

رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور

نرجس خاتون ذبیحی حصاری*¹؛ مسعود غلامعلی لواسانی²

دریافت: 93/01/31

پذیرش: 93/08/07

چکیده

ذاتی روی اهداف پیشرفت عملکردی مثبت ($t=3/12$) و ($B=-0/15$) و بر روی خودکارآمدی منفی ($t=-8/18$) و ($B=-0/39$) و اثر علی اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی روی خودکارآمدی منفی ($t=-0/51$ و $B=-0/02$) است. همچنین اثر علی مستقیم باورهای هوشی افزایشی روی اهداف پیشرفت تبحری ($t=8/67$ و $B=0/40$) و خودکارآمدی مثبت ($t=7/84$ و $B=0/38$) و اثر علی اهداف پیشرفت تبحری روی خودکارآمدی ($t=3/68$ و $B=0/18$) مثبت می‌باشد. حدود $0/15$ از واریانس خودکارآمدی توسط باور هوشی ذاتی و اهداف عملکردی و $0/23$ از واریانس آن توسط باورهای هوشی افزایشی و اهداف تبحری تبیین شده است. در کل نتایج نشان داد که باورهای هوشی افزایشی اثر مثبتی روی خودکارآمدی از طریق نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت تبحری دارد.

واژگان کلیدی: باورهای هوشی، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، باور هوشی ذاتی، باور هوشی افزایشی، اهداف پیشرفت تبحری، اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی.

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین باورهای هوشی، اهداف پیشرفت (رویکردی - عملکردی و تبحری) و خودکارآمدی است. پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. برای این منظور از بین جامعه دانشجویان کارشناسی دانشگاه پیام‌نور شهرستان تربت حیدریه (تعداد 4000 دانشجو)، تعداد 400 دانشجو در رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل سه پرسش‌نامه باورهای هوشی دوپیرات و مارین، خرده مقیاس اهداف پیشرفت میدلتون و میگلی و پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی شوارزر و جروسالم بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای باورهای هوشی ذاتی، باور هوشی افزایشی، اهداف تبحری، اهداف رویکردی، عملکردی و خودکارآمدی به ترتیب برابر بود با $0/92$ ، $0/97$ ، $0/95$ و $0/70$ و $0/93$.

داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اثر علی مستقیم باورهای هوشی

1. استادیار روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور (*نویسنده مسؤول) zabihi_n@yahoo.com

2. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران lavasani@ut.ac.ir

باورهای افراد، دنیای آنان را سازمان می‌دهد و به تجربیاتشان معنا می‌بخشد. این که چگونه این باورها می‌توانند دنیای روان‌شناختی مختلفی را در افراد ایجاد کنند و آن‌ها را در موقعیت‌های مشابه به تفکر، احساس و عمل

مقدمه

متفاوتی هدایت کنند، موضوع بسیار مهمی است. (دوئک، 2000)

دوئک¹ (2000) می‌گوید این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند و به تجربیاتمان معنا می‌دهند و به طور کلی سیستم رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند. نظریه شناختی اجتماعی دوئک (1986) از جمله نظریه‌هایی است که بر نقش متغیرهای انگیزشی - شناختی در پیشرفت تحصیلی تأکید می‌کند، او در این مدل به بررسی نظام باورهای افراد می‌پردازد. دو مفهوم مهم این نظریه عبارتند از: باورها یا نظریه‌های ضمنی که یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش دارند و اهداف پیشرفت آنان. او باورهای هوشی² را شامل باورهای هوشی ذاتی³ و باورهای هوشی افزایشی⁴ می‌داند و بیان می‌دارد افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است. در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند، معتقدند که هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را تغییر داد. دوئک و لگیت (1988) معتقدند که باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفت خود از یک سو و بر نهادهای کردن اهداف پیشرفت از سویی دیگر اثر می‌گذارد.

