

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۰۸/۱۳
تاریخ بررسی مقاله: ۹۲/۰۸/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۰/۱۴

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۳
دوره چهارم، سال ۲۱-۳، شماره ۱، پیاپی ۱۱
ص: ۵۵-۷۸

رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد

فتانه فتحی *

علیرضا حاجی یخچالی **

ذکراله مروتی ***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی خرم‌آباد بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر خرم‌آباد بودند، که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش مقیاس نظریه تلویحی هوش (ITIS)، پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه (NEO-FFI)، مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS) و مقیاس کارآمدی تحصیلی بودند. ارزیابی الگوی پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت. جهت آزمون روابط غیرمستقیم از روش بوت استراپ (نرم افزار AMOS-20) استفاده شد. نتایج نشان دادند، که مسیرهای غیرمستقیم باور هوشی ذاتی از طریق جهت‌گیری هدف عملکردگرا روی عملکرد تحصیلی و باور هوشی افزایشی از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود. همچنین وظیفه‌شناسی نیز از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود، اما باز بودن نسبت به تجربه از طریق جهت‌گیری

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

fatane.fathi@ymail.com

** استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

hajiyakhchali@yahoo.com

*** استادیار، دانشکده علوم انسانی دانشگاه زنجان

هدف تبحرگرا روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود. برازش بهتر از طریق حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار باور هوشی ذاتی و جهت‌گیری هدف تبحرگرا، باز بودن نسبت به تجربه و جهت‌گیری هدف تبحرگرا، توافق‌پذیری و جهت‌گیری هدف تبحرگرا، باز بودن نسبت به تجربه و خودکارآمدی تحصیلی، توافق‌پذیری و عملکرد تحصیلی و باز بودن نسبت به تجربه و عملکرد تحصیلی حاصل شد.

کلیدواژگان: ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی.

مقدمه

مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی مسئله‌ای پیچیده است، چرا که آن یک عنصر چند بعدی است و به گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی فراگیر مربوط است. (دهشیری، ۱۳۸۵). دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف آموزشی به طریق مختلف واکنش نشان می‌دهند. این واکنش در برخی با اشتیاق و در برخی دیگر با اکراه و امتناع همراه است. چرا بعضی از دانش‌آموزان موفقیت خود را در رابطه با تکالیف و یا عملکرد قبلی خود ارزیابی می‌کنند؟ در حالی که برخی دیگر از آنها دائماً خود را با دیگران مقایسه کرده و سعی دارند، شایستگی خویش را به وسیله با هوش جلوه دادن نزد همکلاسی‌ها، والدین و معلمان به اثبات برسانند. با مرور پژوهش‌های انجام شده در حیطه تعلیم و تربیت به این نکته اساسی پی خواهیم برد، که بیشتر تحقیقات بر چگونگی آموزش، طبقه‌بندی دانش‌آموزان و روش مختلف آموزش تأکید داشته و به نقش فعال دانش‌آموز و فرایندهای انگیزشی و عاطفی که در حین یادگیری صورت می‌گیرد کمتر توجه کرده‌اند. از طرف دیگر بی‌تردید یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش پرداختن به جنبه‌ی شناختی شخصیت فراگیران و کمک به آنها جهت پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف است. برخی از محققان بر این باورند که یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد (لایدر، پالمن و آلیک، ۲۰۰۷). ظهور و پیدایش سازمان یافته پنج عامل شخصیت زمینه را برای بررسی هر چه بیشتر ارتباط میان شخصیت و دیگر سازه‌های روانشناختی فراهم آورده است. عوامل شخصیتی به ویژه در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی در پیش بینی عملکرد تحصیلی نقش بسزایی ایفا می‌کنند. این پنج عامل عبارتند از وظیفه

شناسی^۱، توافق پذیری^۲، باز بودن نسبت به تجربه^۳، روان رنجورخویی^۴ و برونگرایی^۵ (کاستا و مک کری^۶، ۱۹۹۰). بر اساس پژوهش تمنائی‌فر، سلامی محمدآبادی و دشتبان‌زاده (۱۳۹۱) نتایج نشان داد که، پیشرفت تحصیلی با برونگرایی، باز بودن نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه شناسی همبستگی مثبت و با روان رنجورخویی همبستگی منفی دارد. نتایج پژوهش حاضر ضرورت بازشناسی رابطه صفات شخصیت با عملکرد تحصیلی را مورد تأکید قرار می‌دهد. بر این اساس لازم است که سیستم‌های آموزشی در ارزشیابی عملکرد تحصیلی به تأثیر صفات شخصیتی توجه داشته باشند.

از سوی دیگر سازه‌های انگیزشی از آن جهت برای نظام‌های آموزش و پرورش اهمیت دارند، که عامل مهمی در فرایند یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. یادگیری از عوامل تعیین کننده رشد شخصیت دانش‌آموزان محسوب می‌شود. علاقه به یادگیری محصول شخصیت، توانایی، ویژگی تکلیف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی است (سیف، ۱۳۸۹). از طرفی پژوهش‌های (شاهار، کالنتزکی، شالمن و بلت^۷، ۲۰۰۵؛ وانگ و ایردهیم^۸، ۲۰۰۷؛ زوینگ و وبستر^۹، ۲۰۰۴) حاکی از رابطه اهداف پیشرفت با ویژگی‌های شخصیت است. وظیفه‌مداری با ویژگی‌هایی مانند سخت کوشی و سماجت در ارتباط است (باریک و مونت^{۱۰}، به نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸). ویژگی وظیفه‌مداری به خوبی با هدف تبهرگرا در ارتباط است. زیرا این افراد برای پیشرفت و مهارت در تکالیف دشوار انگیزه دارند. به علاوه ادبیات پژوهش در زمینه عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت نشان داده‌اند، که جهت‌گیری هدف یک ساختار مفید برای درک یادگیری و عملکرد است. جهت‌گیری هدف نقش واسطه بین ویژگی‌های شخصیت با مقاصد عملکرد دارد (زوینگ و وبستر، ۲۰۰۴).

