خاص، هم فرصت‌های آموزشی متمایزی تجربه می‌کنند و هم ممکن است در معرض فشارهای رقابتی، انتظارات بالا و مقایسه‌های تحصیلی قرار گیرند. بنابراین، مطالعه روابط میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده، رفتارهای خودشکن تحصیلی و عشق به یادگیری می‌تواند به فهم دقیق‌تر سازوکارهای انگیزشی در این گروه کمک کند و مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای فراهم سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی عشق به یادگیری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن در دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر با توجه به هدف آن از نوع پژوهش‌های بنیادی است و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها به صورت مقطعی انجام شده است. این پژوهش از لحاظ ماهیت در زمره مطالعات توصیفی ـ همبستگی قرار دارد و برای بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. زمانی که هدف پژوهش آزمون یک مدل مفهومی از روابط میان متغیرها باشد، استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌های علی مناسب است؛ زیرا این روش امکان بررسی همزمان روابط میان متغیرهای

مشاهده‌شده و نهفته را فراهم می‌کند و در مطالعات همبستگی به عنوان روشی مناسب برای آزمون مدل‌های نظری به کار می‌رود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش مقطع متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۳ بود. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری تمام‌شمار استفاده شد و در مجموع ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش در پژوهش شرکت کردند که از این تعداد ۱۵۷ نفر پسر و ۲۴۳ نفر دختر بودند. در مطالعات مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری، تعیین حجم نمونه مناسب اهمیت زیادی دارد؛ زیرا تعداد متغیرها و پارامترهای مدل می‌تواند بر حجم نمونه مورد نیاز تأثیر بگذارد. به طور معمول تحلیل‌های چندمتغیره نسبت به تحلیل‌های ساده‌تر به حجم نمونه بیشتری نیاز دارن د (**Hair et al., 2010**). یکی از پیش‌فرض‌های مهم در استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی در مدل‌یابی معادلات ساختاری، نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها است. روش حداکثر درست‌نمایی که از رایج‌ترین روش‌های برآورد پارامترها در مدل‌یابی معادلات ساختاری به شمار می‌رود، امکان برآورد پارامترها و آزمون فرضیه‌ها را بر اساس توزیع نرمال فراهم می‌کند. هرچند در پژوهش‌های علوم اجتماعی ممکن است این پیش‌فرض به طور کامل برقرار نباشد، اما این روش تا حدودی نسبت به نقض نرمال بودن مقاوم است؛ با این حال در صورت افزایش میزان انحراف از نرمال بودن، استفاده از حجم نمونه بزرگ‌تر برای دستیابی به برآوردهای قابل اعتماد ضروری خواهد بود (**Kline, 2010**). پژوهشگران مختلف پیشنهادهای متفاوتی درباره حجم نمونه مناسب در مدل‌یابی معادلات ساختاری ارائه کرده‌اند. **Kline (2010)** و **Loehlin (2004)** حجم نمونه کمتر از ۱۰۰ را نامناسب و حجم‌های بیش از ۲۰۰ را مطلوب دانسته‌اند. همچنین **MacCallum (2001)** حجم نمونه بین ۳۰۰ تا ۴۰۰ را مناسب معرفی کرده است. **Hair et al. (2010)** نیز حجم نمونه بین ۲۰۰ تا ۴۰۰ را برای این نوع تحلیل پیشنهاد کرده‌اند. علاوه بر این، بر اساس قاعده‌ای رایج در مدل‌یابی معادلات ساختاری، برای برآورد هر پارامتر آزاد در مدل حداقل ۱۵ مشاهده مورد نیاز است (هومن، ۱۳۹۳). با توجه به این ملاحظات و به منظور افزایش دقت برآوردها، در این پژوهش حجم نمونه ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد.

اطلاعات مورد نیاز پژوهش در دو مرحله جمع‌آوری شد. در مرحله نخست، با مراجعه به منابع کتابخانه‌ای شامل کتاب‌ها، مقالات و مجلات علمی معتبر، مبانی نظری و پیشینه پژوهش گردآوری شد. در مرحله دوم، داده‌های پژوهش به شیوه میدانی و با استفاده از پرسشنامه جمع‌آوری گردید. پرسشنامه پژوهش از دو بخش تشکیل شده بود: بخش نخست شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها و بخش دوم شامل گویه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش بود. در اجرای پژوهش ملاحظات اخلاقی نیز رعایت شد. پیش از اجرای پرسشنامه رضایت‌نامه آگاهانه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و هدف کلی پژوهش برای آنان توضیح داده شد. شرکت‌کنندگان پس از مطالعه رضایت‌نامه و در صورت تمایل در پژوهش شرکت کردند. همچنین به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه جمعیت‌شناختی: به منظور توصیف ویژگی‌های فردی شرکت‌کنندگان از پرسشنامه جمعیت‌شناختی استفاده شد. این پرسشنامه شامل اطلاعاتی درباره جنسیت و سن آزمودنی‌ها بود. گزینه‌های جنسیت شامل «پسر» و «دختر» و گزینه‌های سن شامل ۱۶، ۱۷ و ۱۸ سال بودند.

پرسشنامه عشق به یادگیری: پرسشنامه عشق به یادگیری توسط **McFarlane (2003)** به منظور سنجش میزان عشق به یادگیری طراحی شده است و شامل ۹ گویه می‌باشد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) انجام می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۹ تا ۴۵ قرار دارد و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر عشق به یادگیری است. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی محتوا به روش کیفی، پرسشنامه عشق به یادگیری توسط ۵ نفر از اعضای هیأت علمی متخصص در حوزه روان‌شناسی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. نتایج نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۰۵ و مقدار **t** بزرگ‌تر از ۱/۹۶ هستند که بیانگر روایی سازه مطلوب این پرسشنامه است. همچنین نتایج شاخص‌های پایایی شامل آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده نشان داد که این ابزار از اعتبار درونی مناسب برخوردار است.

