



Scientific Journal

## Journal of Research in Educational Systems

Volume 15, Issue 54,  
Pp. 126-136  
Fall 2021

Print Issn: 2383-1324

Online Issn: 2783-2341

Indexed by ISC

www.jiera.ir



Journal by  
Research in Educational  
Science is licensed under a  
Creative Commons  
Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.

Document Type:  
Original Article

✉ Corresponding Author:  
mina.mz2011@gmail.com

Receive Date: 27 October 2020  
Revise Date: 17 May 2021  
Accept Date: 30 July 2021  
Publish Date: 23 September 2021

**How to Site:** Yamini, M., Mahdiyan, H., Ramati, F. (2021). The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship between Intelligence Beliefs and Self-Worth among Female School. *Journal of Research in Educational Science*, 15(54), 126-136.

doi: 20.1001.1.23831324.1400.15.54.10.6

# The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship between Intelligence Beliefs and Self-Worth among Female School \*

**Mohammad Yamini**✉

Assistant Professor, Educational Psychology Dept., Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

**Hossein Mahdiyan**

Associate Professor, Psychology Dept., Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

**Fereshteh Rahmati**

Ph.D. Student of Educational Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

## Abstract

This study aimed to determine the mediating role of academic motivation in the relationship between IQ and academic resilience. This research was a survey research with correlation study (structural equations). The sample consisted of 350 high school female students in Bojnourd in the academic year of 2015-2016 who were selected by multistage cluster sampling. Sample members completed the Samutetz Resilience Questionnaire (2004), Harter Academic Motivation Questionnaire (1981), and Abdul Fattah and Yates (2006) Intelligence Beliefs. Data analysis was performed using SPSS-21 and AMOS-21 software and structural equation modeling method. The results showed that there was a significant relationship between academic motivation, IQ and academic resilience ( $P < 0.01$ ), but academic motivation did not play a significant mediating role between IQ and academic resilience ( $P < 0.05$ ). According to the results, it can be said that IU beliefs and academic motivation are very important in the formation of academic resilience, but academic motivation alone can play a mediating role between IQ beliefs and academic resilience and it is necessary to influence others. Psychological and contextual variables to be examined.

## Keywords:

Academic motivation, Intelligence beliefs, Academic resilience, Students

\* The present article is taken from the doctoral dissertation in Educational Psychology, Bojnourd Branch of Islamic Azad University



نشریه علمی

## پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۵، شماره ۵۴،  
ص ۱۲۶-۱۳۶  
پاییز ۱۴۰۰

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در ISC

www.jiera.ir



پژوهش در نظام های آموزشی تحت قانون  
بین المللی کپی رایت Creative  
Commons: BY-NC می باشد.

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

✉ نویسنده مسئول:

mina.mz2011@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۲/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۰۷/۰۱

استناد به این مقاله: یمنی، م، مهدیان، ح. و رحمتی، ف. (۱۴۰۰). نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی در میان دانش آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۴)، ۱۲۶-۱۳۶. [doi: 20.1001.1.23831324.1400.15.54.10.6](https://doi.org/10.1.1.23831324.1400.15.54.10.6)

## نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی در میان دانش‌آموزان دختر \*

محمد یمنی ✉

استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

حسین مهدیان

دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

فرشته رحمتی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش تعیین نقش انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ روش در زمره پژوهش‌های کمی بود. جامعه پژوهش حاضر عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود که ۳۵۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. جهت سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های خودارزشمندی Crocker و همکاران (2003)، انگیزش تحصیلی Harter (1981) و باورهای هوشی Abdul Fattah and YateS (2006) را تکمیل نمودند. نتایج ماتریس همبستگی نشان داد که بین انگیزه تحصیلی، باورهای هوشی و خودارزشمندی روابط معناداری یافت شد. باورهای هوشی بر خودارزشمندی دارای ضریب تأثیر ۰/۶۱ (استاندارد نشده) بودند که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم باورهای هوشی و انگیزه تحصیلی بر خودارزشمندی مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار بود؛ یعنی باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی تأثیر مستقیم مثبت نداشت. با توجه به نتایج حاصله می‌توان گفت باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی از اهمیت بالایی در شکل‌گیری خودارزشمندی برخوردارند. انگیزش تحصیلی به تنهایی قادر به ایفای نقش میانجی گرانه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی بود. لذا در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت انگیزش پیشرفت تحصیلی، تنها پیامد هوش فردی یا امکانات سخت‌افزاری موجود در محیط‌های اجتماعی نیست، بلکه جنبه‌های روان‌شناختی افراد مانند باورهای هوشی و خودارزشمندی نیز در آن نقش اساسی دارند.

### واژه‌های کلیدی:

انگیزش تحصیلی، باورهای هوشی، خودارزشمندی

\* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد است.

شود که در عزت نفس خود را نمایان می کند ( Crocker & Wolfe, 2001)؛ Crocker et al., 2003).