باز بودن نسبت به تجربه با نیاز به فهمیدن موقعیت‌های بدیع و خلاقیت در ارتباط است

- 1- conscientiousness
- 2- agreeableness
- 3- openness
- 4- neuroticism
- 5- extroversion
- 6- Costa & Mccrae
- 7- Shuhar, Kalnitzki, Shulman, & Blatt
- 8- Wang & Erdheim
- 9- Zweig & Webster
- 10- Barrick & Mount

(مون^۱، ۲۰۰۰، به نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸). در واقع جهت‌گیری هدف تبحرگرا با تمایل فرد به رشد خود به وسیله کسب دانش، مهارت‌های جدید، تسلط بر موقعیت‌های جدید و پیشرفت در شایستگی فردی، از طریق تبحر در تکلیف مشخص می‌شود. پژوهش‌های دای، رادوزویج و چستن^۲ (۲۰۰۳) و زوینگ و وبستر (۲۰۰۴) نیز رابطه مثبت بین باز بودن نسبت به تجربه و هدف تبحرگرا را تأیید می‌کنند. همچنین در پژوهشی که استاینمر، بیپ و اسپیناس^۳ (۲۰۱۱) به منظور بررسی رابطه اهداف پیشرفت، هوش و شخصیت با عملکرد انجام دادند، نتایج نشان داد، که وظیفه‌شناسی و اهداف تبحری عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی به صورت میانجی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد. متغیر دیگر در این پژوهش خودکارآمدی است. بین انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی رابطه تعاملی وجود دارد. همسویی انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود، که فرد از حداکثر توان بالقوه‌ی یادگیری خود استفاده کند. به عکس اگر فرد نتواند به توان بالقوه یادگیری خود دست یابد، راندامان تحصیلی روز به روز تنزل می‌یابد (سیف، ۱۳۸۹).

دوک و لگت^۴ (۱۹۸۸، به نقل از دوک، ۲۰۰۰) مدل انگیزشی خود را برای تعیین نقش متغیرهای انگیزشی و شناختی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دادند. دو مؤلفه این مدل باورهای هوشی^۵ و اهداف پیشرفت^۶ می‌باشند. در این مدل باورهای هوشی از طریق اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه دارد. باور هوشی ذاتی به این مطلب اشاره دارد، که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است. در مقابل باور هوشی افزایشی بیان می‌کند که، هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است. فرض اصلی مدل دوک این است، که نظریه‌های ضمنی هوش شیوه‌ای را که دانش‌آموزان به موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت نزدیک می‌شوند و نوع اهدافی که انتخاب می‌کنند را تحت تأثیر قرار داده است. از طرف دیگر دوک (۱۹۸۶، ۲۰۰۰) دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است، اهداف تبحرگرا^۷ و اهداف عملکردگرا^۸. دانش‌آموزانی که اهداف

-
- 1- Mowen
 - 2- Day, Radosevich, & Chasteen
 - 3- Steinmayr, Bipp, & Spinath
 - 4- Legget
 - 5- intelligence beliefs
 - 6- achievement goals
 - 7- mastery approach goals
 - 8- performance approach goals

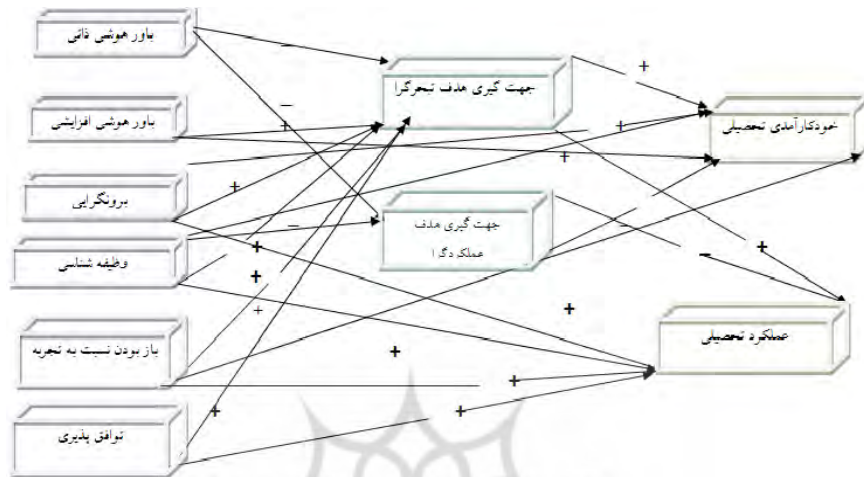
تبحرگرا را انتخاب می‌کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل دانش‌آموزانی که اهداف عملکردگرا را انتخاب می‌کنند درصد نشان دادن توانایی خود نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب هستند. در چارچوب نظریه اهداف پیشرفت چشم انداز مکمل و متضاد وجود دارد (ماهر و زوشو^۱، ۲۰۰۹).

بر اساس پژوهش برزگر، دلاور و احدی (۱۳۹۱). نتایج نشان داد که باور هوشی ذاتی با هدف عملکردی و باور هوشی افزایشی با هدف تبحری رابطه داشت. همچنین باور هوشی ذاتی با راهبرد سطحی رابطه مثبت و معنی‌دار داشت و از طریق هدف عملکردی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار داشت. از طرفی باور هوشی افزایشی با راهبرد تنظیم تلاش با راهبرد عمیق رابطه داشت و از طریق هدف تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار داشت. همچنین بر اساس پژوهش عبدالله^۲ (۲۰۰۸) باورهای تلاش (باور هوشی افزایشی) رابطه مثبت با خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف درونی (تبحری) دارد. از طرف دیگر باورهای ذاتی رابطه مثبت با جهت‌گیری هدف بیرونی (عملکردی) دارد. از ضرورت‌های تحقیق حاضر آن است که پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و روانی مؤثر بر عملکرد تحصیلی تأکید دارند. با توجه به این مطالب تشخیص و شناسایی عوامل اثرگذار بر انگیزش و عملکرد تحصیلی یکی از موضوع‌های مهم در مدارس و دانشگاه می‌باشد. مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی که از یک سو توجه خود را به متغیرهای شناختی، انگیزشی مؤثر بر عملکرد تحصیلی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است. با توجه به اهمیت هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، ترکیب مدل حاضر تاکنون به صورتی که در این پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد تا آنجا که محقق بررسی کرده است، انجام نگرفته است. از این رو مدل پیشنهادی ضمن غنا بخشیدن به دانش موجود در زمینه تأثیر عوامل شخصیتی، عاطفی، شناختی و انگیزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، می‌تواند فراهم کننده‌ی زمینه لازم برای طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی آنها باشد. با استناد به ادبیات پژوهش و با توجه به آنچه گفته شد، در پژوهش حاضر رابطه مستقیم و غیرمستقیم ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت را با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است.