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده: این مقیاس توسط **Zimet et al. (1988)** طراحی شده است و ادراک فرد از حمایت اجتماعی را در سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس شامل ۱۲ گویه است که هر گویه بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۷) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات کل بین ۱۲ تا ۸۴ قرار دارد و نمره بالاتر نشان‌دهنده حمایت اجتماعی ادراک‌شده بیشتر است. گویه‌های زیرمقیاس‌ها شامل حمایت افراد مهم زندگی (گویه‌های ۱، ۲، ۵ و ۱۰)، حمایت خانوادگی (گویه‌های ۳، ۴، ۸ و ۱۱) و حمایت دوستان (گویه‌های ۶، ۷، ۹ و ۱۲) هستند. نتایج مطالعه **Zimet et al. (1988)** نشان داد که این ابزار از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر نیز روایی محتوایی این مقیاس توسط ۵ نفر از متخصصان روان‌شناسی تأیید شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی گویه‌ها بالاتر از ۰/۰۵ و مقادیر **t** بیشتر از ۱/۹۶ هستند که بیانگر روایی سازه مطلوب این مقیاس است. همچنین شاخص‌های پایایی نشان دادند که این ابزار از اعتبار درونی مناسب برخوردار است.

پرسشنامه شناخت و رفتارهای خودشکن تحصیلی: این پرسشنامه توسط **Cunningham (2007)** به منظور سنجش شناخت‌ها و رفتارهای خودشکن طراحی شده است. این ابزار شامل ۲۱ سؤال است که شش نوع رفتار خودشکن شامل اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش) و ناتوانی در تصمیم‌گیری را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت ثبت می‌شوند و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر رفتارهای خودشکن در فرد است. در پژوهش حاضر نیز روایی محتوایی این پرسشنامه توسط ۵ نفر از اعضای هیأت علمی متخصص روان‌شناسی تأیید شد و تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی گویه‌ها بالاتر از ۰/۰۵ و مقادیر **t** بیشتر از ۱/۹۶ هستند که بیانگر روایی سازه مطلوب این ابزار است. همچنین شاخص‌های پایایی شامل آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده نشان دادند که پرسشنامه رفتارهای خودشکن تحصیلی از اعتبار درونی مناسب برخوردار است.

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی شاخص‌هایی مانند میانگین و انحراف معیار محاسبه شد و در بخش آمار استنباطی برای آزمون مدل مفهومی پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای **SPSS** و **SmartPLS** انجام شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش گزارش می‌شود و سپس شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش، بررسی مفروضه‌های آماری، روابط همبستگی میان متغیرها و در نهایت نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود. در گام نخست، به‌منظور توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان، توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر اساس جنسیت بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان بر اساس جنسیت

نام متغیر	طبقه	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	پسر	۱۵۷	۳۹/۲۵
	دختر	۲۴۳	۶۰/۷۵
کل	-	۴۰۰	۱۰۰

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، از مجموع ۴۰۰ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۵۷ نفر معادل ۳۹/۲۵ درصد را پسران و ۲۴۳ نفر معادل ۶۰/۷۵ درصد را دختران تشکیل می‌دهند. بنابراین ترکیب نمونه نشان می‌دهد که سهم دانش‌آموزان دختر در این پژوهش بیشتر از دانش‌آموزان پسر بوده است. این توزیع می‌تواند بیانگر میزان دسترسی پژوهشگر به مدارس یا کلاس‌های دخترانه در زمان اجرای پژوهش باشد و در عین حال نشان می‌دهد که داده‌های پژوهش از هر دو گروه جنسیتی گردآوری شده و امکان بررسی

روابط متغیرهای پژوهش در یک نمونه نسبتاً متنوع از نظر جنسیت فراهم شده است. در ادامه، برای ارائه تصویر دقیق‌تری از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه، توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر اساس سن و جنسیت بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان بر اساس سن و جنسیت

سن دانش‌آموز	فراوانی پسران	درصد پسران	فراوانی دختران	درصد دختران
۱۶ ساله	۴۶	۲۹/۲۹	۷۱	۲۹/۲۱
۱۷ ساله	۴۳	۲۷/۳۸	۸۲	۳۳/۷۴
۱۸ ساله	۶۸	۴۳/۳۱	۹۰	۳۷/۰۳
کل	۱۵۷	۱۰۰	۲۴۳	۱۰۰

مطابق جدول ۲، توزیع دانش‌آموزان در سه گروه سنی ۱۶، ۱۷ و ۱۸ سال بررسی شده است. در میان دانش‌آموزان پسر، بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۱۸ ساله است که ۶۸ نفر از پسران نمونه را شامل می‌شود (۴۳/۳۱ درصد). پس از آن گروه سنی ۱۶ ساله با ۴۶ نفر (۲۹/۲۹ درصد) و گروه سنی ۱۷ ساله با ۴۳ نفر (۲۷/۳۸ درصد) قرار دارند. در میان دانش‌آموزان دختر نیز بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۱۸ ساله با ۹۰ نفر (۳۷/۰۳ درصد) است. پس از آن گروه سنی ۱۷ ساله با ۸۲ نفر (۳۳/۷۴ درصد) و گروه سنی ۱۶ ساله با ۷۱ نفر (۲۹/۲۱ درصد) قرار دارند. به طور کلی، این نتایج نشان می‌دهد که بیشترین تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش در سنین بالاتر دوره متوسطه قرار دارند که معمولاً با فشارهای تحصیلی بیشتر، آمادگی برای ورود به دانشگاه و تجربه‌های گسترده‌تر آموزشی همراه است. پس از توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه، برای بررسی وضعیت متغیرهای اصلی پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
عشق به یادگیری	۳۸/۷۲	۴/۰۹
حمایت خانوادگی	۲۱/۳۵	۲/۴۰
حمایت افراد مهم	۱۹/۲۷	۱/۰۳
حمایت دوستان	۱۶/۱۰	۲/۵۲
نمره کل حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۵۶/۷۲	۶/۲۰
اهمال‌کاری	۱۰/۳۴	۲/۱۱
خودناتوان‌سازی	۹/۶۵	۱/۷۸
ارزیابی نامعتبر	۲/۱۸	۳/۰۱
افزایش تعهد	۵/۱۷	۳/۱۳
رفتار تکانشی	۱۱/۴۱	۱/۰۹
ناتوانی در تصمیم‌گیری	۶/۶۰	۱/۷۱
نمره کل رفتارهای خودشکن تحصیلی	۴۵/۳۵	۵/۲۲