اهداف پیشرفت⁵ یا جهت‌گیری هدفی اساساً ناظر بر دلایل دانشجویان برای انجام دادن تکالیف است. براتن و استرامسو (2004) البوت و چرچ (1997) و دو پیرات و مرین (2005) نظریه اهداف دوئک را گسترش دادند و یک چارچوب سه وجهی از اهداف پیشرفت را ارائه کرده‌اند که عبارتند از اهداف تبحری⁶، اهداف رویکرد - عملکرد⁷ و اهداف اجتناب - عملکرد⁸. اهداف تبحری بر رشد مهارت و

تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارند، اهداف رویکردی - عملکردی بر به نمایش گذاشتن مهارت از سوی شخص در مقایسه با دیگران تمرکز دارند و اهداف اجتنابی - عملکردی بر اجتناب از مهارت نداشتن در مقایسه با دیگران متمرکز است.

دوئک (1986) بیان می‌دارد چه چیز باعث می‌شود تعدادی از دانش‌آموزان اهداف عملکردی را بر اهداف یادگیری (تبحری) ترجیح دهند؟ چرا برخی افراد به توانایی خود تکیه می‌کنند و برخی دیگر بر تلاش؟ برای توجیه این مساله او سعی کرده است مدلی را ارائه دهد که پیامدهای شناختی - عاطفی چنین رفتارهایی را بررسی می‌کند.

به نظر دوئک و لگیت (1988) دانش‌آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، احتمالاً جهت‌گیری هدفی عملکردی (رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی) خواهند داشت زیرا آن‌ها برای عملکرد خوب انگیزه دارند، اما آن‌ها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند. بالاخره آن‌ها اعتقاد دارند که هوششان بیشتر نخواهد شد. هیچ درجه‌ای از کوشش به افزایش هوش کمک نمی‌کند، بنابراین دانش‌آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، بیشتر تمایل به انتخاب کارهایی دارند که قبلاً عملکرد خوبی در آن داشته‌اند و از کارهایی که احتمال شکست در آن وجود دارد پرهیز می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزانی که دارای باور افزایشی هوش هستند، احتمالاً جهت‌گیری هدفی تبحری خواهند داشت. چنین افرادی انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی در خود دارند، آنان در جستجوی فعالیت‌های چالش‌انگیز خواهند بود حتی اگر در ابتدا نتوانند آن را انجام دهند، معتقدند که سخت‌کوشی و تلاش به آن‌ها اجازه می‌دهد که توانایی عملکرد خوب را در آینده به دست آورند. تحقیقات دوئک (2000) و دوئک و لگت (1988) نشان داد دانشجویانی که باور افزایشی دارند به طور معنی‌داری اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند. در مقابل تحقیقات اسپینات و پلستر (2003) و رمتن، لودویکس و

1. Dweck, c.s

2. Intelligence beliefs

3. Entity

4. Incremental

5. Achievement goal

6. Mastery goals

7. Performance- Approach goals

8. Performance-Avoidance goals

حجازی و ذبیحی (1384) و دیست، ملاند و بریدایبیک (2014) در تحقیق خود با عنوان بررسی نظریه ضمنی هوش و باورهای خودکارآمدی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که هوش را به عنوان یک مهارت قابل افزایش و مؤلفه‌ای که بافت و تربیت در آن تاثیرگذار است در نظر می‌گیرند، از احساس خودکارآمدی بالاتری برخوردارند.

همچنین حسن‌آبادی (1380) به دنبال بررسی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان پسر و دختر شهر تهران به این نتیجه رسید افرادی که به توانایی ثابت اعتقاد کمتری دارند، دارای باورهای خودکارآمدی عمومی و تحصیلی قوی‌تری هستند.

از سوی دیگر به نظر می‌رسد که پیشینه تحقیقاتی و نظری رابطه باورهای خودکارآمدی و اهداف پیشرفت را تایید می‌کند. براساس تحقیقات پاجارس، بریترو و والیان⁴ (2000) در درس نوشتاری اهداف رویکردی عملکردی ارتباط مثبتی با خودکارآمدی و اهداف اجتنابی عملکردی ارتباط منفی با آن دارد.

میدلتون و میگلی⁵ (1997) هم در تحقیقی که اهداف پیشرفت ریاضی را روی 703 دانش‌آموز کلاس ششم بررسی کردند، نشان دادند که اهداف تکالیف (رویکردی) به طور مثبتی با خودکارآمدی ریاضی و یادگیری خودتنظیم شده و همچنین اهداف اجتنابی - عملکردی به طور منفی با خودکارآمدی مرتبط است.

