

کاربرد نظریه اسناد و باورهای هوشی در تعلیم و تربیت مدرسه ای

فرشته رضایی، محبوبه سلیمان پور عمران*

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بجنورد، بجنورد، ایران
استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران
آدرس پست الکترونیک نویسنده m.pouomran@gmail.com

چکیده

مطالعه نگرشی که فرد در مورد خود دارد از موضوعات اساسی و مهم در دانش روان شناختی محسوب می گردد. نگرش هر فرد درباره خود می تواند زمینه موفقیت تحصیلی و اجتماعی او را فراهم کند و همزمان نیز از آن متاثر شود. همچنین بین نگرش و یادگیری تعامل وجود دارد. یادگیری می تواند بر نگرش ها و نگرش ها می تواند بر یادگیری اثر گذار باشد. مجموعه باورهایی که فرد نسبت به خود دارد تمام سیستم رفتارهایش را تحت تاثیر قرار می دهد. باورها باعث می شود که افراد در شرایط یکسان متفاوت عمل کنند. دانش آموزانی که اعتقاد دارند هوش کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش است اهداف تبحری را انتخاب می کنند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی به خرج می دهند و عمدتاً از راهبردهای پردازش عمیق و سطح بالا استفاده می کنند و در نتیجه این افراد از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردارند و دانش آموزانی که اعتقاد به ذاتی بودن هوش دارند غالباً از اهداف رویکرد-عملکرد را انتخاب کرده و برای رسیدن به اهداف خود دارای حداقل تلاش هستند. پژوهش حاضر به منظور بررسی و کاربرد نظریه اسناد و باورهای هوشی در تعلیم و تربیت مدرسه ای می باشد. روش تحقیق این پژوهش، توصیفی-تحلیلی است و روش جمع آوری اطلاعات، توصیفی کتابخانه ای است. که با مرور متون مرتبط و با روش کتابخانه ای و با ابزار فیش برداری انجام پذیرفته است. لذا در این راستا، مقاله حاضر به بررسی باورهای هوشی، باورهای هوشی ذاتی - افزایشی و به ارتباط آن با عزت نفس، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداخته است. همچنین نظریه اسناد را در ارتباط با باورهای هوشی مورد بررسی قرار داده است.

کلید واژه ها: باورهای هوشی، باورهای هوشی افزایشی، باورهای هوشی ذاتی

مقدمه

سالهای متمادی است که پژوهشگران تعلیم و تربیت و روان شناسان اجتماعی، مطالعات فراوانی در مورد عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام داده اند. پیشرفت تحصیلی موضوعی است که به خصوص در حال حاضر نیز مورد توجه کشورهای جهان بوده است (رضایی نصب، ۱۳۸۶). باورهای هوشی ۱ به عنوان یک مقوله انگیزشی که زیر ساخت انگیزه های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطح بالاتری است دارای اهمیت اساسی است و زیر بنای قضاوت فرد درباره خود و دنیا و افرادی که در آن زندگی می کنند که از نظر آن ها باورهای هوشی به عنوان واسطه درونی است که ساختارهای برجسته ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می آورد (وای مون و فلدوسن ۲، ۱۹۹۸). دوئک ۳ و همکاران، ۱۹۹۸ با ارائه مدلی مبتنی بر پژوهش، دو نوع باور هوشی ذاتی ۴ و باور هوشی افزایشی ۵ را مطرح کرده اند. افرادی که باور هوشی ذاتی دارند معتقدند که صفات شخصی آن ها از قبیل هوش، ثابت و تغییر ناپذیر است، این افراد اعتقاد دارند که توانایی آنها ذاتی، فطری و ثابت است در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند عقیده دارند که هوش جوهر ثابت و تغییر ناپذیر نیست. بلکه از طریق تلاش و تجربه می توان آن

را افزایش داد. این افراد معتقدند که توانایی هوشی آن‌ها انعطاف پذیر و فزاینده است. نظریه‌های ضمنی هوش نیز چارچوب شناختی - انگیزشی متفاوتی برای یادگیرندگان ایجاد می‌کند و زمانی که یادگیرنده یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر نحوه چگونگی و مواجهه شدن با تکالیف، یادگیری و نحوه پاسخ دهی و تفسیر آنها تأثیر دارد (دونک و مولدن ۳ ۲۰۰۵). فلسفه وجودی همه مدارس این است که همه دانش آموزان یاد بگیرند. اما آیا واقعا این یادگیری برای همه دانش آموزان با توجه به نیازها، علایق و توانایی‌های متفاوت آن‌ها صورت می‌گیرد؟ (علیزاده، ۱۱:۱۳۸۵). نظام باورها در انسان‌ها از یک سو سبب بهبود رفتار، کسب سلامتی، رضایت خاطر از زندگی و خشنودی می‌گردد و کیفیت زندگی انسان‌ها را ارتقا می‌دهند و از سوی دیگر به نظر می‌رسد بسیاری از مشکلات و مسائلی که افراد در زندگی با آن مواجه می‌شوند و تجربه می‌کنند منتج از این باورهاست. دونک (۱۹۹۹) می‌گوید 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. یکی از این باورها، باورهای هوشی است. دونک 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 ۱۳۸۳). باور هوشی افزایشی به این موضوع اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر است و قابل افزایش است در مقابل باور ذاتی در مورد هوش بیان می‌کند که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل 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 فراگیرانی 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 (دونک، ۲۰۰۰). این نظریه‌های ضمنی درباره هوش، چگونگی روی آوردن دانش آموزان 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 (دوپیرات و مارتین ۷ ۲۰۰۴).