بر اساس نتایج جدول ۳، میانگین نمره عشق به یادگیری در میان دانش‌آموزان برابر با ۳۸/۷۲ و انحراف استاندارد آن برابر با ۴/۰۹ است که نشان می‌دهد سطح عشق به یادگیری در نمونه مورد مطالعه در حد نسبتاً مطلوبی قرار دارد. همچنین بررسی ابعاد حمایت اجتماعی ادراک‌شده نشان می‌دهد که حمایت خانوادگی با میانگین ۲۱/۳۵ بالاترین مقدار را در میان مؤلفه‌های حمایت اجتماعی به خود

اختصاص داده است. پس از آن حمایت افراد مهم با میانگین ۱۹/۲۷ و حمایت دوستان با میانگین ۱۶/۱۰ قرار دارند. این یافته نشان می‌دهد که در میان منابع مختلف حمایت اجتماعی، خانواده نقش برجسته‌تری در تجربه حمایت اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش ایفا می‌کند.

به‌منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، شاخص‌های کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	کجی	کشیدگی
عشق به یادگیری	۰/۴۱	۰/۰۸
حمایت خانوادگی	۰/۴۷	۰/۱۱
حمایت افراد مهم	۰/۸۴	۰-/۲۶
حمایت دوستان	۰/۸۱	۰-/۳۱
نمره کل حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۰/۵۴	۰/۲۵
اهمال‌کاری	۱/۸۸	۴/۱۹
خودناتوان‌سازی	۱/۱۴	۱/۲۵
ارزیابی نامعتبر	۱/۵۷	۱/۶۳
افزایش تعهد	۰/۶۳	۰-/۲۶
رفتار تکانشی	۰/۴۹	۰-/۸۸
ناتوانی در تصمیم‌گیری	۰/۳۷	۰/۲۳
نمره کل رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۰۸	۰-/۹۹

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقادیر کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در دامنه قابل قبول قرار دارند. به طور معمول مقادیر کجی و کشیدگی در بازه تقریباً ۲- تا ۲+ نشان‌دهنده توزیع نسبتاً نرمال داده‌ها هستند. نتایج این جدول نشان می‌دهد که داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از توزیع نسبتاً نرمال برخوردارند و

بنابراین استفاده از روش‌های آماری پارامتریک و مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها مناسب است. برای بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین، از شاخص VIF و مقدار اغماض استفاده شد که نتایج آن در **جدول ۵** ارائه شده است.

جدول ۵. بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین

متغیر	مقدار اغماض	VIF	مقدار ویژه	شاخص وضعیت
حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۰/۹۸	۱	۰/۰۰۲	۲۰/۱۷
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۱	۱	۰/۰۰۷	۱۶/۲۳

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که مقدار شاخص VIF برای متغیرهای پیش‌بین برابر با ۱ است که به‌مراتب کمتر از مقدار آستانه ۱۰ (و حتی کمتر از ۵) است. همچنین مقدار اغماض برای متغیرها نزدیک به ۱ گزارش شده است. این نتایج نشان می‌دهد که هم‌خطی چندگانه قابل توجهی بین متغیرهای پیش‌بین وجود ندارد و هر یک از متغیرها اطلاعات مستقل و متمایزی را برای پیش‌بینی متغیر ملاک ارائه می‌کنند. به‌منظور بررسی استقلال خطاهای مدل، از آزمون دوربین–واتسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون دوربین–واتسون

متغیر	مقدار دوربین–واتسون
حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۱/۹۱
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۱/۹۴

بر اساس جدول ۶، مقادیر دوربین–واتسون برای متغیرهای پیش‌بین برابر با ۱/۹۱ و ۱/۹۴ به دست آمده است. از آنجا که مقادیر این شاخص در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارند، می‌توان نتیجه گرفت که بین خطاهای مدل همبستگی سریالی وجود ندارد و فرض استقلال خطاها برقرار است. در ادامه برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. ماتریس همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای پژوهش

	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	حمایت خانوادگی	۱				
۲	حمایت افراد مهم	۰/۵۲**	۱			
۳	حمایت دوستان	۰/۴۰**	۰/۴۸**	۱		
۴	نمره کل حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۶۸**	۰/۶۳**	۰/۶۲**	۱	
۵	عشق به یادگیری	۰/۳۱**	۰/۲۲**	۰/۱۰	۰/۳۲**	۱

	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	اهمال کاری	۱						
۲	خود ناتوان سازی	۰/۷۲**	۱					
۳	ارزیابی نامعتبر	۰/۷۴**	۰/۷۹**	۱				
۴	رفتار تکانشی	۰/۶۶**	۰/۶۳**	۰/۷۰**	۱			
۵	ناتوانی در تصمیم گیری	۰/۷۷**	۰/۷۵**	۰/۶۹**	۰/۶۰**	۱		
۶	نمره کل رفتارهای خود شکنی تحصیلی	۰/۷۸**	۰/۷۹**	۰/۷۱**	۰/۶۸**	۰/۷۶**	۱	
۷	عشق به یادگیری	-۰/۴۱**	-۰/۴۳**	-۰/۳۹**	-۰/۳۵**	-۰/۴۰**	-۰/۴۸**	۱

به‌منظور بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش، از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. نتایج ارائه‌شده در جدول ۷ نشان می‌دهد که بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک‌شده، رفتارهای خودشکن تحصیلی و عشق به یادگیری روابط معناداری وجود دارد.