همچنین براساس تحقیقات نای، سو و طاهر بهایی، 2009؛ کاپلان و میگلی، 1999؛ میدلتون و میگلی، 1997؛ میگلی و ارادان، 1995؛ رویزر و همکاران، 1996 و شانک، 1996، اهداف تبحری به طور مثبتی با خودکارآمدی در ارتباط است. رابطه اهداف تبحری و خودکارآمدی در تحقیقات گذشته هماهنگ می‌باشد در حالی که در رابطه اهداف رویکردی با خودکارآمدی تحقیقات هماهنگی کمتری را نشان می‌دهند. در این رابطه بعضی از

ورمونت (2001) نشان دادند دانشجویانی که باور ذاتی دارند بیشتر اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند.

همچنین حجازی و همکاران، 1382؛ بابایی، 1377 در بررسی جهت‌گیری هدفی و باورهای هوشی به این نتیجه رسیدند که اکثریت دانش‌آموزانی که باور هوشی افزایشی دارند، دارای جهت‌گیری هدفی تبحری و اکثریت دانش‌آموزانی با باورهای هوشی ذاتی دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی هستند.

از دیگر باورهایی که بر یادگیری تاثیر دارد و نقش میانجی و تنظیم‌کننده را در رفتارهای تحصیلی دارد، باورهای خودکارآمدی¹ است. بندورا² خودکارآمدی را عبارت از باورها و قضاوت‌های افراد از توانایی‌هایشان در انجام تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص می‌داند. او شکل خاصی از انتظار را خودکارآمدی می‌داند و بیان می‌دارد که خودکارآمدی به عقاید و باورهای افراد برای اعمال کنترل خویش بر رویدادهای مؤثر بر زندگی اشاره دارد (بندورا، 1993، به نقل از دیست، ملاند و بریدایبیک، 2014). براساس نظریه شناختی اجتماعی، افراد با باورهای قوی نسبت به توانایی خود در مقایسه با افرادی که نسبت به توانایی خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر از سایرین است. (زلدین و پاجارس، 2000)

به نظر می‌رسد که نظریه‌های ضمنی هوش، توانایی پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی را داشته باشد.

بر اساس یافته‌های بندورا و وود (1989)، بندورا (1997)، پینتریچ و شانک³ (1996) و دوئک (2000) کسانی که توانایی را به عنوان انعکاسی از استعداد هوش ذاتی در نظر می‌گیرند، کارآمدی ادراک شده آن‌ها در برخورد با مشکلات کاهش می‌یابد، در مقابل کسانی که مفهوم توانایی را یک مهارت قابل اکتساب می‌دانند، احساس کارآمدی قوی‌تری دارند و اهداف بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند.

4. Britner & Valiante
5. Middleton & Midgley

¹ self- efficacy
² Bandura
³ Pintrich & Shunc

مدل‌های مفهومی زیر و مقایسه آن دو می‌باشد. ویژگی اصلی این مدل‌ها این است که فقط اهداف تبحری و رویکردی-عملکردی را از سه نوع اهداف پیشرفت بررسی می‌کند و به بررسی اهداف اجتنابی-عملکردی نمی‌پردازد.

مواد و روش‌ها

-روش اجرای پژوهش، توصیفی و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی می‌باشد.

-جامعه آماری: این پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام‌نور تربت حیدریه می‌باشد که در سال تحصیلی 90-89 مشغول به تحصیل بوده‌اند (حدود 4000 دانشجو). جهت انتخاب گروه نمونه پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد 400 دانشجو دختر (براساس جدول کرجسی مورگان) به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند.