روش تحقیق

روش این پژوهش توصیفی از نوع مروری و از گونه تحلیلی میباشد و با ابزار فیش برداری داده‌های لازم گردآوری میشود و سپس به تفسیر داده‌ها پرداخته می‌شود. بر این اساس، کلیه کتابها، مدارک، اسناد، پایگاه‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های در دسترس پژوهشگر که به بررسی موضوع پژوهش پرداخته‌اند، مورد مطالعه قرار گرفته و از آنها فیش برداری می‌شود و نهایتاً مورد سازماندهی و تفسیر و تبیین قرار می‌گیرد.

باورهای هوشی

از دیگر رویکردهای «شناختی-اجتماعی» مطرح شده در حوزه انگیزش تحصیلی، «نظریه ضمنی هوش» یا «نظریه باورهای هوشی» است. دونک و همکاران، ۱۹۹۸ با ارائه مدلی مبتنی بر پژوهش، دو نوع باور هوشی، ذاتی و افزایشی را مطرح کرده‌اند. افرادی که باور هوشی ذاتی دارند معتقدند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر است، این افراد اعتقاد دارند که توانایی آنها ذاتی، فطری و ثابت است در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند عقیده دارند که هوش جوهر ثابت و تغییرناپذیر نیست. بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد. این افراد معتقدند که توانایی هوشی آن‌ها انعطاف پذیر و فزاینده است. از نظر دونک (۲۰۰۰) و استرنبرگ^۸ (۱۹۹۵) باورهای هوشی، نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت داده و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. به عبارت دیگر، باورهای هوشی زیر بنای قضاوت فرد درباره خود، دنیا و افرادی که در آن زندگی می‌کنند، می‌باشند. تحقیقات بلکول^۹ و همکاران ۲۰۰۷ نشان می‌دهد که باورهای هوشی، نقش کلیدی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی فراگیران بازی می‌کند. باورهای هوشی متغیر دیگری است که با عملکرد فراگیران مرتبط است.

باورهای هوشی ذاتی - افزایشی

باورهای هوشی نظام معناهایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می دهند و پیش بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می سازد (دونک ۲۰۰۰). به عبارت دیگر باورهای هوشی زیر بنای قضاوت فرد درباره ی خود است دونک دو نوع باور هوشی را مقایسه کرده است: الف) «نظریه ذاتی هوش» ب) «نظریه افزایشی هوش». نظریه افزایشی

هوش، اشاره به این دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش بوده و از طریق تلاش و تجربه می توان آن را افزایش داد. در مقابل، نظریه ذاتی هوش بیان می کند که هوش کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش است. فراگیرانی که باور افزایشی در مورد هوش دارند، بر بهبود شایستگی و اکتساب دانش جدید تاکید داشته و برای غلبه بر ناکامی ها و شکست های گذشته خود تلاش می کنند. و فراگیران حداقل تلاش را به خرج می دهند (استیپیک، گرالینسکی^{۱۰}، ۲۰۰۴). مطالعات ایمز و آرچر^{۱۱} (۲۰۰۰)، و دونک و لگیت^{۱۲} (۲۰۰۲)، نشان داده است که تجارب گذشته دانشجویان از تکالیف درسی، تاریخچه موفقیت ها و شکست ها، اهداف و عقاید والدین و اساتید و ساختار کلاسی در شکل گیری باورهای هوشی و جهت گیری اهداف یادگیری دانشجویان نقش تعیین کننده ای داشته و طرح واره هایی را جهت تفسیر از علل شکست و موفقیت ایجاد می کنند که ریشه در الگوهای سازگار و ناسازگار انگیزشی دارند.

بطور کلی می توان گفت باورهای هوشی ذاتی و افزایشی - طرحواره ایی را در جهت تفسیر پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری ایجاد می کنند. اینکه چرا باورهای افزایشی و ذاتی هوش منجر به پاسخ های سازش یافته و نیافتة می شود؟ در پاسخ باید گفت، یکی از دلایل مهم این است که باورهای هوشی، پیش بینی کننده مناسب جهت گیری هدفی افراد است (دونک و لگیت، ۲۰۰۲).