خودارزشمندی موجب ارتقاء سطح سلامت عمومی، خودتنظیمی، منع انگیزشی، کاهش افسردگی و اصلاح رفتار اجتماعی، چگونگی درست و مناسب مواجهه با حوادث و وقایع روزمره زندگی بوده که در سطوح مختلف زندگی فردی، خانوادگی و آموزشی و اجتماعی اثرات خود را نمایان می کند (Crocker & Wolfe, 2001).

خودارزشمندی شامل هفت مؤلفه (پاره مقیاس) حمایت خانواده، عشق خدایی، تقوی و پرهیزگاری، حس رقابت جویی، احساس مثبت به جنبه های جسمانی، فیزیکی و ظاهری، شایستگی علمی آموزشی و تجربه موافقت نسبت به دیگران است. سه مؤلفه نخست معرف جنبه های درونی خودارزشمندی و چهار مؤلفه نهایی بیانگر جنبه های بیرونی خودارزشمندی می باشند (Crocker et al., 2003).

بر اساس مدل نظری Crocker and Wolfe (2001) بعد درونی خودارزشمندی شامل (۱) میزان قیمت و بهاء خویشتن با توجه به میزان وجود حمایت از سوی خانواده (۲) میزان ارزش و توجه خویشتن نسبت به عشق خدایی (۳) میزان اهمیت و بهاء خویشتن نسبت به حوزه تقوی و پرهیزگاری؛ اما بعد بیرونی خودارزشمندی شامل ۴ قسمت که عبارت اند از (۱) میزان ارزش و قیمت خویشتن نسبت به شایستگی های علمی و آموزشی (۲) میزان اهمیت و بهاء خویشتن نسبت به حوزه رقابت و سبقت جویی (۳) میزان ارزش خویشتن نسبت به جنبه های جسمانی، فیزیکی و ظاهری و (۴) میزان ارزش و قیمت خویشتن در حوزه مورد موافقت دیگران بودن.

انگیزه های تبحری، در موقعیت های پیشرفت (به عنوان مثال، در دانشگاه، کار و ورزش)، با شیوه های تفکر، احساس و رفتار مثبت و سازنده در ارتباط است، در حالی که انگیزه های عملکردی، در موقعیت های پیشرفت، با شیوه های تفکر، احساس و رفتار نسبتاً منفی و بی حاصل ارتباط دارد و فرد ممکن است برای ارتقای خود به فکر پایین آوردن دیگران باشد (Elliot & McGregor, 2001). در همین راستا تحقیقات پژوهشگران مختلف بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف

در شرایط کنونی در جامعه ما تحصیل و عوامل مربوط به آن هم برای خانواده ها و دانش آموزان و هم برای جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است، بنابراین، شناخت جنبه های روان شناختی دانش آموزان و واکنش های آنها در شرایط خاص می تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند به افزایش تأثیر ابزارهای آموزشی کمک کند و برای دانش آموز، معلم و نظام آموزش و پرورش و از نظر اقتصادی سودمند باشد (Rindermann et al., 2020). تأثیر نظام تعلیم و تربیت بر یکی از پیچیده ترین و ارزشمندترین مخلوقات یعنی انسان است که بهترین مراحل رشد و شکوفایی خود برای ورود به نهاد اجتماع را در آن سپری می کنند؛ تمامی برنامه ریزی ها و سیاست گذاری های آموزشی در نهایت بر دانش آموز تأثیر می گذارد، پس شناسایی عوامل مؤثر بر تحصیل دانش آموزان اهمیت شایانی دارد (Taheri et al., 2019). کاهش فاصله یادگیرندگان در معرض خطر شکست تحصیلی با دانش آموزان موفق از هدف های مهم نهادهای آموزشی است. از جمله عامل های دخالت کننده در ایجاد این فاصله خودارزشمندی یادگیرندگان است. خودارزشمندی سازه ای با ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی است (Jowkar et al., 2014). افرادی که در رویارویی با شرایط ناگوار سازگاری نشان می دهند، گاهی از افسردگی و اختلال های استرسی پس از حادثه رنج می برند (Luthar et al., 2000).

خودارزشمندی بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود، در می یابند که موقعیت های زندگی چگونه وضعیت هایی برای موفقیت و یا شکست آنها فراهم می کنند. با توجه به تجارب موجود در زندگی، هر چقدر مردم قدر و منزلت و ارزش و بهاء خود را بهتر بدانند، به همان نسبت اعتماد به خویشتن آنها افزوده شده و در نهایت از عزت نفس و خودارزشمندی بالایی برخوردار خواهند بود. قدردانی از خود و بها دادن به خویشتن از مصادیق مهم نظریه خودارزشمندی است که موجب شکل گیری عزت نفس می شود. خودارزشمندی به مثابه نیروی بالقوه انگیزشی تلقی می