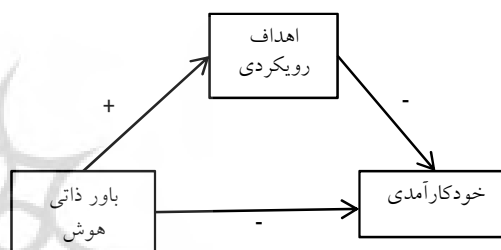
ابزارها

الف - پرسش‌نامه باورهای هوشی: برای سنجش باورهای هوشی از خرده مقیاس باورهای هوشی (9 پرسش) (دوپیرات و مارین، 2005) استفاده شده است که روی یک طیف 4 درجه‌ای نمره‌گذاری شده است و شامل دو خرده مقیاس باورهای هوشی ذاتی و افزایشی می‌شود. حجازی، رستگار، کرمدوست و قربان‌جهرمی (1387) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای باورهای هوشی ذاتی و افزایشی را به ترتیب برابر با 0/82 و 0/83 گزارش داده‌اند، همچنین تحلیل عاملی تأییدی داده‌ها در پژوهش فوق نشان داد که پرسش‌نامه از اعتبار کافی برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای باور هوشی ذاتی و افزایشی به ترتیب عبارت از 0/95 و 0/97 می‌باشد.

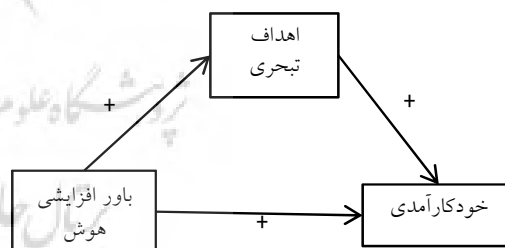
ب - مقیاس اهداف پیشرفت (میدلتون و میگلی، 1997). این مقیاس دارای 17 پرسش و سه خرده مقیاس می‌باشد و کلیه پرسش‌های آن بر روی یک طیف لیکرت 5 درجه‌ای نمره‌گذاری شده‌اند. سه مقیاس این پرسش‌نامه که عبارتند از خرده مقیاس اهداف تبحری با 6 پرسش، خرده مقیاس اهداف رویکردی-عملکردی با 5 پرسش و خرده مقیاس

مطالعات به این نتیجه رسیده‌اند که اهداف رویکردی به طور منفی با خودکارآمدی مرتبط است (نای، 2008، سو و طاهر بهایی، 2009؛ شانگ، 1996) و دیگران نشان داده‌اند که این رابطه مثبت است. (واترز و پینتریچ، 1996؛ میدلتون و میگلی، 1997؛ پاچارس، بریتز و الیانت، 2000)

بر اساس آنچه ذکر شد و با توجه به اینکه یکی از پیش فرض‌های اساسی الگوهای شناختی-اجتماعی انگیزش¹ تکلیف وابسته بودن انگیزش در دانش‌آموزان است و انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان تابعی از دلایل یادگیرندگان برای انجام تکالیف تغییر کند و با نظر به اینکه خودکارآمدی از جمله متغیرهایی است که نقش میانجی و تنظیم‌کننده را در



نمودار 1: الگوی مفهومی خودکارآمدی براساس باور ذاتی هوش و اهداف پیشرفت رویکردی



نمودار 2: الگوی مفهومی خودکارآمدی براساس باور افزایشی هوش و اهداف پیشرفت تبحری

رفتارهای تحصیلی دارد، هدف از این تحقیق تعیین رابطه بین متغیرهای باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور در قالب

¹ Motivational Social-cognitive patterns

جدول 1. شاخص‌های توصیفی واحدهای پژوهش

متغیرها	شاخص‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
باورهای هوشی ذاتی	2/35	1/10	0/86	3/71	نمره
باورهای هوشی افزایشی	1/90	1/18	0/60	3/60	نمره
اهداف تبحری	2/66	1/03	1/17	4/5	نمره
اهداف رویکردی	3/16	0/49	2	4/2	نمره
کارآمدی	2/46	0/63	1/3	3/6	نمره

بر اساس جدول شماره 2 مشاهده می‌شود که بالاترین ضریب همبستگی در بین متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه باورهای هوشی افزایشی با باورهای هوشی ذاتی (0/83-) می‌باشد. پایین‌ترین ضریب همبستگی هم مربوط به رابطه اهداف رویکرد-عملکرد با خودکارآمدی (0/08-) و اهداف رویکرد-عملکرد با باور هوشی افزایشی (0/09-) می‌باشد.

از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب، باور هوشی افزایش، باور هوشی ذاتی، اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با خودکارآمدی دارا هستند. بنابراین مطابق با ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش، می‌توان گفت که باور هوشی ذاتی و افزایشی دارای همبستگی قابل توجهی با خودکارآمدی می‌باشند.