1- Maehr & Zusho

2- Abdullah

شکل مدل پیشنهادی مذکور را می‌توان به صورت زیر ترسیم نمود (شکل ۱: ملاحظه شود)



شکل ۱. مدل پیشنهادی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم آباد

فرضیه‌های پژوهش

- باورهای هوشی از طریق هدف‌های پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.
- ویژگی‌های شخصیت از طریق هدف تبحرگرا با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.

روش پژوهش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و همبستگی است. در پژوهش‌هایی که هدف، آزمودن مدلی از روابط بین متغیرها است از تحلیل مدل معادلات ساختاری استفاده می‌شود.

جامعه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش جامعه آماری عبارت است، از تمامی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر خرم آباد که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. از بین ۲ ناحیه خرم‌آباد، هر ۲ ناحیه انتخاب و از هر یک از این ۲ ناحیه، ۱۰ مدرسه به صورت تصادفی چند مرحله‌ای

انتخاب و از هر مدرسه، یک کلاس و از هر کلاس ۱۴ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند که در نهایت ۲۸۰ نمونه انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه (NEO-FFI). برای اولین بار مک‌کری و کاستا (۱۹۸۵) پرسشنامه‌ای تحت عنوان نئو (NEO) با ۱۸۵ سؤال تدوین کردند. در ادامه این دو پژوهشگر با بررسی‌هایی که انجام دادند، توانستند دو پرسشنامه با تعداد ۲۴۰ و ۶۰ سؤال برای اندازه‌گیری ویژگی‌های شخصیت افراد تهیه کنند. در این پژوهش، به منظور بررسی ویژگی‌های شخصیت دانشجویان از فرم کوتاه سیاهه نئو که دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و برای اولین بار توسط کیامهر (۱۳۸۱) به زبان فارسی ترجمه شده، استفاده شده است. این مقیاس، پنج ویژگی شخصیت را مورد سنجش قرار می‌دهد، که عبارتند از روان رنجورخویی (N)، برونگرایی (E)، باز بودن نسبت به تجربه (O)، توافق‌پذیری (A) و وجدانی بودن (C). هر کدام از این ویژگی‌ها با ۱۲ سؤال مورد سنجش قرار می‌گیرد. شیوه پاسخدهی به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌های از نوع لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند. نمره‌گذاری این آزمون به صورت ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ و بالعکس می‌باشد. برای تعیین پایایی پرسشنامه شخصیت نئو (NEO) فرم کوتاه، مک‌کری و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی که روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان انجام دادند، ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های آن را ۰/۷۵ (E)، ۰/۸۰ (O)، ۰/۷۹ (A)، ۰/۷۹ (C) ذکر کردند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی برای پرسشنامه ویژگی‌های شخصیت با استفاده از روش آلفای کرونباخ و نتصیف به ترتیب برای برونگرایی ۰/۵۹ و ۰/۶۵، وظیفه شناسی ۰/۷۵ و ۰/۷۵، باز بودن نسبت به تجربه ۰/۴۹ و ۰/۳۸ و توافق‌پذیری ۰/۳۲ و ۰/۳۲ و برای نمره کل ویژگی‌های شخصیت ۰/۷۶ به دست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق می‌باشد. روایی محتوای این پرسشنامه را مک‌کری و همکاران (۲۰۰۵) بررسی نموده، و در پژوهشی که برای تجدیدنظر در پرسشنامه (NEO-FFI) بر روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند ضریب همبستگی این آزمون را با سیاهه نئو ۲۴۰ سؤالی برای پنج ویژگی شخصیتی نئو به ترتیب ۰/۸۳ (E)، ۰/۹۱ (O)، ۰/۷۶ (A) و ۰/۸۶ (C) گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه شخصیتی نئو از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. پایین‌ترین بارهای عاملی مربوط به ماده‌های ۵ و ۹ و ۳۷ و ۴۵ از خرده مقیاس

برونگرایی، ماده‌های ۱۴ و ۲۲ و ۳۸ و ۳۴ از خرده مقیاس باز بودن نسبت به تجربه، ماده‌های ۱۹ و ۱۵ و ۳۹ و ۲۷ از خرده مقیاس توافق پذیری و از خرده مقیاس وظیفه شناسی ماده‌های ۱۲ و ۳۶ بودند. نتایج تحلیل نشان داده است که تمامی ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه ویژگی‌های شخصیت دارای بارهای قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0/0001$ گذاشته‌اند.

مقیاس نظریه تلویحی هوش (IT IS). این مقیاس توسط عبدالفتاح و یتس^۱ (۲۰۰۶)، با توجه به گروه نمونه‌ای متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال اول مصری و استرالیایی، ساخته شده است. آنچه این مقیاس می‌سنجد، باورهای فرد در مورد توانایی ذهنی و هوشی خود می‌باشد. که مبتنی بر نظریه تلویحی دوک (۲۰۰۰) می‌باشد. نتایج تحلیل عامل اکتشافی مقیاس فوق، بر روی دانشجویان مصری و استرالیایی دو عامل را شناسایی کردند که عبارتند از: عامل ذاتی و عامل افزایشی. به عنوان مثال، یکی از گویه‌های خرده مقیاس باورهای هوشی ذاتی بدین گونه است: «شما از مقدار معینی هوش برخوردارید که توانایی تغییر دادن آن را ندارید». همچنین، عبارت «انجام دادن یک تکلیف با موفقیت می‌تواند به بهبود هوش شما کمک کند»، یکی از گویه‌های خرده مقیاس باورهای هوشی افزایشی می‌باشد. در این پرسشنامه، هر عامل (مقیاس‌های باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی)، دارای ۷ گویه و مقیاس به طور کلی ۱۴ گویه دارد که نمره‌گذاری هر ماده بر اساس مقیاسی از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم، نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۵) می‌باشد. ماده‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۴ برای سنجش باور هوشی ذاتی و ماده‌های ۳، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۳ برای سنجش خرده مقیاس باورهای هوشی افزایشی طراحی شده‌اند. عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) ضریب پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸، برای خرده مقیاس باورهای ذاتی ۰/۸۳ و برای مقیاس باورهای افزایشی ۰/۷۵ گزارش داده‌اند. همچنین، طی شش مطالعه، همسانی درونی این پرسشنامه بین ۰/۹۴ تا ۰/۹۸ و ضریب باز آزمایی آن بعد از دو هفته ۰/۸۰ به دست آمد (میلر^۲، ۲۰۱۰، به نقل از آتش افروز، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی باورهای هوشی ذاتی و افزایشی از دو روش آلفای کرونباخ و تصحیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تصحیف برای مقیاس باور هوشی ذاتی به ترتیب ۰/۵۳

1- Abd-El-Fattah & Yates

2- Miller

و ۰/۵۱ و برای مقیاس باور هوشی افزایشی با ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۶۱ و برای نمره کل باورهای هوشی ۰/۵۵ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه فوق می‌باشد. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس تلویحی هوش به استثناء ماده‌های ۱۲ و ۷ مؤلفه باور هوش ذاتی و ماده ۵ مؤلفه باور هوشی افزایشی دارای بارهای عاملی قابل قبولی بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌دار، در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته‌اند.

مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS) برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا از مجموعه الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته می‌گلی، ماهر، هردا، و همکاران^۱ (۲۰۰۰) استفاده شده است. لازم به ذکر است که در ایران سه مؤلفه هدف‌های پیشرفت، یعنی هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگیز توسط هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) و مؤلفه هدف تبحرگیز توسط قلی‌زاده (۱۳۸۴) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شدند. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای تنظیم شده‌اند. گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ مربوط به مؤلفه‌های هدف تبحرگرا می‌باشند. که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه به رشد شایستگی و مهارت در زمینه تحصیلی تمایل دارند. نمونه‌ای از گویه‌های این مؤلفه به این صورت می‌باشد: «برایم مهم است که امسال مطالب جدید زیادی را یاد بگیرم». گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰ مربوط به مؤلفه هدف عملکردگرا می‌باشد و میزان تمایل دانش‌آموزان را برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران مشخص می‌کند پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست ۱ تا کاملاً درست ۵ تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای هدف‌های پیشرفت فقط از ۱۰ گویه شامل اهداف تبحرگرا و عملکردگرا استفاده شد. در پژوهشی لایم، لا و نی^۲ (۲۰۰۸) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف تبحرگرا ۰/۸۹ و هدف عملکردگرا ۰/۶۷ به دست آوردند. رضانی (۱۳۸۹) برای تعیین روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد، که همگی

1- Midgley, Maehr, Hruda, & et al.

2- Liem, Lau, & Nie

در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای دو مؤلفه هدف‌های پیشرفت، که شامل هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا است، به ترتیب $0/77$ و $0/65$ و $0/83$ و $0/79$ و برای نمره کل مقیاس هدف‌های پیشرفت $0/72$ به دست آمدند، که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق است. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از $0/30$ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0/0001$ گذاشته‌اند.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط پاتریک، هیکس و رایان^۱ (۱۹۹۷) ساخته شده است، این مقیاس دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. نمره‌گذاری سؤالات بین (۱) تا (۵) از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد. همچنین پایایی این مقیاس توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ $0/78$ گزارش شده است. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون به ترتیب $0/65$ و $0/59$ گزارش داده است. روایی سازه این مقیاس در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است. میدلتون^۲ و میگلی (۱۹۹۷) بین کارآمدی تحصیلی و هدف‌گرایی تبحری $I = 0/43$ گزارش دادند. در پژوهشی که توسط حاجی یخچالی (۱۳۸۰) انجام شد، بین کارآمدی تحصیلی با هدف‌گرایی تبحری $I = 0/47$ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب $0/73$ و $0/66$ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این پرسشنامه می‌باشد. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از $0/30$ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0/0001$ گذاشته‌اند.

1- Patrick, Hicks, & Ryan

2- Middleton

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
باور هوشی ذاتی	۱۸/۱۳	۳/۷۵	۶	۲۵
باور هوشی افزایشی	۲۳/۵۶	۴/۰۱	۱۰	۳۰
برونگرایی	۲۹/۷۸	۴/۰۱	۱۵	۳۸
توافق پذیری	۲۵/۹۰	۳/۷۶	۱۵	۳۸
وظیفه شناسی	۳۹/۴۴	۶/۱۹	۲۰	۵۰
باز بودن نسبت به تجربه	۲۵/۱۰	۳/۱۲	۱۶	۳۴
هدف تبحرگرا	۲۱/۹۲	۲/۹۸	۷	۲۵
هدف عملکردگرا	۱۹/۳۶	۴/۵۱	۶	۲۵
خودکارآمدی تحصیلی	۲۰/۵۲	۳/۴۶	۹	۲۵
عملکرد تحصیلی	۱۷/۰۶	۱/۲۳	۱۲/۸۹	۱۹/۱۱

همان طور که در جدول ۱ نشان داده شده است در متغیر باور هوشی ذاتی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۸/۱۳ و ۳/۷۵، در متغیر باور هوشی افزایشی به ترتیب ۲۳/۵۶ و ۴/۰۱، در متغیر برونگرایی به ترتیب ۲۹/۷۸ و ۴/۰۱، در متغیر توافق‌پذیری به ترتیب ۲۵/۹۰ و ۳/۷۶، در متغیر وظیفه شناسی به ترتیب ۳۹/۴۴ و ۶/۱۹ و در متغیر باز بودن نسبت به تجربه به ترتیب ۲۵/۱۰ و ۳/۱۲ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار به ترتیب برای متغیرهای هدف تبحرگرا ۲۱/۹۲ و ۲/۹۸ و هدف عملکردگرا به ترتیب ۱۹/۳۶ و ۴/۵۱، برای خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۲۰/۵۲ و ۳/۴۶ و برای عملکرد تحصیلی به ترتیب ۱۷/۰۶ و ۱/۲۳ می‌باشد.

جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد کلیه ضرایب همبستگی به دست آمده، به جز ویژگی توافق‌پذیری، ویژگی باز بودن نسبت به تجربه و باور هوشی ذاتی در سطوح $P \leq 0/001$ معنی‌دار می‌باشند.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
برون‌گرایی	۱									
توافق‌پذیری	* ۰/۱۴	۱								
وظیفه‌شناسی	** ۰/۴۷	** ۰/۱۷	۱							
بازبودن نسبت به تجربه	* ۰/۱۱	** ۰/۱۹	** ۰/۲۷	۱						
باور هوشی ذاتی	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۶	۱					
باور هوشی افزایشی	** ۰/۲۶	۰/۰۷	** ۰/۳۰	** ۰/۱۹	۰/۰۰	۱				۱
هدف تبحرگرا	** ۰/۳۱	* ۰/۱۱	** ۰/۳۸	۰/۱۰	۰/۰۷	** ۰/۴۱	۱			
هدف عملکردگرا	** -۰/۱۵	۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۰۰	** ۰/۲۱	** ۰/۲۴	** ۰/۲۱	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	** ۰/۴۴	* ۰/۱۱	** ۰/۵۲	** ۰/۱۶	۰/۰۰	** ۰/۴۰	** ۰/۴۵	** ۰/۲۴	۱	
عملکرد تحصیلی	** ۰/۳۷	۰/۰۹	** ۰/۴۱	۰/۱۰	۰/۰۵	** ۰/۳۶	** ۰/۷۷	** ۰/۲۴	** ۰/۵۷	۱

**p<۰/۰۰۱ *p<۰/۰۰۵

برازندگی مدل پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور بررسی برازندگی مدل پیشنهادی از شاخص‌های برازندگی استفاده شد.

در جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل فرضی پژوهش و مدل اصلاح شده پژوهش ارایه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل فرضی پژوهش و مدل اصلاح شده پژوهش

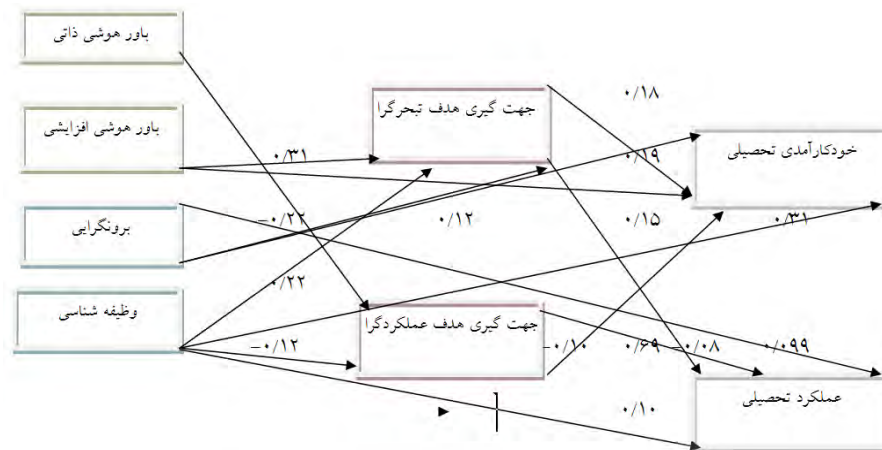
الگو	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۵۲/۰۷	۱۰	۵/۲۰	۰/۹۷	۰/۸۲	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۷۴	۰/۱۲
الگوی اصلاح شده	۲۶/۴۸	۱۵	۱/۷۶	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۰۵

بر اساس جدول شماره ۳ مقدار شاخص نیکویی برازش مجذور χ^2 برابر با ۴۷/۹۴، با درجه آزادی ۱۰ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد. با توجه به این که مجذور χ^2 نسبت به افزایش حجم نمونه و همبستگی موجود بین متغیرها حساس است، لذا در اکثر موارد این شاخص از لحاظ آماری معنی‌دار است. از این رو برای آگاهی از برازش مدل از شاخص‌های دیگری استفاده گردید. بنابراین با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳ ملاحظه می‌شود که در مدل پیشنهادی تحقیق برای کل نمونه آزمودنی‌ها شاخص نسبت مجذور χ^2/df برابر با ۵/۲۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۸۲، شاخص برازندگی فزاینده (IFI) برابر با ۰/۹۴، شاخص توکرلوئیس (TLI) برابر با ۰/۷۴، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۴، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۳ و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۱۲ می‌باشد. برخی از شاخص‌های مذکور به ویژه TLI، AGFI، RMSEA حاکی از نحوه برازش مدل پیشنهادی در سطح خوبی نیست و نیاز به اصلاح دارد. همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در مدل اصلاح شده مقادیر شاخص نسبت مجذور χ^2/df به درجه آزادی (۱/۷۶)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، ۰/۹۸، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) ۰/۹۳، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) ۰/۹۶، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۰/۹۸، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ۰/۹۸، شاخص توکر-لوئیس (TLI) ۰/۹۵ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۵ می‌باشند، که نشان می‌دهند مدل اصلاح شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و با داده‌های مشاهده شده انطباق دارد.

ضرایب مسیر در شکل ۲ حاکی از تأیید ۱۴ فرضیه مستقیم این پژوهش می‌باشند. همان گونه که قبلاً گفته شد، از مسیرهای مستقیم، مسیرهای باور هوشی ذاتی با جهت‌گیری هدف تبحرگرا، باز بون نسبت به تجربه با جهت‌گیری هدف تبحرگرا، توافق‌پذیری با جهت‌گیری هدف تبحرگرا، باز بودن نسبت به تجربه با خودکارآمدی تحصیلی، توافق‌پذیری با عملکرد تحصیلی و باز بودن نسبت به تجربه با عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبودند، حذف شدند.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های غیرمستقیم در الگوی پیشنهادی

برای بررسی فرضیه‌های مبنی بر اثرات غیرمستقیم متغیرها، از روش بوت استراپ استفاده



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد

شد که به بررسی آن پرداخته می‌شود. برخی فرضیه‌ها الگوی پیشنهادی، حاکی از مسیرهای غیرمستقیم و واسطه‌ای بین متغیرهای پژوهش بود. روابط واسطه‌ای با استفاده از روش بوت استرپ بر روی نرم افزار AMOS-20 آزموده شدند.

نتایج حاصل از بوت استرپ در تعیین رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت را به صورت کلی نشان می‌دهد، که مسیر باور هوشی ذاتی به عملکرد تحصیلی از طریق جهت‌گیری هدف عملکردگرا $\beta=0/019$ ، مسیر باور هوشی افزایشی به عملکرد تحصیلی از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا $\beta=0/099$ ، مسیر وظیفه شناسی به عملکرد تحصیلی از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا $\beta=0/058$ و مسیر باز بودن نسبت به تجربه به عملکرد تحصیلی از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا $\beta=0/079$ محاسبه شد که تمام مسیرها معنی‌دار می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت صورت گرفت.