روی هم‌رفته، می‌توان آن‌ها را در دودسته عامل‌های فردی و عامل‌های محیطی - خانوادگی طبقه‌بندی کرد. از جمله عامل‌های فردی مؤثر بر خودارزشمندی، باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی هستند. Martin (2013) در الگوی خودارزشمندی آشکارا اشاره به این دارد که زیربنای خودارزشمندی عامل‌های انگیزشی هستند. چنان‌که وی متغیرهای پیش‌بینی کننده خودارزشمندی را از الگوی چرخ انگیزشی خود با عنوان عوامل افزایشدهنده و کاهشدهنده انگیزش، برگرفته است؛ بنابراین، بر اساس مطالعه وی خودارزشمندی مبنایی انگیزشی دارد. افرادی که دارای انگیزش تحصیلی هستند، یعنی انگیزش درونی بیشتری برای فعالیت‌های آموزشی دارند، بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل بیشتری دارند. به همین واسطه چنین افرادی تلاش‌هایی متناسب با چالش‌ها انتخاب می‌کنند و نسبت به انجام آن‌ها تأکید دارند. از سویی دیگر، تسلط افراد خودانگیزخته در موقعیت یادگیری موجب کاهش اضطراب یا ترس از شکست در آنان می‌شود؛ بنابراین، تلاش و تعهد همراه با عدم نگرانی از شکست موجب خودارزشمندی یادگیرنده می‌شود. نتایج مطالعه چاری و قاسم (۱۳۹۱) حاکی از این است که انگیزش درونی می‌تواند خودارزشمندی در یادگیرندگان را پیش‌بینی نماید. یافته‌های پژوهشی (پیتریچ و شانک، ۱۳۹۰، ترجمه شهرآرای) بیانگر این است که افراد هنگامی که احساس می‌کنند بر محیط خود کنترل دارند، محرک‌های آزارنده را بهتر تحمل می‌کنند و در سطح بالاتری عمل می‌کنند. به‌علاوه پژوهش هاشمی و جوکار (۱۳۹۳) نیز بیانگر این است که تنظیم شناختی - عاطفی (انگیزشی) مثبت و درگیری در فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند یکی از پیش‌بینی کننده‌ای مهم خودارزشمندی باشد. به‌طوری‌که کنترل هیجانات در موقعیت‌های بغرنج یادگیرنده را تاب آورتر می‌نماید.

تأثیرگذاری انگیزش تحصیلی بر باورهای انگیزشی افراد در مسیر زندگی تحصیلی و اثرات مطلوب این باورها بر خودارزشمندی می‌تواند مؤید این نظر باشد. باورهای انگیزشی به معیارهای فردی اشاره دارد که هدایت‌کننده و جهت دهنده فعالیت‌های تحصیلی افراد می‌باشند و از جمله دلایل شخصی

تبحری، الگویی سازگارانه فراهم می‌کند که منجر به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق می‌شود (Elliot & McGregor, 2001; Greene et al., 2004).

Martin (2007) با ارائه الگوی چرخ انگیزش یادگیرنده افکار، احساسات و رفتارهای زیربنایی مربوط به خودارزشمندی را توضیح می‌دهد. در این الگو عوامل افزایشدهنده انگیزش تحصیلی شامل: خودباوری، تمرکز بر یادگیری، ارزشمند بودن آموزش مدرسه، پافشاری، برنامه‌ریزی و مدیریت مطالعه و عامل‌های تضعیف‌کننده انگیزش یعنی: اضطراب، کنترل کم، ترس از شکست و خود تخریبی معرفی شده‌اند. بر این اساس افرادی را که دارای عامل‌های افزایشدهنده انگیزش و فاقد عامل‌های تضعیف‌کننده آن هستند، نسبت به شکست، استرس و فشارهای تحصیلی تاب آور می‌داند. همچنین، Muenks و همکاران (2018) اذعان می‌دارند با افزایش عامل‌های تقویت‌کننده انگیزش و کاهش عامل‌های تضعیف‌کننده می‌توان خودارزشمندی را در حوزه تحصیلی پرورش داد. Aigerim و همکاران (2016) فرایند پرورش خودارزشمندی در یادگیرندگان را معرفی کرده‌اند. بر اساس نظر آن‌ها نخستین مؤلفه در این رابطه ایجاد و افزایش باورها در یادگیرندگان است. فراهم کردن فرصت‌های موفقیت و تجربه در یادگیرنده موجب رشد خودباوری در یادگیرندگان می‌شود. به تدریج یادگیرندگان می‌توانند برای دستیابی به موفقیت برنامه‌ریزی کنند و به این باور می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خود آنان است. به عبارتی بر وضعیت تحصیلی خود احساس کنترل خواهند داشت. احساس تسلط بر شرایط و باور خود در دستیابی به موفقیت موجب تأکید بر تلاش بیشتر می‌گردد، به‌گونه‌ای که به‌آسانی دست از تلاش برنمی‌دارند. در این صورت برای تسلط بر محتوای یادگیری تعهد و پایداری دارند و کمتر تحت تأثیر ترس از شکست قرار می‌گیرند. به این ترتیب، مارتین خودارزشمندی را متشکل از خودباوری (اعتمادبه‌نفس)، احساس کنترل، اضطراب کم (خویشتن‌داری) و پافشاری (تعهد، پایداری) معرفی می‌کند خودارزشمندی بشمار می‌روند (Waxman et al., 2003).

تهدید و مانعی برای عملکرد تحصیلی خواهد بود و ممکن است قدرت مقابله با چالش‌ها را از فرد سلب کرده و خودارزشمندی و آستانه تحمل فرد را با کاهش مواجه کند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۱).