تحلیل مسیر: به منظور تحلیل داده‌های استنباطی

پژوهش و آزمون مدل‌های مفهومی که در نمودارهای 1 و 2 مشاهده کردیم، متغیرهای پژوهش بر اساس مدل‌های مطرح شده و با استفاده از نرم‌افزار لیزرل و روش تحلیل مسیر وارد

جدول 2. ماتریس همبستگی مربوط به متغیرهای پژوهش

باورهای هوشی ذاتی	1		
باورهای هوشی افزایشی	0/83**	1	
اهداف تبحری	-0/33**	0/40**	1
اهداف رویکردی	0/155*	-0/09*	-0/297**
کارآمدی	-0/386**	-0/447**	0/327**

معادله شدند. در جدول شماره 3 ضرایب اثر مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش آورده شده است.

اهداف اجتنابی - عملکردی با 6 پرسش. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس اهداف اجتنابی استفاده نشده است. محسن‌پور (1384) ضریب آلفای کرونباخ را برای سه خرده مقیاس به ترتیب 0/77، 0/83 و 0/65 گزارش کرده است و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی اعتبار پرسش‌نامه را تأیید کرده است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای دو خرده مقیاس اهداف تبحری و اهداف رویکردی - عملکردی به ترتیب عبارتند از 0/92 و 0/70.

ج- پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی عمومی از شوارز و جروسالم (2000) اقتباس شده است. این مقیاس توسط علیه نظامی و زیر نظر شوارز و جروسالم¹ در سال 1996 به فارسی ترجمه شده است. پرسش‌نامه شامل 10 گویه است. در پژوهش‌های قبلی (ذبیحی و حجازی، 1386) ضریب قابلیت اعتماد را بر اساس آلفای کرونباخ 0/72 به دست آورده‌اند. علاوه بر این مقیاس از اعتبار همگرا و تمیز برخوردار است. تحلیل عاملی تأییدی نشان داده است که این مقیاس در خرده‌نمونه‌ها عمدتاً تک بعدی است یعنی در تحلیل عاملی پرسش‌های مقیاس در یک عامل، بار عاملی بالا را نشان می‌دهند (شوارز و جروسالم، 2000). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر شده است با 0/93.

یافته‌ها

قبل از ارائه یافته‌های پژوهش به ارائه ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه می‌پردازیم.

همان‌طور که در جدول شماره 1 مشاهده می‌شود در میان باورهای هوشی بالاترین میانگین مربوط به باور هوشی ذاتی و بالاترین انحراف استاندارد مربوط به باور هوشی افزایشی است.

در میان اهداف پیشرفت (جهت‌گیری هدفی) هم بالاترین میانگین مربوط به اهداف رویکرد - عملکرد و بالاترین انحراف استاندارد مربوط به اهداف تبحری می‌باشد. در قسمت بعدی به ارائه ماتریس همبستگی بین متغیرها می‌پردازیم.

¹Schwarzer and Jerusalem

متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
به روی خودکارآمدی			
باورهای هوشی ذاتی	0/39**	0	0/39**
باورهای هوشی افزایشی	0/38**	0/07	0/45**
اهداف تبحری	0/18**	0	0/18**
اهداف رویکرد-عملکردی	-0/02	0	-0/02
به روی رویکردی			
باور هوشی ذاتی	-0/02	0/15**	0/13**
به روی تبحری			
باور هوشی افزایشی			
کارآمدی خودکارآمدی	0/40**	0	0/40**
باور ذاتی هوش			
	-0/39		-0/39

نمودار 3. الگوی تحلیل مسیر خودکارآمدی براساس

باور ذاتی هوش و اهداف رویکردی

مثبت و معنی‌داری با خودکارآمدی ($t=7/84$ و $0/38$) دارد. همان‌گونه که مشاهده شد همه روابط به جز رابطه اهداف رویکردی با خودکارآمدی (نمودار شماره 3) معنی‌دار شده است. نمودارهای آماری نشان می‌دهد که $0/02$ از واریانس متغیر اهداف رویکردی توسط باور هوشی ذاتی و حدود $0/15$ از واریانس خودکارآمدی توسط باور هوشی ذاتی و اهداف رویکردی-عملکردی، همچنین $0/15$ از واریانس اهداف تبحری توسط باور هوشی افزایشی و حدود $0/23$ از واریانس متغیر خودکارآمدی توسط باور هوشی افزایشی و اهداف تبحری تبیین شده است. این آمارها نشان می‌دهد که بخش نسبتاً متوسطی از واریانس متغیرهای وابسته در مدل‌ها تبیین شده است.