اهداف پیشرفت

از آن جا که در هر نظام آموزشی، پیشرفت تحصیلی به عنوان مهمترین شاخص توفیق فعالیت های علمی و آموزشی محسوب می شود، بررسی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از اهمیت خاصی نزد پژوهشگران علوم تربیتی و روانشناسی برخوردار است. پژوهش هایی که در اوایل در مورد پیشرفت تحصیلی انجام می شد عمدتاً بر روی نقش هوش متمرکز بود، اما محققان اخیر مدعی شده اند که توسل به هوش عمومی به تنهایی برای تبیین موفقیت افراد کافی نیست (چو، ۲۰۱۰) و در بهترین شرایط، هوش بهتر فقط می تواند تا ۲۰ درصد از موفقیت افراد را پیش بینی کند (گلمن^{۱۳}، ترجمه پارسا، ۱۳۸۲). اگر چه تعریف واحدی از هوش وجود ندارد اما عناصری از هوش مورد توافق اغلب پژوهشگران قرار دارد. به اعتقاد گیچ و برلایتر (ترجمه خوی نژاد و همکاران، ۱۳۷۴) این عناصر عبارتند از: توانایی پرداختن به امور انتزاعی، توانایی حل کردن مسائل، و توانایی یادگیری، دیدگاه روانسنجی قدیمی ترین دیدگاه ها در مورد هوش است که با اندازه گیری کارکردهای روانشناختی سرو کار دارد. در این دیدگاه، هوش نه فقط یک توانایی کلی واحد، بلکه متشکل از مجموعه ای از تواناییها یا عاملها شناخته میشود در مقابل چو (۲۰۱۰) مشاهده کرد که افراد دارای هوش بهر بالا همیشه از راهبردهای موثر استفاده نمی کنند. علاوه بر این، از زمانی که تحقیقات نشان داده اند که دانش آموزان موفق بیشتر کسانی هستند که به طور مفید و موثر مطالعه می کنند در آموزش و پرورش به جای هوش، صحبت از مفاهیم جدیدی همچون فرا شناخت یا باورهای خودکارآمدی به میان می آید (زیمرن^{۱۴}، ۱۹۹۰).

اهداف تبحری و رویکردی - عملکردی

به باور دونک (۲۰۰۰)، نظریه های ضمنی هوش به گونه مستقیم بر عملکرد تاثیر نمی گذارند و تاثیر آن ها از راه جهت گیری هدف فرد امکان پذیر می شود. مدل دونک این چنین فرض کرده که رابطه بین نظریه های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی به واسطه جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری پدیدار می شود. دانش آموزانی که نظریه افزایشی دارند، جهت گیری آنها به سوی اهداف تسلطی است. برای دستیابی به این اهداف آنها در پی موقعیت های یادگیری سخت و چالش برانگیز هستند که یادگیری را افزایش می دهد و در غلبه بر موانع لازم و یا ممکن پایداری نشان می دهند (راهبردهای عمیق یادگیری) و در نهایت به پیشرفت تحصیلی بیش تری منجر می شود. دانش آموزانی که نظریه ذاتی در مورد هوش را قبول دارند، د رابتدا روی کسب عملکرد خوب متمرکز هستند تا با تمسک به آن به خودشان و دیگران شایستگی های خود را

بیشتر اثبات کنند و جهت گیری آنها به سمت اهداف عملکردی است. پی گیری اهداف عملکردی آنها را به سوی صرف تلاش کمتر، تسلیم راحتتر در هنگام رویارویی با مشکلات وموانع و به طور کلی دوری از کارهایی که ممکن استدر انجام آن با مشکل روبه روشوند، رهنمون کند(راهبردهای سطحی یادگیری) و در نهایت به پیشرفت کمتری منجر می شود(دوپیرات ومارین، ۲۰۰۵).

باورهای هوشی و عزت نفس

یکی از مفاهیمی که به مفهوم نگرش به آن به آموزشگاه و یادگیری آموزشگاهی بسیار نزدیک است مفهوم نگرش به خود و عزت نفس تحصیلی در رابطه با یادگیری آموزشگاهی است موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید در تعدادی از تکالیف یادگیری و در مدتی نسبتاً طولانی به عزت نفس کلی درباره آموزشگاه و یادگیری آموزشگاهی می‌انجامد. به همین نحو موفقیت و تأیید یا شکست و عدم تأیید پس از چند سال تحصیلی منجر به این خواهد شد که دانش‌آموزان موفقیت یا شکست را به خودش به عنوان یاد گیرنده یا دانش‌آموز تعلیم دهد. سرانجام این دانش‌آموز یا باید از متهم کردن آموزشگاه یا معلمان به سبب عدم موفقیتش دست بردارد و خود را هدف اتهام قرار دهد و یا باید تأیید آموزشگاه و معلمان را به خاطر موفقیتش به تأیید خود مبدل سازد. دانش‌آموزی که مرتباً در آموزشگاه موفقیت کسب می‌کند باید تأیید مدرسه و معلمان را به خود تعمیم دهد و یک مفهوم کلی مثبت درباره خودش به عنوان یادگیرنده ایجاد کند (سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۸).