در بخش نخست جدول که مربوط به حمایت اجتماعی ادراک‌شده است، نتایج نشان می‌دهد بین ابعاد مختلف حمایت اجتماعی با یکدیگر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به‌طور مشخص، بین حمایت خانوادگی و حمایت افراد مهم رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد (ضریب همبستگی برابر ۰/۵۲، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱). همچنین حمایت دوستان با حمایت خانوادگی (ضریب همبستگی برابر ۰/۴۰، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱) و حمایت افراد مهم (ضریب همبستگی برابر ۰/۴۸، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱) همبستگی مثبت و معنادار دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد افرادی که سطح بالاتری از حمایت را در یک حوزه تجربه می‌کنند، معمولاً در سایر حوزه‌های حمایت اجتماعی نیز سطح بالاتری از حمایت را ادراک می‌کنند. همچنین نمره کل حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تمامی ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری دارد؛ به‌طوری که این همبستگی با حمایت خانوادگی (ضریب همبستگی برابر ۰/۶۸)، حمایت افراد مهم (ضریب همبستگی برابر ۰/۶۳) و حمایت دوستان (ضریب همبستگی برابر ۰/۶۲) در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. این نتایج نشان می‌دهد که هر یک از ابعاد حمایت اجتماعی سهم قابل توجهی در شکل‌گیری سازه کلی حمایت اجتماعی ادراک‌شده دارند. در ارتباط با متغیر عشق به یادگیری نیز نتایج نشان می‌دهد که این متغیر با حمایت خانوادگی (ضریب همبستگی برابر ۰/۳۱، سطح

معناداری کمتر از ۰/۰۱)، حمایت افراد مهم (ضریب همبستگی برابر ۰/۲۲، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱) و نمره کل حمایت اجتماعی ادراک‌شده (ضریب همبستگی برابر ۰/۳۲، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱) رابطه مثبت و معنادار دارد. این یافته بیانگر آن است که هرچه دانش‌آموزان حمایت اجتماعی بیشتری را از سوی خانواده و افراد مهم زندگی خود دریافت کنند، میزان علاقه و اشتیاق آنان به یادگیری افزایش می‌یابد. با این حال، رابطه حمایت دوستان با عشق به یادگیری (ضریب همبستگی برابر ۰/۱۰) معنادار نیست که نشان می‌دهد حمایت دوستان در این نمونه نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی عشق به یادگیری نداشته است.

در بخش دوم جدول که به رفتارهای خودشکن تحصیلی اختصاص دارد، نتایج نشان می‌دهد که بین تمامی ابعاد این سازه با یکدیگر همبستگی مثبت و معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۱ وجود دارد. برای مثال، اهمال‌کاری با خودناتوان‌سازی (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۲)، ارزیابی نامعتبر (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۴)، رفتار تکانشی (ضریب همبستگی برابر ۰/۶۶) و ناتوانی در تصمیم‌گیری (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۷) همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین سایر ابعاد این سازه نیز با یکدیگر روابط نسبتاً قوی و معناداری نشان می‌دهند که بیانگر همپوشی مفهومی این رفتارها در قالب یک سازه کلی است. از سوی دیگر، نمره کل رفتارهای خودشکن تحصیلی با تمامی ابعاد آن همبستگی مثبت و معنادار دارد؛ به‌گونه‌ای که این همبستگی با اهمال‌کاری (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۸)، خودناتوان‌سازی (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۹)، ارزیابی نامعتبر (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۱)، رفتار تکانشی (ضریب همبستگی برابر ۰/۶۸) و ناتوانی در تصمیم‌گیری (ضریب همبستگی برابر ۰/۷۶) در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. نتایج نشان می‌دهد که عشق به یادگیری با تمامی ابعاد رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. به‌طور مشخص، این متغیر با اهمال‌کاری (ضریب همبستگی برابر ۰/۴۱-)، خودناتوان‌سازی (ضریب همبستگی برابر ۰/۴۳-)، ارزیابی نامعتبر (ضریب همبستگی برابر ۰/۳۹-)، رفتار تکانشی (ضریب همبستگی برابر ۰/۳۵-)، ناتوانی در تصمیم‌گیری (ضریب همبستگی برابر ۰/۴۰-) و نمره کل رفتارهای خودشکن تحصیلی (ضریب همبستگی برابر ۰/۴۸-) همبستگی منفی و معنادار در سطح کمتر از ۰/۰۱ دارد. این یافته نشان می‌دهد که با افزایش رفتارهای خودشکن تحصیلی، میزان عشق و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری کاهش می‌یابد.

به‌طور کلی، نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده با عشق به یادگیری رابطه مثبت و رفتارهای خودشکن تحصیلی با عشق به یادگیری رابطه منفی دارند؛ بنابراین افزایش حمایت اجتماعی و کاهش رفتارهای خودشکن می‌تواند نقش مهمی در تقویت عشق به یادگیری در دانش‌آموزان داشته باشد.

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. اثر مستقیم متغیرهای پیش‌بین بر عشق به یادگیری

مسیر	β	CI ۹۵٪	T	P
حمایت اجتماعی ادراک‌شده ← عشق به یادگیری	۰/۳۱	۰/۱۸ ، ۰/۴۴	۴/۵۱	۰/۰۰۱
رفتارهای خودشکن تحصیلی ← عشق به یادگیری	۰-/۴۵	۰-/۵۰ ، ۰-/۲۹	۱۰/۹۵	۰/۰۰۴

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر عشق به یادگیری است (β=۰/۳۱). مقدار آماره t برابر با ۴/۵۱ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ نشان می‌دهد که این اثر از نظر آماری معنادار است. همچنین بازه اطمینان ۹۵ درصدی این مسیر شامل صفر نیست که تأییدکننده معناداری رابطه است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هرچه دانش‌آموزان حمایت بیشتری از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی خود دریافت کنند، احتمال افزایش علاقه و اشتیاق آنان نسبت به یادگیری نیز بیشتر خواهد شد.