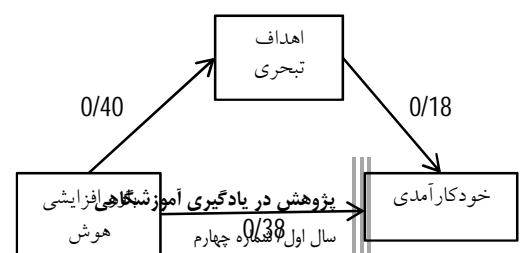
بحث و نتیجه‌گیری

چنانکه قبلاً ذکر شد هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه ابعاد باورهای ضمنی هوش و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دختر دانشگاه پیام‌نور در رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی می‌باشد. در این قسمت به بحث در مورد یافته‌های پژوهش می‌پردازیم. یافته‌ها نشان می‌دهد که باور هوشی ذاتی اثر مستقیم و مثبتی روی اهداف رویکردی-عملکردی و اهداف رویکردی عملکرد اثر مستقیم منفی و غیر معنی‌داری روی خودکارآمدی دارد. باور هوشی افزایشی هم اثر مستقیم مثبت و معنی‌داری بر اهداف تبحری و اهداف تبحری اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر روی خودکارآمدی دارد. همچنین مشاهده می‌کنیم که باور هوشی افزایشی از طریق اهداف تبحری به طور غیرمستقیم رابطه مثبت و معنی‌داری با خودکارآمدی و باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکردی-عملکردی به طور غیرمستقیم رابطه منفی و معنی‌داری با خودکارآمدی دارد. در این میان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی به گونه غیرمستقیم، باور هوشی افزایشی می‌باشد که از طریق اهداف تبحری به طور مثبتی با خودکارآمدی رابطه دارد.

همان‌طور که در جدول شماره 3 مشاهده می‌کنیم متغیرهای برونزا (باور هوشی ذاتی و افزایشی) اثرات مستقیم قابل توجهی بر خودکارآمدی دارند و این مقدار از اثرات غیرمستقیم بسیار بیشتر می‌باشد. اثر غیرمستقیم باور هوشی ذاتی روی خودکارآمدی تقریباً صفر و اثر غیرمستقیم باور هوشی افزایشی بر خودکارآمدی $0/07$ می‌باشد.

همچنین نمودار شماره 3 نشان می‌دهد که باور هوشی ذاتی رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌داری با اهداف پیشرفت رویکردی ($t=3/12$ و $B=0/15$) و اهداف رویکردی عملکردی رابطه منفی و غیرمعنی‌داری با خودکارآمدی ($t=-0/51$ و $B=-0/02$) دارد. همچنین باور هوشی ذاتی رابطه مستقیم، منفی و معنی‌داری با آن (خودکارآمدی) ($t=-8/18$ و $B=-0/39$) دارد.

نمودار شماره 4 هم نشان می‌دهد که باور هوشی افزایشی رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌داری با اهداف تبحری ($t=8/67$ و $B=0/40$) و اهداف تبحری رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌داری با خودکارآمدی ($t=3/68$ و $B=0/18$) دارد. همچنین باور هوشی افزایشی رابطه مستقیم،