از طرفی نقش هوش و باورهای هوشی و تأثیر آن بر خودارزشمندی را نمی‌توان نادیده گرفت. نتایج تحقیقات مبین آن است که باورهای هوشی به‌عنوان یک مقوله انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر است، دارای اهمیت اساسی است (Dai et al., 1998). از نظر آن‌ها باور هوشی به‌عنوان واسطه‌ی درونی است که ساختارهای برجسته‌ی ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می‌آورد. از این رو می‌توان باورهای هوشی را در درون بعد ثبات اسنادها قرار داد؛ زیرا آن‌ها عمدتاً به تغییرپذیری توانایی هوشی و نیز مؤثر بودن یا نبودن تلاش و تمرین توانایی هوشی اشاره دارند (Dweck & Legget, 1998). با ارائه مدلی مبتنی بر پژوهش، دو نوع باور هوشی جوهری یا ذاتی و باور عرضی یا افزایشی را مطرح کرده‌اند. افرادی که باور هوشی جوهری دارند معتقدند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر است. این افراد معتقدند که توانایی آن‌ها ذاتی، فطری و خدادادی است. در مقابل افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند، عقیده دارند که هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست، بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد. این افراد معتقدند که توانایی‌های شخصی آن‌ها انعطاف‌پذیر و افزایش‌پذیر است (Dweck & Legget, 1998؛ Heyman & Dweck, 1993).

Dweck (1999) می‌گوید باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند و به تجربیاتمان معنا می‌دهند و به‌طور کلی سیستم رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند. یکی از این باورها، باورهای هوشی است. دو تک باورهای هوشی را باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می‌داند (ذبیحی، ۱۳۹۳). باور هوشی متغیری است که با عملکرد فراگیران مرتبط است. باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتار فرد جهت می‌دهند، پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازد (حجازی و همکاران،

فرد برای انجام یا اجتناب از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی است (Pentrich & DeGroot, 1990). در نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی، Pentrich and DeGroot (1990)، ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان را به‌عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفته‌اند. Bandura (2001) خودکارآمدی را اساس عاملیت انسانی می‌داند و آن را باور فرد در مورد توانایی‌هایش برای سازمان‌دهی و اجرایی نمودن فعالیت‌های لازم در جهت دست یافتن به هدف تعریف می‌کند. ارزش‌گذاری درونی هم به میزان اهمیتی که دانش‌آموز نسبت به انجام یک تکلیف یا یادگیری درس و یا موضوع خاصی قائل است، اطلاق می‌شود. در واقع، ارزش‌گذاری درونی میزان مهم و جذاب بودن یک تکلیف و یا موضوع برای دانش‌آموز است (Ames & Archer, 1998). همچنین اضطراب امتحان یک حالت هیجانی ناخوشایند دانش‌آموز نسبت به تکلیف است که پیامدهای رفتاری و شناختی خاص دارد و در موقعیت‌های امتحان و یا هنگام انجام تکالیف بروز پیدا می‌کند (Pentrich & DeGroot, 1990).

در زمینه تأثیر انگیزش تحصیلی بر خودارزشمندی، نتایج تحقیقات مبین آن است که باورهای انگیزشی نقش بسزایی در برخورد فرد با مسائل و چالش‌های زندگی تحصیلی دارند. به‌طوری‌که، خودکارآمدی در چگونگی انجام فعالیت، تلاش و استقامت فرد در به انجام رساندن کار موردنظر مؤثر است (Lynch et al., 2006). باور فرد به توانایی خود موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجارب ناخوشایند، هنوز هم به فعالیت خود ادامه دهد (Bandura, 1990). همچنین اهمیت دادن و نگرش مثبت فرد نسبت به تکالیفی که باید انجام دهد، موجب می‌شود در برابر تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی به یک احساس مسئولیت برسد و راهی برای انجام تکالیف چالش‌برانگیز پیدا کرده و موانع احتمالی در مسیر انجام تکالیف را پشت سر گذاشته و با تلاش به موفقیت دست یابد. از طرفی، گرچه اضطراب تا حدی می‌تواند به‌عنوان یک نیروی محرک در حل مشکلات و رفع چالش‌ها فرد را یاری کند اما اگر در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی، در جهت رفتارهای مناسب کنترل نشود، به‌عنوان