در مقابل، رفتارهای خودشکن تحصیلی دارای اثر مستقیم منفی و معنادار بر عشق به یادگیری است (β=۰-/۴۵). مقدار آماره t برابر با ۱۰/۹۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۴ نشان می‌دهد که این رابطه نیز از نظر آماری معنادار است. منفی بودن ضریب مسیر بیانگر آن است که با افزایش رفتارهای خودشکن تحصیلی مانند اهمال‌کاری،

خودناتوان‌سازی و تصمیم‌گیری‌های ناکارآمد، میزان علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری کاهش می‌یابد.

به طور کلی، یافته‌های مدل ساختاری نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن تحصیلی دو عامل مهم در تبیین عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش هستند؛ به‌گونه‌ای که افزایش حمایت اجتماعی می‌تواند نقش تقویت‌کننده در شکل‌گیری عشق به یادگیری داشته باشد، در حالی که افزایش رفتارهای خودشکن تحصیلی می‌تواند این گرایش مثبت آموزشی را تضعیف کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی عشق به یادگیری بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش بود. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده با عشق به یادگیری رابطه مثبت و معنادار دارد؛ به‌گونه‌ای که افزایش ادراک دانش‌آموزان از حمایت خانواده، افراد مهم زندگی و منابع اجتماعی با افزایش علاقه آنان به یادگیری همراه بود. همچنین نتایج نشان داد که رفتارهای خودشکن تحصیلی با عشق به یادگیری رابطه منفی و معنادار دارند و مؤلفه‌هایی مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و ناتوانی در تصمیم‌گیری با کاهش عشق به یادگیری همراه بودند. در سطح مدل ساختاری نیز حمایت اجتماعی ادراک‌شده اثر مستقیم مثبت و معناداری بر عشق به یادگیری داشت، در حالی که رفتارهای خودشکن تحصیلی اثر مستقیم منفی و معناداری بر آن نشان دادند. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش صرفاً تابع توانایی شناختی یا ظرفیت ذهنی آنان نیست، بلکه تحت تأثیر هم‌زمان منابع حمایتی محیطی و الگوهای رفتاری بازدارنده قرار دارد.

نخستین یافته مهم پژوهش حاضر، اثر مثبت و معنادار حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر عشق به یادگیری بود. این یافته نشان می‌دهد دانش‌آموزان تیزهوشی که احساس می‌کنند از سوی خانواده، معلمان، دوستان یا افراد مهم زندگی حمایت می‌شوند، با احتمال بیشتری یادگیری را تجربه‌ای ارزشمند، لذت‌بخش و معنادار تلقی می‌کنند. این نتیجه با شواهد پژوهشی پیشین همسو است؛ زیرا فراتحلیل Wu و همکاران نشان داد حمایت اجتماعی ادراک‌شده با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد و این رابطه تا حدی از طریق افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تبیین می‌شود (Wu et al., 2023). همچنین یافته حاضر با پژوهش Ye و همکاران همخوان است که نشان داد حمایت اجتماعی می‌تواند با کاهش فرسودگی تحصیلی و تقویت سازگاری روان‌شناختی، زمینه مشارکت بهتر دانشجویان در فعالیت‌های آموزشی را فراهم کند (Ye et al., 2021). از این منظر، حمایت اجتماعی نه‌تنها یک منبع عاطفی برای کاهش فشار تحصیلی است، بلکه می‌تواند به‌عنوان عامل تقویت‌کننده انگیزش درونی و علاقه به یادگیری عمل کند.

تبیین این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه‌های انگیزش، درگیری تحصیلی و نیازهای روان‌شناختی پایه توضیح داد. هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند در محیط آموزشی و خانوادگی پذیرفته، حمایت و درک می‌شوند، نیاز آنان به تعلق، شایستگی و امنیت روان‌شناختی بیشتر ارضا می‌شود. چنین شرایطی می‌تواند یادگیری را از یک الزام بیرونی به تجربه‌ای درونی، خودانگیخته و ارزشمند تبدیل کند. پژوهش Sulea و همکاران نشان داد که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی بیش از برخی ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند در تبیین درگیری، ملال و فرسودگی دانش‌آموزان نقش داشته باشد (Sulea et al., 2021). همچنین Martin در تحلیل انگیزش و درگیری در یادگیری تأکید می‌کند که انگیزش پایدار زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز احساس کند فعالیت آموزشی با توانایی‌ها، اهداف و ارزش‌های شخصی او پیوند دارد (Martin, 2020). بنابراین، حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند از طریق افزایش احساس تعلق، خودکارآمدی و امنیت، زمینه‌ساز شکل‌گیری عشق به یادگیری شود.

یافته حاضر همچنین با نتایج مطالعات داخلی همخوان است. برای مثال، Ghodrati و همکاران در مدل ساختاری خود نشان دادند که شایستگی هیجانی ـ اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند و خودکارآمدی تحصیلی در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند (Ghodrati et al., 2024). این یافته با نتایج پژوهش حاضر قابل پیوند است؛ زیرا دانش‌آموزی که حمایت بیشتری