مشاوران و روانشناسان بر این نظرند که در بین انواع مشکلات جوانان (چه مشکلاتی که از زبان خود جوانان شنیده می‌شود و چه مشکلاتی که در رفتار آنان مشاهده می‌شود) بیشتر ارزشیابی غیرمنصفانه آنان از مشکلاتشان دیده می‌شود. نگرش خودکم بینی در بین بزرگسالان نیز به چشم می‌خورد(هافمن^۱، ۲۰۰۵). یک دلیل عمده این امر این است که اکثر جوامع و فرهنگ‌ها موفقیت مدار هستند و بر توفیق و پیروزی فرد ارج می‌نهند و تصور می‌شود که منبع کنترل درونی با سطوح بالاتر پیشرفت مرتبط می‌شود (مالتی دی و مکاسکیل^۲، ۲۰۰۷).

خود کارآمدی و باورهای هوشی

از دیگر باورهایی که بر یادگیری تاثیر دارد و نقش میانجی و تنظیم کننده را در رفتارهای تحصیلی دارد باورهای خودکارآمدی است. بندورا^۱ خودکارآمدی را عبارت از باورها و قضاوت های افراد از توانایی هایشان در انجام تکالیف خاص در موقعیت های 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 موثر بر زندگی اشاره می‌کند بندورا، ۱۹۹۳ به نقل از ملاند و بریدابیک^۲، ۲۰۱۴). بر اساس یافته‌های کسانی که مورد 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 قوی تری دارند و اهداف بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند.(دوئک، ۲۰۰۰). بندورا یکی از نظریه پردازان شناختی اجتماعی معتقد است که خودکارآمدی با باورهای فرد در مورد تواناییهای خود مهمترین عامل انگیزشی تاثیر گذار بر عملکرد انسانی است. بندورا، ۱۹۹۷ خودکارآمدی را به عنوان باور و قضاوت فرد از توانایی خود برای انجام تکالیف خاص تعریف کرده است. پاچارز و میلر^۲ ۱۹۹۴ خودکارآمدی را ارزیابی خاص و وابسته به بافت از قابلیت خود برای عمل در یک تکلیف ویژه می‌داند. یک حس خودکارآمدی بالا باعث تلاش، مقاومت و انعطاف بیشتری می‌شود. همچنین در مقدار استرس و اضطرابی که افراد هنگام انجام یک فعالیت تجربه می‌کنند تاثیر دارد. براساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا افراد گرایش به مشغول شدن و پرداختن بقیه کارهایی دارند که احساس قابلیت و اطمینان دارند و از کارهایی که نسب به آن‌ها احساس قابلیت و توانایی ندارند دوری می‌کنند. باورهای خودکارآمدی به تعیین اینکه افراد چه مقدار وقت صرف یک فعالیت می‌کنند، چه مدت زمان در مقابل موانعی که مواجه می‌شوند پشتکار دارند، چه مقدار در مقابل موقعیتهای متضاد و مخالف انعطاف دارند کمک می‌کنند (پاچارز و شانک^۳، ۲۰۰۱).

تحقیقات زیادی حاکی است که از بین مولفه های انگیزش خودکارآمدی مهمترین آنها است. زیممن ۱۹۹۰ مشاهده کرد که باورهای خودکارآمدی فرایندهای خودتنظیمی را سخت تر تحت تاثیر قرار داده، بر کاربرد راهبردهای شناختی و فرا شناختی موثر می‌باشد و از این راه موجب پیشرفت تحصیلی می‌گردد.

باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت

جان اتکینسون، بنقل از محمدزاده، ۱۳۸۴ معتقد بود که نیاز پیشرفت فقط تا اندازه‌ای رفتار پیشرفت را پیش بینی می‌کند. رفتار پیشرفت نه تنها به نیاز پیشرفت فرد بستگی دارد بلکه به احتمال موفقیت او در تکلیف و ارزش تشویق که او برای موفق شدن در آن تکلیف قائل است نیز وابسته است. از نظر اتکینسون احتمال موفقیت و ارزش تشویقی برای موفق شدن به صورت موقعیتی تعیین می‌شود؛ یعنی، برخی تکلیفها احتمال موفقیت زیاد دارند، در حالی که احتمال موفقیت تکلیف دیگر کم است. ضمناً برخی تکلیفها نسبت به تکالیف دیگر برای موفقیت مشوق بیشتری عرضه می‌کنند. برای مثال، کلاسهای را در نظر بگیرید که هم اکنون در آنها شرکت می‌کنید. هر درسی احتمال موفقیت خودش را دارد. مثلاً، ریاضیات پیشرفته از آموزش فیزیک مقدماتی سختتر است و برای موفقیت هم ارزش تشویقی خودش را دارد. به طور کلی انگیزش پیشرفت تحصیلی، نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است سوق می‌دهد و با اثر گذاشتن بر انواع مختلف فعالیت های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف های تحصیلی اشاره دارد. انگیزش تحصیلی با هدف های ویژه، نگرش ها و باور های خاص، روش های نائل شدن به آنها و تلاش و کوشش فرد در ارتباط است. تحقیقات مختلف بر متمایز بودن جهت گیری انگیزشی دانش آموزان در موفقیت های مختلف تاکید دارند (شهنی ییلاق و همکاران، ۱۳۸۴).

انگیزش پیشرفت تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. با این انگیزه افراد، تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف، یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب کنند (محمدی، ۲۰۰۶، به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸). رابین^۱ (۱۹۹۸) انگیزش پیشرفت را عالی ترین شاهراه یادگیری دانسته است. بدین معنی که هرچه انگیزه فرد برای دانستن، آموختن و تحصیل بیشتر باشد، فعالیت و رنج و زحمت بیشتری برای رسیدن به هدف نهایی متحمل خواهد شد. وقتی فرد از انگیزه پیشرفت بالایی برخوردار باشد، به تکالیف درسی به خوبی توجه می‌کند، تکالیف درسی را جدی می‌گیرد و علاوه بر آن سعی می‌کند اطلاعاتی بیش از آنچه در کلاس درس به او می‌آموزند، یاد بگیرد. همچنین برای یادگیری، مهارت های لازم و راهکارهای مناسب را می‌یابد. بدیهی است که موفقیت در یادگیری نیز، سبب احساس توانمندی بیشتر و افزایش علاقه به موضوع یادگیری می‌شود (به نقل از ظهیری ناو و رجبی، ۱۳۸۸). گسین^۲ انگیزش پیشرفت را نیاز دانش آموز به دست یابی به موفقیت تحصیلی تعریف می‌کند. وی معتقد است این نیاز از فردی به فرد دیگر متفاوت است. برای برخی این نیاز بسیار زیاد و برای برخی دیگر بسیار کم است. او اضافه می‌کند که انگیزش پیشرفت از طریق فرایند های اجتماعی آموخته می‌شود (به نقل از مولا، ۲۰۱۰). از نظر عابدی (۱۳۸۴) انگیزش پیشرفت تحصیلی تمایل فراگیر است به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خود جوش ارزیابی کند. از این رو غالب رفتارهایی که انگیزش تحصیلی را نشان میدهند عبارتند از پافشاری برانجام تکالیف دشوار، سخت کوشی یا کوششش در جهت یادگیری در حد تسلط و انجام تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. بنابراین انگیزش تحصیلی یک حالت روان شناختی است و زمانی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خود کنترلی بداند (به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸). خود کنترلی به دو بخش تقسیم می‌شود: فرصت کنترل و توانایی کنترل. فرصت کنترل عبارت از فرصتی است که به دانش آموز داده می‌شود تا برای امر تحصیل خود تصمیم بگیرد و توانایی کنترل عبارت از موقعیتی است که دانش آموز باید در آن احساس کفایت داشته باشد تا بتواند بر آن کنترل و تسلط داشته باشد (هوسن، ۱۹۹۴،^۲ به نقل از سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵).

باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی

چه چیزی باعث می‌شود یک سری از دانش آموزان اهداف عملکردی را بر اهداف یادگیری ترجیح دهند؟ چرا بعضی از افراد بر کفایت توانایی هوش خود تکیه می‌کنند در حالی که دیگران بر بهبود آن؟ اخیراً محققانی مانند دوئک سعی کرده اند با ارائه الگویی مبتنی بر تحقیق، پیامدهای شناختی - عاطفی چنین رفتارهایی را بررسی کنند (دای، ۲۰۰۰). باورهای هوشی دانش آموزان ریشه در الگوهای سازگار و ناسازگار انگیزشی دارد، اگر یک دانش آموز باور جوهری از هوش داشته باشد، پس احتمالاً جهت گیری عملکردی خواهد داشت، زیرا وی مفهوم ثابتی از توانایی هوش خود دارد. این افراد به دنبال این هستند که عملکردشان چگونه مورد ارزیابی و مقایسه قرار می‌گیرد در نتیجه، از تکالیف چالش