## روش

روش این پژوهش پیمایشی با مطالعه همبستگی (مدل معادلات ساختاری) است. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که تعداد آن‌ها ۶۴۳۶ نفر بود. برای تعیین حداقل حجم نمونه با توجه به اینکه تعداد متغیرهای پیش‌بین ۵ متغیر است لذا با ضرب متغیرهای پیش‌بین در ۴۰ تعداد نمونه پژوهش حاضر ۲۰۸ نفر به دست آمد که به صورت تصادفی با استفاده و از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای<sup>۱</sup> انتخاب شدند. بدین‌صورت که از میان دبیرستان‌های دخترانه دولتی شهر بجنورد، ۷ دبیرستان و از هر دبیرستان ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردیده و به‌عنوان نمونه آماری بررسی شدند. پرسشنامه پژوهش حاضر عبارت بودند از الف- پرسشنامه خودارزشمندی که توسط Crocker و همکاران (2003)، به‌منظور اندازه‌گیری میزان خودارزشمندی دانش‌آموزان ساخته شد پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس Harter (1981) است که به‌عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. از آنجاکه در بسیاری از موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، پایایی این پرسشنامه در پژوهش ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) ۰/۹۲ به دست آمد که نشان از قابلیت اعتماد خیلی خوب این پرسشنامه دارد. ج) پرسشنامه باورهای هوشی: مقیاس نظریه‌ضمنی هوش (ITIS) برای اولین بار توسط Abd-El-Fattah & Yates (2006) بر اساس نظریه طرز تفکر (نظریه‌های ضمنی هوش) Dweck در سال‌های ۲۰۰۰ و ۲۰۰۶ تدوین شد. این مقیاس دارای ۱۴ ماده است. ۷ ماده آن برای اندازه‌گیری خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش (باور ثابت هوش) و ۷ ماده دیگر برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش (باور

۱۳۸۲). باور هوشی افزایشی به این موضوع اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر است و قابل افزایش است در مقابل باور ذاتی در مورد هوش بیان می‌کند که هوش کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش است. باورهای هوشی چهارچوب شناختی انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می‌کند. بنابراین زمانی که فراگیر یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد در این باور بر چگونگی روبه‌رو شدن با تکالیف یادگیری اثر می‌گذارد فراگیری که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و فراگیران با باورهای هوشی ذاتی برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در هنگام مواجهه با چالش‌ها به راحتی تسلیم می‌شوند (Dweck, 2000). این نظریه‌های ضمنی درباره هوش، چگونگی روی آوردن دانش‌آموزان به موقعیت‌های یادگیری، پیشرفت تحصیلی آنان و هدف‌های تحصیلی که برای خود تعیین می‌کنند و از طریق میزان تلاش، پایداری و پافشاری آنان در مواجهه با تکالیف، یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Dupeyrat, C., & Marian, 2005). بنابراین از ضرورت‌های تحقیق حاضر آن است که پژوهشگران همواره به بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و شخصیتی و رفتاری تأکید دارند. با توجه به این مطلب که شناسایی عوامل اثرگذار بر انگیزش و خودارزشمندی یکی از موضوع‌های مهم در مدارس و دانشگاه است. مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی که از یک سو توجه خود را به متغیرهای شناختی، انگیزشی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است. متغیرهایی چون باورهای هوشی و ذاتی و افزایشی و ارتباط این متغیرها با خودارزشمندی و نقش میانجی انگیزش تحصیلی در این بین را مورد بررسی قرار داده است. با استناد به موارد گفته‌شده سؤال ما در این پژوهش این است که آیا انگیزش تحصیلی نقش میانجی گرانه معناداری در رابطه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی در میان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم دارد؟

باورهای ضمنی هوش ۰/۹۴ به دست آمد. آلفای کرونباخ کل این مقیاس در پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۸۸) ۰/۸۳ گزارش شد و در پژوهش محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۲) آلفای مؤلفه باور ذاتی هوش (۰/۷۴) و باور افزایشی (۰/۸۲) به دست آمد که در همه این تحقیقات میزان پایایی نشان از قابلیت اعتماد خیلی خوب این ابزار دارد.

### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع ۲۰۸ نفر تعداد اعضای نمونه پژوهش حاضر را تشکیل دادند که ۷۰ نفر (۳۳/۶۵ درصد) از آن‌ها ۱۶ ساله، ۶۵ نفر (۳۱/۲۵ درصد) ۱۷ ساله و ۷۳ نفر نیز ۱۸ ساله بودند. شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش در جدول ذیل ارائه شده است:

افزایشی هوش) استفاده می‌شوند. ملاک پاسخگویی به سؤالات طیف پنج امتیازی با درجه اهمیت کاملاً مخالفم (عدد ۱) تا کاملاً موافقم (عدد ۵) است. الیوت و مک گریگور ضریب آلفای پرسشنامه را ۰/۸۲ تا ۰/۸۵ گزارش داده‌اند. Abd-El-Fattah & Yates (2006) در پژوهشی این مقیاس را برای داده‌های به دست آمده از شرکت‌کنندگان در پژوهشی که در مصر و استرالیا با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی تجزیه و تحلیل کرده‌اند، مورد بررسی قرار دادند. پایایی این ابزار در تحقیقی که در مصر انجام دادند برای باور ضمنی ذاتی ۰/۸۳ و برای باور ضمنی افزایشی ۰/۷۵ گزارش کردند. در تحقیقی که در استرالیا انجام شد، برای باور ضمنی ذاتی ۰/۷۸ و برای باور ضمنی افزایشی ۰/۷۶ گزارش شد. در پژوهش Heslin و همکاران (2005) ثبات درونی برای