دریافت می‌کند، احتمالاً در ارزیابی توانایی‌های خود، تنظیم رفتار تحصیلی و مشارکت در یادگیری عملکرد بهتری خواهد داشت. همچنین Geraili و همکاران نشان دادند که فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی به یکدیگر مرتبط هستند (Geraili et al., 2021). بر این اساس، می‌توان گفت حمایت اجتماعی ادراک‌شده ممکن است با افزایش تاب‌آوری و کاهش فشارهای روانی، مسیر تجربه مثبت یادگیری را تقویت کند. در دانش‌آموزان تیزهوش، این مسئله اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا این دانش‌آموزان معمولاً با انتظارات آموزشی بالا، رقابت شدید و فشار برای عملکرد برتر مواجه‌اند.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش نشان داد که رفتارهای خودشکن تحصیلی اثر مستقیم منفی و معناداری بر عشق به یادگیری دارند. این یافته بیانگر آن است که افزایش رفتارهایی مانند اهمال‌کاری، خوداناتوان‌سازی، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و ناتوانی در تصمیم‌گیری می‌تواند علاقه دانش‌آموزان به یادگیری را کاهش دهد. این نتیجه با مبانی نظری رفتارهای خودشکن همسو است؛ زیرا Cunningham رفتارهای خودشکن را الگوهایی می‌داند که فرد از طریق آن‌ها، آگاهانه یا ناآگاهانه، مسیر دستیابی به اهداف خود را مختل می‌کند (Cunningham, 2007). همچنین Steel در مرور فراتحلیلی خود نشان داد اهمال‌کاری یکی از نمونه‌های مهم شکست خودتنظیمی است که با کاهش عملکرد، افزایش تنیدگی و افت انگیزش همراه می‌شود (Steel, 2007). بر این اساس، دانش‌آموزی که تکالیف خود را به تعویق می‌اندازد، شکست را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهد، از موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتناب می‌کند یا در تصمیم‌گیری تحصیلی ناتوان است، کمتر می‌تواند یادگیری را تجربه‌ای لذت‌بخش و رشددهنده بداند.

تبیین نظری این یافته را می‌توان در پیوند میان خودتنظیمی، اضطراب عملکرد و انگیزش تحصیلی جست‌وجو کرد. عشق به یادگیری مستلزم آن است که فرد با یادگیری رابطه‌ای فعال، کنجکاوانه و نسبتاً پایدار برقرار کند؛ اما رفتارهای خودشکن این رابطه را مختل می‌کنند. برای مثال، اهمال‌کاری موجب می‌شود تکلیف یادگیری به منبع فشار و اضطراب تبدیل شود؛ خوداناتوان‌سازی سبب می‌شود دانش‌آموز پیش از تلاش واقعی، موانعی برای توجیه شکست احتمالی ایجاد کند؛ و رفتار تکانشی باعث ترجیح پاداش‌های فوری به اهداف بلندمدت تحصیلی می‌شود. در چنین شرایطی، یادگیری دیگر به‌عنوان فرصت رشد تجربه نمی‌شود، بلکه به‌عنوان تهدیدی برای تصویر خود یا منبع ناکامی درک می‌شود. یافته‌های Nguyen و Tran درباره انگیزش تحصیلی نیز نشان می‌دهد که کاهش انگیزش درونی معمولاً با ضعف در خودتنظیمی، کاهش معنا در یادگیری و تجربه هیجان‌های منفی همراه است (Nguyen & Tran, 2020). از این منظر، رفتارهای خودشکن با تضعیف احساس کنترل و شایستگی، عشق به یادگیری را کاهش می‌دهند.

این یافته در مورد دانش‌آموزان تیزهوش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اگرچه این دانش‌آموزان از ظرفیت شناختی بالایی برخوردارند، اما توانایی بالا همیشه با سازگاری تحصیلی مطلوب همراه نیست. Worrell و همکاران تأکید کرده‌اند که تیزهوشی باید در چارچوب رشد استعداد، حمایت محیطی و فرصت‌های مناسب آموزشی فهم شود، نه صرفاً به‌عنوان یک ویژگی ثابت شناختی (Worrell et al., 2019). Wallace و همکاران نیز بیان می‌کنند که آموزش دانش‌آموزان تیزهوش نیازمند توجه هم‌زمان به توانایی‌های شناختی، نیازهای عاطفی و شیوه‌های مناسب تدریس است (Wallace et al., 2019). در همین راستا، Shabani و Atanasoska نقش معلمان را در شناسایی و هدایت کودکان تیزهوش برجسته دانسته‌اند (Shabani & Atanasoska, 2021). بنابراین، اگر دانش‌آموز تیزهوش در محیطی فاقد حمایت کافی قرار گیرد یا برای مدیریت فشارهای تحصیلی از راهبردهای ناسازگارانه استفاده کند، ممکن است ظرفیت شناختی او به عشق پایدار به یادگیری تبدیل نشود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با مطالعات جدید درباره فشار، کمال‌گرایی و فرسودگی در گروه‌های دارای عملکرد بالا همسو است. Grugan و همکاران نشان دادند که در دانش‌آموزان تیزهوش، کمال‌گرایی می‌تواند از طریق استرس با فرسودگی مدرسه‌ای و کاهش درگیری تحصیلی ارتباط پیدا کند (Grugan et al., 2025). Faiman و Strouse نیز نشان دادند که کمال‌گرایی در دانشجویان دارای پیشرفت بالا می‌تواند با فرسودگی تحصیلی همراه باشد (Faiman & Strouse, 2025). این شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموزان توانمند، در صورت تجربه فشار افراطی و نداشتن

مهارت‌های مقابله‌ای، ممکن است از یادگیری فاصله بگیرند یا نسبت به آن نگرش منفی پیدا کنند. یافته‌های پژوهش Dimitrijević و همکاران نیز نشان داد که معلمان، به‌ویژه در شرایط بحرانی مانند همه‌گیری کووید-۱۹، نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش را پیچیده و چندبعدی توصیف کرده‌اند (Dimitrijević et al., 2025). بنابراین، کاهش رفتارهای خودشکن در این گروه باید بخشی از برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس تیزهوشان باشد.

در سطحی گسترده‌تر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عشق به یادگیری یک سازه چندبعدی است که در پیوند میان ویژگی‌های فردی، منابع اجتماعی و شرایط آموزشی شکل می‌گیرد. McFarlane عشق به یادگیری را گرایشی پایدار به کسب دانش و لذت از یادگیری می‌داند (McFarlane, 2003) و Penman و Ellis نیز اهمیت این سازه را برای رشد آموزشی و شکل‌گیری یادگیرندگان مستقل برجسته کرده‌اند (Penman & Ellis, 2018). در همین راستا، Salmani و همکاران نشان دادند که بسته‌های مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و خودتنظیمی می‌توانند بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند (Salmani et al., 2024). همچنین Arzhangi و Mikaili Manee نقش خودهای ممکن تحصیلی را در رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، فراشناخت و احساس عاملیت بررسی کرده‌اند و نشان داده‌اند که باورهای دانش‌آموز درباره آینده تحصیلی خود می‌تواند در فرایند انگیزشی او نقش مهمی داشته باشد (Arzhangi & Mikaili Manee, 2024). بنابراین، عشق به یادگیری را می‌توان نقطه تلاقی کنجکاوی، خودتنظیمی، حمایت اجتماعی و تجربه موفقیت تحصیلی دانست.