انگیز و مشکل درسی پرهیز میکنند و فرصتهای یادگیری را از دست خواهند داد. برعکس، اگر فردی دارای باور افزایشی از هوش باشد پس احتمالاً جهت گیری تبحری از هدف خواهد داشت، زیرا چنین فردی هوش را یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر نمی داند بلکه معتقد است از طریق تلاش و مقایسه رفتار کنونی خود با رفتار قبلی می توان به سطح بالاتری از توانایی هوش رسید. پیامدهای رفتاری و عاطفی باورهای هوشی و جهت گیری های هدفی با توجه به تصور فرد از صلاحیتهای فردی و میزان کنترل پذیری توانایی متفاوت خواهد بود (دوئک و لگیت، ۲۰۰۰). دوئک (۲۰۰۰) معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد به اعتقاد وی باورهای هوشی چارچوب های شناختی - انگیزشی متفاوتی را برای دانش آموزان ایجاد می کند نظر به این که باورهای هوشی افزایشی احساس کارآمدی قوی تری را به وجود می آورند و اهداف بالاتری از پیشرفت را سبب می شوند و همچنین با توجه به این که کارایی زیاد شخص، ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزوها را بالا می برد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می بخشد این عوامل بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثر می گذارد (رضایی نصب ۱۳۸۸). اکثر الگوی نظری انگیزش پیشرفت، باورهای افراد را عمده ترین و اصلی ترین تعیین گرهای رفتار پیشرفت می دانند. در واقع مفروضه همه این نظریه ها این است که انتظارات افراد برای موفقیت ها و ادراک آنها از توانایی انجام تکالیف مختلف نقش عمده ای در انگیزش و رفتار دارد. (دوئک و لگیت ، ۲۰۰۰).

اسنادها و انتظارات موفقیت و شکست

اسنادها برای علل موفقیت و شکستها، در تعیین ادراک و ارزیابی ها از پیامدها مهم هستند. بر مبنای تحقیقات اولیه درباره الگوهای اسنادی هنگامی که دختران در فعالیتی موفق می شوند، موفقیت به عوامل بیرونی مانند شانس یا آسانی تکلیف نسبت داده می شود. بر عکس موفقیت پسران به توانایی نسبت داده می شود. شکست دختران به عوامل بیرونی ولی شکست پسران به عدم تلاش نسبت داده می شود (دوگس^۵، امزویلر^۶، ۱۹۹۴). چنین استنباط می شود که دختران بر عملکرد خود کنترل کمتری نسبت به پسران دارند. دوگس و امزویلر ۱۹۹۴ استدلال می کنند که این الگوها ممکن است تابعی از نوع تکلیف باشد. آنها از آزمودنیها خواستند که عملکرد پسران و دختران را در دو وضعیت ارزیابی کنند. در یک وضعیت آزمودنیها را به سوی این باور که تکلیف مورد نظر " زنانه " است هدایت کردند و در وضعیت دیگر آنها را به این باور سوق دادند که تکلیف " مردانه " است با وجود این، وقتی که آزمودنیها عملکرد را در شرایط تکلیف مردانه ارزیابی می کردند، پسران تحت عنوان توانا تر و دختران به عنوان خوش شانس تر طبقه بندی شدند برای تکلیف زنانه، تفاوتی وجود نداشت، کلیه عملکردها را ناشی از توانایی دانستند در کل موفقیت پسران، صرف نظر از نوع فعالیت به توانایی نسبت داده می شود.

بطور کلی دختران بیش از پسران موفقیت در ریاضیات را به تلاش نسبت می دهند و پسران بیش از دختران موفقیت در ریاضی را به توانایی منسوب می کنند چنین به نظر می رسد که این الگو از کلاس اول دبستان شروع می شود (ویگفیلد^۱ و دیگران، ۲۰۰۴). باورهای متفاوت در باره عملکرد ریاضی در سراسر دوره دبیرستان ادامه پیدا می کند. دختران دبیرستانی هم موفقیت و هم شکست در ریاضی را به تلاش یا فقدان آن نسبت می دهند. پسران موفقیت در ریاضی را به توانایی و شکست در آن را به فقدان تلاش نسبت می دهند. به نظر فنما^۲ ۲۰۰۰ و کولینز^۳ ۱۹۹۲، به نقل از پاهارس^۴ (۲۰۰۰)، دختران با پسران به توانایی ریاضی اعتقاد کمتری دارند و ریاضی را درسی به اصطلاح مردانه می پندارند. در نهایت با مروری بر بیش از هفتاد پژوهش که الگوهای اسنادی را بررسی کرده اند هاید^۵ و همکاران (۲۰۰۰)، نتیجه گرفتند که پسران نسبت به دختران نگرش مثبت تری نسبت به ریاضی دارند و اعتماد به نفس آنها درباره توانایی ریاضی بالاتر از دختران است.