### جدول ۱.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	انگیزه	خودارزشمندی	باورهای هوشی						
	تأیید	جذابیت	شایستگی	رقابت	حمایت	عشق	پرهیزگاری	ذاتی	افزایشی
تعداد	۵/۳۹	۶/۷۹	۲۲/۳۳	۱۸/۳۵	۲۰/۸	۱۴/۵۸	۴/۶۱	۹۰/۲	۲۰/۸
میانگین	۹۰/۵۱	۴۵/۳	۹۰/۵۱	۳/۶۸	۲۴/۹	۲/۷۰	۱۳/۲۷	۲۲/۳۳	۱۴/۵۸
انحراف معیار	۶/۷۹	۵/۳۹	۶/۷۹	۱۸/۳۵	۴/۶۱	۳/۶۸	۲/۷۸	۲/۵۱	۲/۷۰
کجی	۰/۰۵	۱۸/۳۵	۰/۰۵	-۰/۲۴	۰/۲۹	-۰/۶۵	-۰/۰۹	-۰/۰۴	۰/۴۸
۳/۶۸	۰/۲۲	-۰/۸۱			-۰/۳۷	۰/۲۸	-۰/۷۴	-۰/۴۵	۰/۳۹
حداقل	۷۴	۳۵			۱۵	۹	۷	۱۷	۸
حداکثر	۱۰۸	۵۶			۳۸	۲۷	۱۹	۲۸	۲۲

۲+ است، لذا توزیع نمرات در این متغیرها نرمال است. در جدول ۲ نتایج مدل یابی معادلات ساختاری برای بررسی تأثیرات مستقیم باورهای هوشی بر خودارزشمندی، انگیزه تحصیلی بر خودارزشمندی و باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی گزارش شده است:

با توجه به میانگین نمره خودارزشمندی، می‌توان گفت خودارزشمندی دانشجویان در حد متوسط است. از طرف دیگر میانگین نمرات دانشجویان در خرده آزمون اجتناب کمترین مقدار (۱۳/۲۷) و در مهارت ارتباطی (۴۵/۳) بالاست. همچنین با توجه به این که مقدار کجی و کشیدگی بین ۲- تا

### جدول ۲.

نتایج مدل یابی معادلات ساختاری مربوط به بررسی تأثیرات مستقیم متغیرها

نوع روابط	ضریب مسیر (استاندارد نشده)	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره بحرانی	سطح معناداری
باورهای هوشی بر خودارزشمندی	۰/۳۴	۰/۴۵۳	۳/۲۱	۰/۰۰۰	
انگیزه تحصیلی بر خودارزشمندی	۰/۴۲	۱/۰۳	۴/۵۵	۰/۰۰۰	
باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی	۰/۰۸	۰/۰۷۸	۰/۹۳۶	۰/۴۵۲	

باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی دارای ضریب تأثیر ۰/۱۲ (استاندارد نشده) است که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی (۰/۹۳۶) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. لذا با ۹۹ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می‌شود؛ یعنی باورهای هوشی بر انگیزه تحصیلی تأثیر مستقیم مثبت ندارد. برای آزمون این فرضیه اثرات غیرمستقیم متغیر باورهای هوشی بر خودارزشمندی که از طریق متغیر میانجی انگیزه تحصیلی حاصل می‌شود، مورد توجه قرار گرفت؛ که در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر گزارش شده است.

با توجه به جدول ۲ باورهای هوشی بر خودارزشمندی دارای ضریب تأثیر ۰/۶۱ (استاندارد نشده) است که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم باورهای هوشی بر خودارزشمندی (۳/۲۱) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار است. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تأیید می‌شود؛ یعنی باورهای هوشی بر خودارزشمندی تأثیر مستقیم مثبت دارد. همچنین انگیزه تحصیلی بر خودارزشمندی دارای ضریب تأثیر ۲/۳۶ (استاندارد نشده) است که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم انگیزه تحصیلی بر خودارزشمندی (۴/۵۵) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنی انگیزه تحصیلی بر خودارزشمندی تأثیر مستقیم مثبت دارد. نهایتاً با توجه به نتایج

### جدول ۳.

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
باورهای هوشی	استاندارد	غیراستاندارد	استاندارد
خودارزشمندی	۰/۳۴	۰/۰۸۲	۰/۴۲۲
	غیراستاندارد	استاندارد	غیراستاندارد
	۰/۶۱	۰/۱۲۰	۰/۷۳

(2014)؛ Flanigan و همکاران (2017)؛ و Chin-HsiLin و همکاران (2017) است؛ اما در خصوص یافته دیگر پژوهش مبنی بر عدم ایفای نقش میانجی گرانه انگیزه تحصیلی در ارتباط بین باورهای هوشی و خودارزشمندی، متأسفانه پژوهش مشابهی جهت مقایسه نتایج وجود ندارد.