همان طور که در نتیجه‌های آزمون فرضیه‌های پژوهش در بخش یافته‌ها مشاهده شد، تمامی فرضیه‌های مستقیم به استثنای مسیرهای مستقیم باور هوشی ذاتی به هدف تبحرگرا، باز بودن نسبت به تجربه به هدف تبحرگرا، باز بودن نسبت به تجربه به هدف تبحرگرا، توافق پذیرگی به عملکرد تحصیلی، باز بودن نسبت به تجربه به عملکرد تحصیلی، توافق پذیرگی به هدف تبحرگرا مورد تأیید قرار گرفتند. به علاوه از بین فرضیه‌های غیرمستقیم مسیر باز بودن نسبت به تجربه به عملکرد تحصیلی از طریق هدف تبحرگرا غیرمعنی‌دار می‌باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد. رابطه بین باور هوشی ذاتی از طریق جهت‌گیری هدف عملکردگرا روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود. باورهای هوشی ذاتی از یک سو، جهت‌گیری‌های هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا را تضعیف و جهت‌گیری عملکردگیزی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند. از طرف دیگر دانش‌آموزانی که اعتقاد به ذاتی بودن هوش دارند، غالباً اهداف عملکردگرا و عملکردگیزی را انتخاب کرده، برای رسیدن به اهداف خود از راهبردهای شناختی سطح پایین استفاده می‌کنند و در نهایت عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند. در همین راستا دوک (۲۰۰۰) بیان می‌کند افراد با باور هوشی ذاتی تلاش را نشانه عدم توانایی می‌دانند و به همین دلیل به دنبال تکالیفی هستند که با حداقل تلاش آنها را به موفقیت برساند. می‌توان گفت که با توجه به همخوانی ویژگی افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرا و باور هوشی ذاتی آنان در مقابل تکالیفی که حل آنها نیازمند درگیر شدن و تلاش است عقب نشینی کرده و به همین دلیل نتوانند از عهده تکالیفی که باید حل کنند برآیند و در نتیجه عملکرد ضعیفی را از خود نشان می‌دهند. در مدل دوک اگر دانش‌آموزی قائل به نظریه ذاتی درباره طبیعت هوش باشد معتقد است که توانایی او ثابت است و به احتمال زیاد در هنگام پرداختن به یک تکلیف جهت‌گیری هدف عملکردی را برخواهد گزید. این دانش‌آموز از آنجا که توانایی را ثابت ادراک می‌کند پیوسته نگران این خواهد بود که عملکرد او چگونه ارزشیابی و با عملکرد دیگران مقایسه می‌شود. به همین خاطر جهت‌گیری هدف عملکردی را برمی‌گزیند و سعی می‌کند در رقابت با دیگران بهتر عمل کند (دوپیرت و مارین، ۲۰۰۵).

نتایج ارزیابی الگوی ساختاریبه دست آمده از پژوهش حاضر نشان می‌دهد، که بین باور هوشی افزایشی و جهت‌گیری هدف تبحرگرا رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. دانش‌آموزان دارای

باورهای هوشی افزایشی هوش را کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش می‌دانند و پیوسته نسبت به رشد و توسعه توانایی‌های خود در تکاپو هستند. افراد دارای باورهای هوشی افزایشی نسبت به رشد و توسعه توانایی‌های هوشی خود خوشبین هستند و همین باور آنها را بر می‌انگیزد تا با تکالیف جدید و چالش انگیز رو به رو و بر آن تبحر و تسلط پیدا کنند. بنابراین می‌توان گفت کسی که قائل به نظریه افزایشی است باور دارد که توانایی می‌تواند افزایش یابد و به همین خاطر بیشتر احتمال دارد که جهت‌گیری هدف تبحرگرا را برگزیند و برای رسیدن به موفقیت بیشتر بر معیارهای مبتنی بر پیشرفت خود و نه مقایسه عملکرد خود با دیگران تأکید نماید (پینتریش و شانک، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). همچنین رابطه غیرمستقیم بین باور هوشی افزایشی از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزان دارای باورهای هوشی افزایشی نسبت به افزایش هوش و توانایی ذهنی خود از طریق مطالعه و یادگیری مطالب جدید خوشبین هستند. آنها معتقدند که یادگیری مطالب جدید علاوه بر تقویت قوای ذهنی توانایی انتقال آموخته‌ها کار بست آنها را در موقعیت‌های جدید افزایش می‌دهد. همین مسئله موجب می‌شود که آنها به جای تمرکز بر کسب نمره و یا اجتناب از سرزنش توسط دیگران به استقبال تکالیف چالش‌انگیز بروند و در نتیجه با چالش‌های تحصیلی مواجه شده و چون به تلاش زیاد خوشبین هستند در نتیجه با تلاش فراوان به عملکرد تحصیلی بالایی دست پیدا می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد، که بین برونگرایی با جهت‌گیری هدف تبحرگرا و وظیفه شناسی با هدف تبحرگرا رابطه معنی‌دار وجود دارد. برونگرایی با مجموعه‌ای از صفات شامل نوگرایی و تغییر به شناخت همراه است. افراد با سطح بالای برونگرایی تمایل به شناخت و تبحر دارند. ویژگی بلند همتی در افراد برونگرا موجب تمرکز روی تبحر داشتن و ثابت قدم بودن می‌شود (زوینگ و ویستر، ۲۰۰۴). از طرف دیگر عامل وظیفه‌شناسی با ویژگی‌هایی مانند دقت، مسئولیت‌پذیری، سازماندهی، خودنظم‌بخشی و وجدان کاری همراه است (مک کری و کاستا، ۱۹۷۸). افراد وظیفه‌مدار افراد پیشرفت‌مداری هستند که سخت‌کوشی و پافشاری از ویژگی‌های آنهاست. لذا این افراد از تلاش برای تسلط و تبحر در تکلیف خسته نمی‌شوند و به همین دلیل وظیفه‌مداری پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری برای جهت‌گیری هدف تبحرگرا است. همچنین رابطه غیرمستقیم وظیفه‌شناسی از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا با عملکرد تحصیلی معنی‌دار

بود. این یافته با پژوهش‌های بیپ، استاینمر و اسپیناس (۲۰۰۸)، کورکر، آزولد و دونالدن^۱ (۲۰۱۱)، استاینمر و همکاران (۲۰۱۱) و (فیتز، کارس، ویگنا و برینگس^۲، ۲۰۱۲) هماهنگ است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، افراد وظیفه‌مدار برای پیشرفت و سماجت در تکالیف دشوار انگیزه دارند. این افراد بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دستیابی به اهداف دارند. شخصیت وظیفه‌شناس کارآمد، مرتب و مسئول است و نظم و دقت زیادی در انجام امور دارد و از هیچ تلاشی برای انجام تکالیفی که به او واگذار می‌شود، کوتاهی نمی‌کند. وظیفه‌شناسی و خود انضباطی به طور اساسی توانایی برنامه‌ریزی اهداف تحصیلی و تلاش و پافشاری در دنبال کردن اهداف را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر موجی موفقیت در زمینه‌های پیشرفت می‌شود (استاینمر و همکاران، ۲۰۱۱).