اسنادها و باورهای هوشی

دوئک ۱۹۹۶ با بسط این الگوی اسنادی که به تفصیل ذکر شد در پی توجیه این مناله است که چرا دختران ممکن است انگیزش کمتری نسبت به پسران برای ثبت نام در کلاسهای پیشرفته داشته باشند. این الگوی تقریباً پیچیده، بر استنباط فردی از هوش مبتنی است. نکته جالب این الگو آن است که دختران در مقایسه با پسران به احتمال بیشتری به نظریه ذاتی هوش اعتقاد دارند. حجازی، عبدالوند، اماموردی ۱۳۸۲ و اماموردی ۱۳۸۰ هم نشان دادند که پسران منبع هوش را بیشتر ترکیبی - اکتسابی می دانند، اما بنا بر باور دختران منبع

هوش بیشتر ترکیبی - ذاتی است و به این نتیجه رسیدند که دختران بیشتر بر این باورند که وقتی در تکلیفی با شکست مواجه شوند نمی توانند کاری انجام دهند.

بنا به نظریه نسبت دادن (اسناد) چگونگی ادراک و تفسیر فرد از علت‌های موفقیت و شکست‌های خودش از تعیین کننده های اصلی انگیزش او به حساب می آید. فرض این نظریه آن است که ما انسانها می کوشیم تا به کمک دلایلی که برای رفتارهای خودمان و دیگران می یابیم آن رفتارها را درک کنیم. نظریه نسبت دادن انگیزش به ما می گوید که چگونه تبیینها، توجیه ها، و بهانه های فرد درباره خودش و دیگران بر انگیزش او تاثیر می گذارند (وولفلک ۲۰۰۴).^۱ نظریه مکان کنترل چنین فرض شده که افراد از لحاظ اعتقاد به مکان کنترل به دو دسته تقسیم می شوند: ۱- گروهی که موفقیتها و شکستهای خود را به شخص خود. ۲- گروهی که موفقیتها و شکستهای خود را به عوامل محیطی بیرون از خود نسبت می دهند. گروه اول که موفقیتها و شکستهای خود را به شخص خود (مثلا توانایی یا کوشش شخصی) نسبت می دهند افراد دارای منبع درونی کنترل نامیده شده‌اند و گروه دوم که موفقیتها و شکستهای خود را معمولا به عوامل بیرون از خود (مثلا سطح دشواری تکلیف یا بخت و اقبال) نسبت می دهند افراد دارای منبع بیرونی کنترل نام گرفته‌اند. افراد دارای منبع درونی کنترل معتقدند که رویدادهای مثبت زندگی در نتیجه نقشه ریزی دقیق و کوشش پیگیر خود آنها به دست می آید، لذا برای هر گونه عمل و رفتار خود و پیامد ناشی از آن قبول مسئولیت می کنند. برای مثال دانش آموز دیر رسیدن به کلاس درس را به دیر از خانه خارج شدن (عوامل درونی) نسبت می دهد نه به عوامل مبهم بیرونی (بل ۲، گردلر ۱۹۸۶، ۳). از سوی دیگر افراد دارای منبع بیرونی کنترل بین رفتار خود و رویدادها هیچ گونه رابطه علت و معلولی نمی بینند و بخت و اقبال و تصادف یا اشخاص دیگر را مسئول نتایج رفتار خود می دانند؛ در نتیجه برای اعمال و رفتار خود قبول مسئولیت نمی کنند. بنابراین دانش آموزی که در یک درس نمره ضعیفی گرفته ممکن است چنین استدلال کند که نمره ضعیف او ناشی از غرض ورزی معلم بوده است. در ضمن چون افراد دارای منبع بیرونی کنترل بر این باورند که رفتارها و مهارت‌های خود آنان بر تقویت‌هایی که دریافت می کنند چندان تاثیری ندارد، برای کوششهای خود ارزشی قائل نمی شوند. آنها به کنترل زندگی خود به دست خویش در حال و آینده چندان ایمانی ندارند. در مقابل کسانی که دارای منبع درونی کنترل هستند؛ بر این باورند که کنترل زندگی خود را شخصا در دست دارند و برای توانایی ها و مهارت‌های خود ارزش قایل می شوند (وولفلک، ۲۰۰۴).