نمودار 4. الگوی تحلیل مسیر خودکارآمدی براساس

که باور هوشی افزایشی دارند، به طور معنی‌داری اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند و در مقابل دانشجویانی که باور هوشی ذاتی دارند بیشتر اهداف رویکردی - عملکردی را انتخاب می‌کنند. استپک و گراینسکی (1996) هم به این نتیجه رسیدند که نظریه ذاتی هوش با اهداف رویکرد- عملکرد و نظریه افزایشی هوش با اهداف تبحری ارتباط دارد. در هر حال باید توجه داشت که این روابط تا حدی ضعیف است. بر این اساس ویزیا و همکاران (in press) دریافتند که اگرچه اهداف تبحری به‌طور مثبت با نظریه افزایشی هوش و به‌طور منفی با نظریه ذاتی هوش ارتباط دارد، با این حال روابط معنی‌داری بین نظریه ضمنی هوش و اهداف رویکرد-عملکرد وجود ندارد. بنابراین مطالعاتی که به بررسی روابط بین نظریه‌های ضمنی هوش و اهداف پیشرفت (جهت‌گیری هدفی) می‌پردازند، نتایج ناهماهنگ و غیرثابتی می‌باشند. شاید علت این عدم هماهنگی، این باشد که هم افرادی که نظریه افزایشی و هم افرادی که نظریه ذاتی نسبت به هوش دارند، برای عملکرد خوب انگیزه دارند و عملکرد خوب و پرهیز از شکست برای آن‌ها مهم می‌باشد و این تفکر فقط محدود به افرادی با نظریه ذاتی هوش نمی‌شود. از طرفی اثر بافت را هم نمی‌توان نادیده گرفت. بافت‌های متفاوت معانی متفاوتی را به افراد القاء می‌کنند. خصوصیات مدرسه (معلمان و همسالان) و همین‌طور والدین، به عنوان عامل محیطی و زمینه‌ای می‌توانند روی عملکرد دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. به‌عنوان مثال چنانچه در بافت کلاس یا مدرسه، عملکرد خوب، اهمیت بیشتری نسبت به افزایش یادگیری و تبحر در تکلیف داشته باشد، دانش‌آموز به سمت اهداف پیشرفت عملکردی کشیده می‌شود تا تبحری.

از سویی دیگر رابطه باورهای هوشی و خودکارآمدی هم در تحقیقات زیادی (وود و بندورا، 1989؛ حجازی و ذبیحی، 1384؛ حسن‌آبادی، 1380) مورد تأیید واقع شده است و جهت همه این رابطه‌ها به این شکل است که افرادی با نظریه افزایشی هوش از باورهای خودکارآمدی بالاتری نسبت به افرادی که با نظریه ذاتی هوش برخوردارند. این مطلب

یافته‌های پژوهش با مدل مفهومی شماره 2 در پژوهش و در نتیجه با تحقیقات انجام شده گذشته (دوئک و لگیت، 1388؛ دوئک و لگیت، 1388؛ حجازی، عبدالوند و اماموردی، 1382؛ بابایی، 1377؛ لیم، لای و نای، 2008؛ سو و طاهربهایی، 2009؛ کاپلان و میگلی، 1999؛ میدلتون و میگلی 1997؛ میگلی و ارادان؛ رویزر و همکاران، 1996 و شانک، 1996) هماهنگ می‌باشد و داده‌ها، مدل را تأیید می‌نماید. ولی یافته‌های پژوهش و نتایج رگرسیون چند-متغیری در مورد رابطه اهداف رویکردی و خودکارآمدی مورد حمایت قرار نگرفته است. ضریب B معنی‌دار نشده است و داده‌های آماری، مدل شماره 1 را تأیید نمی‌نماید.

نای، 2008؛ سو و طاهر بهایی، 2009؛ کاپلان و میگلی، 1999؛ میدلتون و میگلی، 1997؛ میگلی و ارادان، 1995؛ رویزر و همکاران، 1996 و شانک، 1996، همگی در تحقیقات خود رابطه بین اهداف تبحری و خودکارآمدی را مورد تأیید قرار داده‌اند و این نتایج با یافته پژوهش حاضر همسو می‌باشد، در حالی که مطالعات انجام شده در رابطه بین اهداف رویکرد-عملکرد و خودکارآمدی هماهنگی کمتری را نشان می‌دهند. بعضی از مطالعات، همسو با نتیجه مطالعه حاضر به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکردی به طور منفی با خودکارآمدی رابطه دارد (شانک، 1996) در حالی که دیگران رابطه مثبتی را با خودکارآمدی گزارش داده‌اند. (والترز و پینتریچ، 1996؛ میدلتون و میگلی، 1997؛ پاجارس، بریتزو لیانت، 2000) در هر صورت یافته‌های پژوهش حاضر در مورد رابطه اهداف رویکرد-عملکرد با خودکارآمدی با یافته‌های برخی از محققانی که در بالا ذکر شد، هماهنگ نمی‌باشد.