در پژوهش حاضر رابطه مثبت بین باز بودن نسبت به تجربه و جهت‌گیری هدف تبحرگرا تأیید نشد. در جهت‌گیری هدف تبحرگرا فرد بر اهدافی مانند یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارد. جهت‌گیری افراد تبحرگرا تمایل به رشد خود به وسیله کسب مهارت‌های جدید و تسلط بر موقعیت‌ها است. گشودگی به تجربه با پرسش‌ها و استدلال‌های تحلیلی نسبت به امور همراه است. از طرف دیگر افراد تبحرگرا از ارزیابی‌ها و قضاوت‌های منفی دیگران نسبت به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود دوری می‌کنند (اندرو، الیوت، هولی و مک‌گریگور^۳، ۲۰۰۱). در پژوهش حاضر ممکن است برخی از دانش‌آموزان تبحرگرا و برخی دیگر تبحرگرا باشند. از سوی دیگر چون افراد تبحرگرا از عدم شایستگی و توانایی خود می‌ترسند، لذا ممکن است نسبت به موقعیت جدید با احتیاط عمل کرده و از تکالیف چالش برانگیز اجتناب می‌کنند. از این رو، ممکن است سطح باز بودن نسبت به تجربه در این افراد محدود باشد. همچنین از طرف دیگر رابطه غیرمستقیم بین باز بودن نسبت به تجربه از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا روی عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود. این یافته با پژوهش‌های بیپ و همکاران (۲۰۰۸)، کورکر و همکاران (۲۰۱۱)، استاینمر و همکاران (۲۰۱۱) ناهماهنگ و با پژوهش فیتز و همکاران (۲۰۱۲) هماهنگ است. اسکراو، هورن، تورن دایکرسو بارینگ^۴ (۱۹۹۵) نشان داده‌اند، که

1- Corker, Oswald, & Donnellan

2- Feyter, Caers, Vigna, & Berings

3- Andrew, Elliot, Holly, & Mc-Gregor

4- Schraw, Horn, Thorndike-Christ, & Bruning

یادگیرندگان با جهت‌گیری تبحرگرا نسبت به یادگیرندگان جهت‌گیری عملکردگرا بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌نمایند. از طرف دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که در کلاس‌های ابتدایی بیشتر روی جهت‌گیری هدف تبحرگرا تأکید می‌شود و دانش‌آموزان سعی می‌کنند کارآمدی خود را با تمرکز بر یادگیری مواد درسی از خود نشان دهند. در مقابل، در دوره راهنمایی بر روی هدف‌های عملکردگرا و مقایسه یادگیرندگان با هم تأکید می‌شود. این امر باعث می‌شود که دانش‌آموزان کارآمدی خود را در رقابت با سایر همسالانشان نشان دهند (ایپلر^۱، ۲۰۱۰، به نقل از آتش‌افروز، ۱۳۹۱) از سوی دیگر این در حالی است که جهت‌گیری عملکردگرا با استفاده از رویکردهای سطحی در پردازش اطلاعات ارتباط می‌یابد. یادگیرندگان دارای جهت‌گیری عملکردگرا از دیگران درباره خویش بیمناک هستند، آنان نگران این موضوع هستند که از سوی دیگران داوری می‌شوند و بیشتر بر راهبردهای سطحی و حفظ طوطی‌وار مطالب تأکید دارند. از آنجا که جهت‌گیری بیشتر دانش‌آموزان ایرانی جهت‌گیری هدف عملکردگرا است (محسن‌پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶). همچنین بر اساس پژوهش استپک و گرالینسکی^۲ (۱۹۹۶) دانش‌آموزانی که اهداف عملکردگرا را انتخاب می‌کنند عملکرد ضعیفی دارند و افراد با جهت‌گیری عملکردگرا نمی‌توانند ویژگی باز بودن نسبت به تجربه را از خود نشان دهند. از طرف دیگر افرادی که سطوح پایین باز بودن را تجربه می‌کنند بیشتر راهبردهای سطحی و موارد آشنا و مشابه را ترجیح می‌دهند و همچنین تصورات فکری زیاد و متفاوت به جای اینکه در زمینه‌های تحصیلی سبب تولید دانش و استفاده از دانش برای خلاقیت در حل مسئله باشند بیشتر زیانبار هستند و در نهایت باعث عملکرد ضعیف تحصیلی می‌شوند (فیتز و همکاران، ۲۰۱۲). به علاوه رابطه مثبت بین باز بودن نسبت به تجربه با عملکرد تحصیلی در پژوهش حاضر تأیید نشد. در تبیین این رابطه باید گفت که، ویژگی شخصیتی باز بودن نسبت به تجربه با درجه بالایی از خلاقیت و توانایی‌های عقلانی همراه است که می‌تواند به عملکرد تحصیلی کمک کند. از طرف دیگر افرادی که سطوح پایین باز بودن را تجربه می‌کنند بیشتر راهبردهای سطحی و موارد آشنا و مشابه را ترجیح می‌دهند. از طرف دیگر خلاقیت و انعطاف‌پذیری کمتری دارند، در چالش‌ها و موانع تحصیلی نمی‌توانند موفق شوند به دلیل اینکه این افراد طبق موقعیت‌های از پیش تعیین شده حرکت کرده تا عملکرد

1- Epler

2- Stipe & Gralinski

بالایی داشته باشند، لذا از رویرو شدن با موقعیت‌های جدید اجتناب کرده و در نتیجه عملکرد ضعیفی را از خود نشان می‌دهند فیتز و همکاران (۲۰۱۲).