در تبیین یافته‌های حاصله می‌توان اذعان داشت که خودارزشمندی سازه‌ای چندبعدی است که دارای ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی بوده و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد (Jowkar et al., 2014). Hart and Gagnon (2016) اذعان می‌دارند که خودارزشمندی سازه‌ای است که از عوامل درون فردی تأثیر می‌پذیرد و باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی بر این اساس می‌توانند در خودارزشمندی اثرگذار باشند. در این ارتباط یکی از نکاتی که بسیار جالب توجه است این است که خودارزشمندی اساساً از جمله سازه‌هایی است که تحت تأثیر رویکردهای انگیزشی و روانی مورد مطالعه و تأیید قرار گرفته است (Martin, 2000؛ Martin & Marsh, 2006)، بنابراین بدیهی به نظر می‌رسد که سازه‌های انگیزشی و روانی

با توجه به نتایج جدول فوق، اثر مستقیم باورهای هوشی بر خودارزشمندی (۰/۳۴) از نظر آماری معنادار است و اثر غیرمستقیم استاندارد باورهای هوشی (۰/۰۸۲) بر خودارزشمندی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می‌شود؛ یعنی نمی‌توان نتیجه گرفت که انگیزه تحصیلی نقش میانجی بین باورهای هوشی و خودارزشمندی ایفا می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین انگیزه تحصیلی، باورهای هوشی و خودارزشمندی روابط معناداری وجود دارد اما انگیزه تحصیلی نقش میانجی معناداری بین باورهای هوشی و خودارزشمندی ایفا نمی‌کند. در خصوص نتیجه حاصله مبنی بر روابط معنادار بین انگیزه تحصیلی، باورهای هوشی و خودارزشمندی، این یافته همسو با نتایج تحقیقات پیشین نظیر مطالعات میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) گنجی و صوفی (۱۳۹۳)؛ حجازی و همکاران (۱۳۸۸)؛ Owino Ongowo and Kahungu Hungi



در مجموع نکته مهمی که در این ارتباط وجود دارد این است که باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی هر دو به صورت توأمان خودارزشمندی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و احتمالاً متغیرهای دیگری در این ارتباط نقش میانجی گرانه را ایفا می‌کنند و نتایج پژوهش حاضر نیز مؤید این نکته بود که انگیزش تحصیلی قادر به ایفای نقش میانجی گرانه در این رابطه نبود؛ بنابراین لازم است تا در تحقیقات آتی سایر متغیرهای شخصی یا زمینه‌ای که از خودارزشمندی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در عین حال از هر دو سازه باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی تأثیر می‌پذیرند، مورد بررسی قرار گیرد. این پژوهش دارای محدودیت‌های بود از جمله ناتوانی در کنترل متغیرهای مداخله‌گر اثرگذار بر انگیزش پیشرفت و خودارزشمندی و مقارن بودن انجام پژوهش با برخی امتحانات میان‌ترم دانش‌آموزان و محافظه‌کاری برخی از آن‌ها در تکمیل پرسشنامه‌ها. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، اثرات آموزش‌های مبتنی بر خودارزشمندی به شکل مطالعات نیمه آزمایشی اجرا و سنجیده شود، با توجه به این‌که پیشینه پژوهشی باورهای هوشی نشان می‌دهد که این باورها به تعداد بیشتری قابل تقسیم هستند لذا پیشنهاد می‌شود با تکیه بر مبانی نظری متفاوت و با انجام روایی سازه مؤلفه‌های متفاوت باورهای هوشی بازنگری شوند. همچنین پیشنهاد می‌گردد تحقیقات آینده در قالب طرح‌هایی طولی انجام پذیرد تا بتوان تأثیر زمان را در رابطه بین متغیرها مطالعه نمود.

### تعارض منافع

پژوهش حاضر تعارض منافی ندارد.

### منابع

- پنتریچ، پ. آر و شانک، د. اچ. (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها تحقیقات و راهکارها. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: علم.
- حجازی، ا.، عبدالوند، ن. و اماموردی، د. (۱۳۸۲). جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی، ۱۷(۱)، ۳۰-۵۱.

نظیر باورهای هوشی و انگیزش تحصیلی در آن تأثیرگذار باشند.

از سوی دیگر باید گفت که انگیزش تحصیلی به فرد کمک می‌کند که در پی رسیدن به اهداف خود با توانایی حداکثری حرکت کرده و برای رسیدن به اهدافش تلاش کند (Martin et al., 2015). در چنین شرایطی است که فرد راحت‌تر می‌تواند از پس دشواری‌های تحصیلی خود برآمده و از خودارزشمندی برخوردار شود (Herrman et al., 2011). باورهای هوشی و خودارزشمندی بیش از آنکه بر یکدیگر اثرگذار باشند، بر سایر سازه‌های وابسته نظیر وضعیت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. در حقیقت هر دو این متغیرها جزو سازه‌های پیش‌بین هستند و ظاهراً ارتباط مستقیمی بین این دو به عنوان سازه‌های پیش‌بین مجزا وجود ندارد. از جمله دلایل این امر شاید این مسئله باشد که اساساً باورهای هوشی به دنیای اعتقادی و نظرش در مورد هوش و شخصیت فرد برمی‌گردد و این مسئله می‌تواند انگیزش و توانمندی‌های تحصیلی آنان را تحت تأثیر خود قرار دهد زیرا در جایگاه یک نگرش مهم و اساسی برای فرد عمل می‌کند (پور آتشی، ۱۳۹۳). در حالی که خودارزشمندی یادگیری از مرحله انگیزشی فراتر رفته و تحت تأثیر مسائل درونی یا بیرونی نظیر قضاوت دیگران، تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است. در گرایش به هدف عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران است (Ames, 1992) و در اهداف اجتنابی فرد در راستای اجتناب از اثبات ناتوانایی و عدم شایستگی به خویشتن تمرکز می‌یابد (McKinney, 2014). به هر حال خودارزشمندی یادگیری مقوله‌ای گسترده‌تر است که باورهای هوشی احتمالاً جزء اندکی از آن را شامل می‌شود که البته در پژوهش حاضر تأثیر آن به صورت معناداری حادث نشده است. بر این اساس باید گفت که برای شناخت خودارزشمندی یادگیری باید تلاش چندجانبه‌ای معطوف به اهداف درون فردی و برون فردی داشت تا ابعاد این مسئله به وضوح آشکار شود.