نتایج پژوهش حاضر همچنین با پژوهش‌های مرتبط با ویژگی‌های شناختی و هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش قابل تبیین است. Güler و Ulusoy در مطالعه‌ای درباره فرایند انتزاع یک دانش‌آموز تیزهوش نشان دادند که یادگیری در این گروه می‌تواند با سطوح بالای تفکر مفهومی و پردازش شناختی همراه باشد (Güler & Ulusoy, 2025). با این حال، چنین ظرفیت شناختی زمانی به تجربه پایدار و مثبت یادگیری تبدیل می‌شود که دانش‌آموز از نظر هیجانی و اجتماعی نیز حمایت شود. Yusefi و همکاران نیز در مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان دارای رشد معمولی نشان دادند که سبک‌های اسنادی و هیجان‌های پیشرفت در این گروه اهمیت ویژه‌ای دارند (Yusefi et al., 2025). افزون بر این، Alorani و همکاران نشان دادند که مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند بر حافظه کاری دانش‌آموزان تیزهوش دارای نیازهای ویژه یادگیری اثرگذار باشد (Alorani et al., 2026). این یافته‌ها در کنار نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهند که برای تقویت عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش، باید هم به عوامل شناختی و هم به منابع هیجانی، اجتماعی و رفتاری توجه شود.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رفتارهای خودشکن تحصیلی دو عامل مهم و معنادار در تبیین عشق به یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش هستند. حمایت اجتماعی می‌تواند با تقویت احساس تعلق، شایستگی، امنیت و ارزشمندی، دانش‌آموزان را به تجربه مثبت‌تر و عمیق‌تر یادگیری سوق دهد؛ در مقابل، رفتارهای خودشکن تحصیلی می‌توانند با افزایش اجتناب، اضطراب، بی‌نظمی رفتاری و کاهش احساس کنترل، عشق به یادگیری را تضعیف کنند. بر این اساس، عشق به یادگیری در دانش‌آموزان تیزهوش باید نه به‌عنوان پیامد طبیعی تیزهوشی، بلکه به‌عنوان نتیجه تعامل میان توانایی شناختی، حمایت محیطی، مهارت‌های خودتنظیمی و کاهش رفتارهای بازدارنده تحصیلی در نظر گرفته شود. نتیجه نهایی پژوهش حاضر آن است که تقویت منابع حمایتی و کاهش رفتارهای خودشکن می‌تواند راهبردی مؤثر برای ارتقای انگیزش درونی، اشتیاق تحصیلی و کیفیت تجربه یادگیری دانش‌آموزان تیزهوش باشد.

پژوهش حاضر با وجود ارائه شواهد تجربی درباره روابط ساختاری میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده، رفتارهای خودشکن تحصیلی و عشق به یادگیری، با چند محدودیت همراه بود. نخست آنکه داده‌های پژوهش بر اساس ابزارهای خودگزارشی گردآوری شد و بنابراین ممکن است پاسخ‌های شرکت‌کنندگان تحت تأثیر سوگیری‌هایی مانند مطلوبیت اجتماعی، خطای حافظه یا تمایل به ارائه تصویر مثبت از خود قرار گرفته باشد. دوم آنکه جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان تیزهوش مقطع متوسطه شهر تبریز محدود بود؛ ازاین‌رو، تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان، پایه‌های تحصیلی، شهرها یا بافت‌های فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. سوم آنکه طرح پژوهش

از نوع مقطعی و همبستگی بود و اگرچه مدل‌یابی معادلات ساختاری امکان آزمون روابط نظری میان متغیرها را فراهم می‌کند، اما نمی‌توان بر اساس آن درباره علیت قطعی میان متغیرها داوری کرد. همچنین در این پژوهش نقش برخی متغیرهای بالقوه تأثیرگذار مانند وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی خانواده، جو مدرسه، سبک تدریس معلم، خودکارآمدی تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای بررسی دقیق‌تر روابط علی میان متغیرها از طرح‌های طولی، آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی استفاده شود تا بتوان تغییرات عشق به یادگیری را در گذر زمان و تحت تأثیر مداخلات آموزشی یا روان‌شناختی بررسی کرد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران نقش متغیرهای میانجی یا تعدیل‌کننده‌ای مانند خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری، کمال‌گرایی، اضطراب امتحان، جو کلاس درس، سبک‌های فرزندپروری و رابطه معلم ـ دانش‌آموز را در مدل‌های گسترده‌تر بررسی کنند. انجام پژوهش‌های مشابه در میان دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی مختلف و نمونه‌هایی از مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت می‌تواند به افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها کمک کند. افزون بر این، استفاده از روش‌های ترکیبی شامل پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده کلاسی و ارزیابی معلمان و والدین می‌تواند تصویر جامع‌تری از سازوکارهای مؤثر بر عشق به یادگیری ارائه دهد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، مدارس تیزهوشان و مراکز آموزشی می‌توانند با تقویت شبکه‌های حمایتی دانش‌آموزان، زمینه افزایش عشق به یادگیری را فراهم کنند. در این راستا، طراحی برنامه‌هایی برای افزایش مشارکت خانواده‌ها، بهبود ارتباط معلم و دانش‌آموز، ایجاد فضای کلاسی امن و حمایتگر، و آموزش مهارت‌های ارتباطی به دانش‌آموزان اهمیت دارد. همچنین لازم است مشاوران مدارس برنامه‌هایی برای کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی مانند اهمال‌کاری، خوداناتوان‌سازی، تکانشگری و تصمیم‌گیری ناکارآمد طراحی و اجرا کنند. آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، مدیریت زمان، هدف‌گذاری تحصیلی، حل مسئله، تنظیم هیجان و مقابله با فشارهای ناشی از رقابت تحصیلی می‌تواند به دانش‌آموزان تیزهوش کمک کند تا ظرفیت شناختی خود را در مسیر یادگیری پایدار و لذت‌بخش به کار گیرند. علاوه بر این، معلمان باید در طراحی تکالیف و فعالیت‌های آموزشی، سطح چالش را با توانایی‌های دانش‌آموزان تیزهوش متناسب کنند تا یادگیری برای آنان نه خسته‌کننده و تکراری، بلکه معنادار، انگیزاننده و رشددهنده باشد.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافعی وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان است. طرح پژوهش پس از بررسی در کمیته اخلاق در پژوهش این دانشگاه، با کد اخلاق IR.IAU.Z.REC.1404.100 و در تاریخ ۱۴۰۴/۱۱/۰۷ مورد تأیید قرار گرفته است. در فرایند اجرای پژوهش، اصول اخلاقی از جمله حفظ محرمانگی داده‌های شرکت‌کنندگان، اخذ رضایت آگاهانه و امکان انصراف داوطلبانه از ادامه همکاری در هر مرحله از مطالعه رعایت شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