نتایج ارزیابی الگوی ساختاری دست آمده از پژوهش حاضر نشان می‌دهد رابطه بین برونگرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار بود. در تبیین این رابطه‌ها می‌توان گفت در واقع تفاوت‌های فردی در صفات شخصیت و باورهای خودکارآمدی نقش منحصر به فردی در ادراک دانش‌آموزان در عملکرد آنها در مراحل مختلف زندگی دارند (کاپرارا، ویکچون، آل سندری، گرینو و باربارنلی، ۲۰۱۱). افراد برونگرا متمایل به بیان ایده‌ها و احساسات خود هستند، آنها بیشتر قبل از شروع به ابتکار عمل روی تجربه مثبت متمرکز می‌شوند، که این یکی از منابع خودکارآمدی است. از آنجا که خودکارآمدی الگوی رفتاری شامل فعال بودن، انتخاب فرصت‌ها و مدیریت بر آنها می‌باشد با برونگرایی ارتباط دارد است (بندورا، ۱۹۹۷). به علاوه عامل وظیفه‌شناسی اساساً صفات رفتاری هدف‌گرا و نیز کنترل تکانه‌ها به شکلی جامعه‌پسند را در بر می‌گیرد. به نظر می‌رسد هر چه شخص مسئولیت‌پذیرتر، خود تنظیم‌گتر و کارآتر باشد، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیشتری برخوردار باشد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۱).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود، که این پژوهش روی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شده است. لذا تعمیم آن به دانش‌آموزان پسر یا مقاطع پایین‌تر امکان‌پذیر نمی‌باشد. در این پژوهش صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است. به همین خاطر ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوگیری ایجاد شده باشد. نتایج این پژوهش قابل تعمیم به شهرها و دیگر فرهنگ‌ها نیست. با توجه به این که در پژوهش حاضر از روش تحلیل مسیر استفاده شده است، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود پژوهشی با استفاده از روش آزمایشی نقش باورهای هوشی (افزایشی و ذاتی) در عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. از طرفی باورهای هوشی (افزایشی و ذاتی) از متغیرهای مهم و تاثیرگذار بر رشد شناختی و شخصیتی فرد می‌باشند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی به منظور شناسایی پیشایندهای مهم این متغیرها صورت گیرد. از آن جایی که هدف تبحرگرا با پیشرفت و کارآمدی تحصیلی در ارتباط می‌باشد. به معلمان و والدین توصیه می‌شود موجبات

1- Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli

2- Bandura

شکل‌گیری این جهت‌گیری را در دانش‌آموزان فراهم آورند. با توجه به اینکه در فرهنگ ما هوش را یک خصیصه ذاتی می‌دانند، پیشنهاد می‌شود جلساتی (به صورت کارگاه آموزشی) را با والدین و معلمان در خصوص اهمیت باورهای هوشی در عملکرد تحصیلی و برجسته کردن نقش باور هوشی افزایشی در عملکرد دانش‌آموزان گذاشته شود. به علاوه به والدین و معلمان توصیه می‌شود عادات ذهنی و تمایلات مرتبط با بعد باز بودن به تجربه و وجدانی بودن از قبیل کنجکاوی فکری، حقیقت‌جویی، نظام‌مندی، فراخ‌اندیشی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دنبال کردن هنجارها و قوانین، برنامه‌ریزی، سازماندهی والویت دادن به وظایف را پرورش دهند که آموزش این ویژگی‌ها عمدتاً از طریق الگوسازی از والدین و معلمان صورت می‌گیرد.

منابع

فارسی

- آتش افروز، عسگر (۱۳۹۱). رابطه علی بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش درونی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. پایان‌نامه‌ی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- برزگر، مجید؛ دلاور، علی و احدی، حسن (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای الگوی چهاربخشی هدف‌های پیشرفت و راهبردهای یادگیری شناختی در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۲، صص ۸۶-۷۱.
- پیترریچ، پال آر و شانک، دیل اچ (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و راهبردها). ترجمه مهناز شهر آرای (۱۳۸۶). تهران: نشر علم.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ سلامی محمدآبادی، فاطمه و دشتبان‌زاده، سمیه (۱۳۹۱). ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی‌نوین، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج.

حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم هدف‌گرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

حسینی، فریده السادات و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف با استفاده از پنج عامل شخصیت در میان دانشجویان دانشگاه شیراز. مجله مطالعات روانشناختی، دوره پنجم، شماره ۱، صص ۵-۲.

دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، جلد ۵، شماره ۱۸، صص ۲۵-۱۰.

رمضانی، فرشاد (۱۳۸۹). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.

قلی‌زاده، مظفر (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهر ایذه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

کیامهر، جواد (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عاملی *FFI-NEO* و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

محسن‌پور، مریم، حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی و هدف‌های پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی (سال سوم متوسطه رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۶، صص ۳۵-۹.

هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل (۱۳۸۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های

اهواز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

لاتین

- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). *Implicit theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.*
- Abdullah, M. N. (2008). Childrens implicit theories of intelligence: Its relationships with self-efficacy, goal orientations and self-regulated learning. *The International Journal of learning, 15(2), 2-5.*
- Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 3, 501-519.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences, 44, 1454-1464.*
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 81, 78-96.*
- Corker, K. S., Oswald, F. L., & Donnellan, M. B. (2011). Conscientiousness in the classroom: A process explanation. *Journal of Personality, 80 (4), 995-1028.*
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1990). Personality disorder and the five factor model of personality. *Journal of Personality Disorder, 4, 362-377.*
- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct and criterion related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 28, 434-464.*
- Dupeyrat, C., & Marian, 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, 43-59.*

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and Development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review, 95*, 256-273.
- Feyter, T. D., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the big five personality Traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic Motivation. *Journal of Learning and Individual Differences, 22*, 439-448.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. R. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary to secondary school. *Journal of Personality and Individual Difference, 42*, 44-451.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 33*, 486-512.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). *Achievement goal theory: The past, present and future*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school*. New York: Taylor Francis.
- McCrae R. R., Terracciano A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project (2005a). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 547-561.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1978). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating normans adequate taxonomy: Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 710-721.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of*

Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.

- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence, 17*, 109-128.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T. & Bruning, R. (1995). Academic goal orientation and students classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 359-368.
- Shahar, G., Kalnitzki, E., Shulman, S. H., & Blatt, S. J. (2005). Personality, motivation, and construction of goals during the transition to adulthood. *Journal of Personality and Individual Differences, 40* (1), 53-63.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Journal of Learning and Individual Difference, 21*, 196-200.
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397-407.
- Wang, M., & Erdhiem, J. (2007). Does five factor model of personality relate to goal orientation? *Journal of Personality and Individual Difference, 43*, 1493-1505.
- Zweing, D., & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions. *Journal of Personality and Individual Differences, 36* (7), 1693-1708.