میانجی‌گری انگیزش خودمختار. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۷(۲۵)، ۶۷-۸۲.

هاشمی، ز.، و جوکار، ب. (۱۳۹۳). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی: مقایسه نیم‌رخ پیش‌بینی ابعاد تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی. مطالعات روان‌شناختی، ۱۰(۴)، ۱۳۷-۱۶۲.

## References

- Abd-El-Fattah, S., & Yates, G. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale. Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference. Adelaide, South Australia
- Mynbayeva, A., Vishnevskay, A., & Sadvakassova, Z. (2016). Experimental study of developing creativity of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 407-413.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, S. (2003). Contingencies of selfworth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review*, 108(3), 593.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. 1th edition, Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Second edition, New York, NY: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 179-196.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis, Second ed, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.*

حجازی، ا.، رستگار، ا.، غلامعلی لوسانی، م. و قربان جهرمی، ر. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۲(۱-۲) (پیاپی ۲۳)، ۱۱-۲۵.

قاسم، م.، و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درونی - بیرونی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۹(۳۳)، ۶۱-۷۱.

خاتون ذبیحی حصاری، ن.، و غلامعلی لوسانی، م. (۲۰۱۴). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱(۴)، ۹-۱۷.

رستگار، ا.، حجازی، ا.، غلامعلی لوسانی، م. و قربان جهرمی، ر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۲(۱ و ۲)، ۱۱-۲۵.

سلطانی نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۷(۱)، ۱۷-۳۵.

ظهیری ناو، ب.، و رجبی، س. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. دانشور رفتار، ۱۶(۳۶) (ویژه مقالات علوم تربیتی ۱۲)

گنجی، ح.، و صوفی، ص. (۱۳۹۳). سهم خودپنداره، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی خودمختار و عزت‌نفس کلی در پیشرفت تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۷(۱)، ۱۱-۲۹.

محبی‌نورالدین‌وند، م. ح.، شهنی‌بیلاق، م.، و پاشاشریفی، ح. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه‌ی دانشجویی. اندازه‌گیری تربیتی، ۱۴(۴)، ۴۳-۶۴.

موسوی، س.، جبل عاملی، ج.، و علی‌بخشی، ف. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. تحقیقات علوم رفتاری، ۱۰(۳)، ۱۷۹-۱۹۲.

میرزایی، ش.، کیامنش، ع.، حجازی، ا.، و بنی‌جمالی، ش. ا. (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر خودارزشمندی با

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 413-440.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370.
- Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science, 4*(2), 158.
- Ongowo, R. O., & Hungu, S. K. (2014). Motivational beliefs and self-regulation in biology learning: Influence of ethnicity, gender and grade level in Kenya. *Creative Education, 05*. 218-227. 10.4236/ce.2014.54031.
- 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.
- Rindermann, H., Becker, D., & Coyle, T. R. (2020). Survey of expert opinion on intelligence: Intelligence research, experts' background, controversial issues, and the media. *Intelligence, 78*, 101406.
- Salavera, C., Usán, P., Chaverri, I., Gracia, N., Aure, P., & Delpueyo, M. (2017). Emotional intelligence and creativity in first-and second-year primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 1179-1183.
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington. From www.Proquest.com
- Taheri, F., dortaj, F., delavar, A., Seadatee Shamir, A. (2019). The Effectiveness of Mindfulness Program on Academic Engagement: The Mediating roles of Academic Stress and Academic Burnout. *Journal of Psychological Studies, 14*(4), 157-174.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hart, A., Gagnon, E., Eryigit-Madzamuse, S., Cameron, J., Aranda, K., Rathbone, A., & Heaver, B. (2016). Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. *Sage Open, 6*(4), 2158244016682477.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*(3), 300-312.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is Resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S., (1993). Cheldrenstinking Qbout Traits: Lmplication for Judgments of the Self and Others.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism, 2*(1), 33-38.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology, 97*(2), 184.
- Lin, C.-H., Zhang, Y., & Zheng, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education, 113*, 75-85.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Young Adolescence, 42*, 6-12.
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Ilic, M. (2015). Patterns of family functioning and parenting style of adolescents with depressive reactions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 185*, 234-239.