Alorani, O. I., Al Shebli, M. Y., Rababah, L. M., Rababah, M. A. I., Al-Bdour, N. T., Atiyat, M. A. M., & Miqdadi, Z. M. (2026). Mindfulness-Based Intervention and Its Effect on Working Memory in Gifted Students With Special Learning Needs in Language Education. *Theory and Practice in Language Studies*, *16*(1), 142-153. https://doi.org/10.17507/tpls.1601.16

Arzhangi, B., & Mikaili Manee, F. (2024). The mediating role of academic possible selves in the relationship between self-regulated learning, metacognition, and sense of agency. *New Educational Thoughts*, *20*(2), 21-35. https://journal.alzahra.ac.ir/article_8077.html

Bukchin Peles, S., & Ronen, T. (2021). The role of adolescents' personal and social resources in achieving desired emotional and behavioral outcomes. *International journal of*

environmental research and public health, *18*(12), 6280. https://doi.org/10.3390/ijerph18126280

Cunningham, G. (2007). Cognitive and self behavioral scale for self defeating behaviors.

Dimitrijević, A. A., Šimon, J., Marjanović, Z. J., & Podlešek, A. (2025). Teachers' Views of Academically Gifted Students Through the Lens of the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study in Three Countries. *Gifted Child Quarterly*, *69*(4), 351-366. https://doi.org/10.1177/00169862241302823

Faiman, H. B., & Strouse, G. A. (2025). Perfectionism and Academic Burnout in High-Achieving Undergraduate Students. *Gifted Child Quarterly*, *69*(3), 269-284. https://doi.org/10.1177/00169862251326467

Geraili, S., Barimani, A., & Esmaili-Shad, B. (2021). The relationship between academic burnout and academic engagement with the mediating role of academic resilience in female students. *Interdisciplinary Women's Studies*, *3*(1).

Ghodrati, Z., Saraei, A. A., & Bakhshipour, A. (2024). Structural model of the relationship between social-emotional competence and academic engagement with academic achievement: The mediating role of academic self-efficacy in upper-secondary students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, *13*(6), 171-180. https://frooyesh.ir/article-1-5282-fa.html

Grugan, M. C., Olsson, L. F., Hill, A. P., & Madigan, D. J. (2025). Perfectionism, School Burnout, and School Engagement in Gifted Students: The Role of Stress. *Gifted Child Quarterly*, *69*(3), 255-268. https://doi.org/10.1177/00169862251328015

Güler, E. K., & Ulusoy, F. (2025). A Gifted High School Student's Abstraction Process of Divisibility Rules. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *33*(1), 1-16. https://doi.org/10.24106/kefdergi.1628219

Martin, A. J. (2020). Motivation and engagement in learning. *Educational Psychology*, *40*(5), 567-589. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732878

McFarlane, T. A. (2003). *Defining and measuring the love of learning* University of Colorado at Denver].

Nguyen, L., & Tran, T. (2020). Learners' academic motivation in psychology: A systematic review. *Journal of Science Educational Science*, *65*, 75-84.

Olimat, M. (2010). Gifted students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1112-1114. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.244

Penman, J., & Ellis, B. (2018). Regional academics' perceptions of the love of learning and its importance for their students. *Australian Journal of Adult Learning*, *49*(1), 148-168.

Salmani, Z., Mahdad, A., & Khorasgani, N. (2024). Comparing the effectiveness of time management, motivational strategy, and self-regulation strategy packages on students' academic engagement. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, *13*(2). https://www.ensani.ir/fa/article/578774/

Shabani, Y., & Atanasoska, T. (2021). The role of the teacher in identifying the talented and gifted children. *Journal of Educational Sciences Theory and Practice*. https://doi.org/10.46763/JESPT21162070a

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, *133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. (2021). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, *86*, 101981. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101981

Wallace, B., Eriksson, G., & Abel-Willson, R. (2019). *Teaching the Gifted Learner*. Routledge.

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, *70*, 551-576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846

Wu, J., Fu, H., & Zhang, Y. (2023). A meta-analysis of the relationship between perceived social support and student academic achievement: The mediating role of student engagement. *Advances in Psychological Science*, *31*(4), 552-569. https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2023.00552

Ye, Y., Huang, X., & Liu, Y. (2021). Social support and academic burnout among university students: A moderated mediation model. *Psychology research and behavior management*, *14*, 335-344. https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797

Yusefi, S., Ahmadi, T., Najafifard, T., & Yusefi, S. (2025). Comparison of Attributional Styles and Achievement Emotions in Gifted Students and Students with Typical Development. *Scientific Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *2*(2), 1-14. https://doi.org/10.22099/ebd.2024.7728