دوئک و لگیت (1988) در مورد رابطه نظریه‌های ضمنی هوش با جهت‌گیری هدفی بیان می‌دارند دانش‌آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، احتمالاً جهت‌گیری هدفی رویکردی دارند زیرا آن‌ها برای عملکرد خوب انگیزه دارند. اما آن‌ها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند و همچنین دوئک (2000) نشان داد دانشجویانی

عامل ذاتی و تغییرناپذیری به نام هوش. بنابراین تحقیقات پیشنهادکننده این مطلب است که تشویق افراد به داشتن تفکر افزایشی راجع به هوش، می‌تواند در نهایت خودکارآمدی آن‌ها را افزایش دهد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی رابطه بین متغیرهای این پژوهش در قالب یک مدل به صورت مفصل‌تر بررسی شود.

حجازی، الهه؛ عبدالوند، نسرين و اماموردی، داود. (1382).

جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی، سال هفتم، شماره، ص 30-51.
حسن‌آبادی، حمیدرضا. (1380). بررسی باورهای معرفت‌شناختی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان پسر و دختر شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

محسن‌پور، مریم. (1384). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

نشان‌دهنده این است که اگر افراد، توانایی را به عنوان مفهومی قابل اکتساب در نظر بگیرند، حس اعتماد قوی‌تری از کارآمدی شخصی را تجربه می‌کنند زیرا باور دارند که با پشتکار و تلاش می‌توانند ضریب هوشی و به دنبال آن احتمال موفقیت در کار (کارآمدی خود) را افزایش دهند و مسایل را در کنترل خود و وابسته به تلاش خود می‌دانند تا

منابع

بابایی، بیژن. (1377). رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه‌های دوم و راهنمایی و دبیرستان شهر ری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

حجازی، الهه؛ ذبیحی، نرجس. (1386). نظریه‌های ضمنی هوش و باورهای خودکارآمدی: مقایسه تطبیقی بر اساس جنسیت و رشته. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، سال 37، شماره 4، ص 61-86.

حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرمدوست، نوروزعلی. (1387). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت. درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئک). مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و هفتم، شماره 2، ص 25-46.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning: Educational psychologist. 28, 117-148.
Bandura, A. (1997). self-efficacy. The exercise of control, New York: W.H. Freeman.
Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of Perceived controllability and performance standards of self-regulations of complex decision making. Journal of personality and social psychology, 65, 805-867.
Braten, I., & Stromso, H. L. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories as predictors of achievement goal. Contemporary Educational Psychology.
Diseth A., Meland, E., & Bredablik, H, J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence.

Learning and Individual Differences 35 (2014) 1-8.

Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, Cognitive engagement and achievement: A Test of a model with returning to school adults. Contemporary Educational Psychology. 30, 43-59.

Dweck, C.S., & Legget, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review. 95, 256-273.

Dweck, C.S. (1986). motivational processes affecting learning. American psychologist. 41, 1041-1048.

Dweck, C.S. (2000). Self theories: Their role in motivation, personality, and development, psychology. press Philadelphia.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, I. M. (1996). Approach and Avoidance achievement goal and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Psychology*
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perception of the classroom goal structure and early adolescent's affect in school: the mediating role of coping strategies learning and individual differences. (11)2, 187, 212.
- 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. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Middelton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., & Ordan, T. (1995). Predictors of middle school student's use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 45, 380-411
- Orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422.
- Pintrich, P. R., Shunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*, Englewood cliffs: Merrill/ Prentice Hall
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavior functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pacific Educ. Rev.* 10, 193-203.
- Shunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluation influences during children's skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Shwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). General self-efficacy. *Internet* (shwarzer.com).
- Spinath, B., & Pelster, J. S. (2003). Goal
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Dubois, V. (in press). Impact de la conception de l'intelligence sur les buts d'apprentissage: un problème de mesure? *Revue des sciences de l'éducation*.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Zeldin, A. L., Pajares, F. (2000). Against the ODDS: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and psychological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.