رابطه بین اسناد های مختلف و پیامدهای عاطفی آنها

یکی دیگر از پیامدهای نسبت دادنه‌های علی در رابطه با منابع بیرونی و درونی کنترل رابطه آن با احساس احترام به خود یا عزت نفس است. پیامدهای مثبت رفتار که به علت‌های درونی چون توانایی و کوشش نسبت داده می شوند در شخص احساس غرور و عزت نفس یا احترام به خود ایجاد نمی کند. مفهوم خود یا خود پنداره یادگیرنده به الگوی نسبت دادن‌های او وابسته است. فردی که برای موفقیت دارای مکان درونی کنترل و برای شکست دارای منبع بیرونی کنترل است با تکالیف مختلف یادگیری با نوعی مفهوم خود مثبت برخورد می کند (واینر ۱۹۸۰، ۴). منبع کنترل با عزت نفس رابطه دارد. علت نسبت داده به خود یا احساس ارزش شخصی را افزایش می دهد یا موجب یک تصور منفی از خویش می‌گردد. تاثیر پایداری اسنادها تغییر انتظار برای موفقیت و شکست است ویژگی یا بعد کنترل پذیری به مجموعه ای از عواطف و هیجانها منجر می شود اسنادهایی که زیر کنترل فرد هستند به احساس شایستگی و اطمینان یا گناه منجر می شوند. اما اسنادهایی که به وسیله دیگران کنترل می شوند احساس شخصی قدر شناسی یا خشم را به وجود می آورند بعد کنترل پذیری بویژه در شرایط بین شخصی با اهمیت است. در این شرایط بعد کنترل پذیری بر دوست داشتن و دوست نداشتن و رفتارهای یاری رسان موثرند.

نتیجه گیری

از آنچه گفته شد ضرورت و اهمیت تحقیق در مورد باورهای هوشی و کاربرد نظریه اسناد بر پیشرفت تحصیلی آشکار می شود. امروزه با وجود صرف هزینه های فراوان در آموزش و پرورش، متأسفانه باز هم شاهد شکست‌های تحصیلی و آموزشی هستیم. خسارت‌های ناشی از شکست تحصیلی هم دارای بعد اقتصادی و هم دارای بعد روانی و اجتماعی می باشد. از نظر اقتصادی شکست تحصیلی هزینه سنگینی در بردارد. به علاوه از نظر اجتماعی - روانی، احساس شکست و موفقیت شاگردان به فرایندهای شناختی و انگیزش و ویژگیهای شخصیتی و عملکردهای بعدی در

موفقیت تحصیلی، اجتماعی، شغلی تاثیر بسزایی دارد. از نظر روانی نیز منجر به کاهش اعتماد به نفس و افسردگی آموخته شده می شود و این جنبه از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا تاریخچه شکستهای دانش آموزان از عمده ترین عواملی است که منجر به مفهوم خودضعیف و عزت نفس پایین در آنان می گردد. اهمیت تربیتی این پژوهش در همین است که همگی دست اندرکاران امور آموزشی اعم از معلمان، مشاوران، والدین، مدیران و سایر مسئولان آموزشی از تاثیر مهم مولفه های باورهای هوشی و اسنادهای مختلف آگاه شوند و تلاش به عمل آورند تا با شناخت نظام باورها و اسنادها در دانش آموزان در جهت پیشرفت تحصیلی فراگیران اهتمام ورزند. با عنایت به این که تاثیر پیشرفت تحصیلی در ارتقای بهره وری، بهبود و اثربخشی نظام تعلیم و تربیت غیر قابل انکار بوده و از سوی دیگر توانایی های شناختی در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش مهمی دارند ضروریست تا توجه به موفقیت تحصیلی در کارایی نظام های آموزشی با شناخت و بصیرت بیشتری انجام شود. می توان به این موضوع نیز اشاره کرد که، دانش آموزان مسئولیت های خود را در تمام زمینه ها در خانواده یاد می گیرند و این مسئولیت ها را به محیط مدرسه تسری می دهند بر این اساس این مسئولیت ها مورد ارزشیابی و قضاوت قرار می گیرند و در نتیجه به تدریج یک خود پنداشت در آنها شکل می گیرد. این خود پنداشت بعد از مدتی آنچنان مستحکم می شود که بدون دریافت قضاوت از سوی دیگران نیز به ارزشیابی و قضاوت درباره خود می پردازند و در این صورت انتظار دانش آموزان از خود با خود پنداشت وی منطبق می شود و موجب می شود تا سطح انتظار برخی از دانش آموزان از خود پایین و برخی دیگر بالا باشد و چنین انتظاراتی است که سطح تلاش هایشان را تنظیم می کند (پوپ و مهالیز^۱ ۱۹۸۸). دانش آموزانی که باور دارند آمادگی و توان انجام تکالیف را در خود دارند به میزان بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می کنند و در انجام تکالیف تلاش بیشتری خرج می دهند و در انجام تکالیف پافشاری می کنند و این امر منجر به بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها خواهد شد. دوئک (۱۹۹۸) به نقل از لی (۲۰۰۲) بر این باور است که ارزش تکلیف، مشغولیت دانش آموز را در تکالیف افزایش می دهد که این به نوبه خود رویکرد عمقی یادگیری را پرورش می دهد. در واقع وقتی دانش آموزان باور دارند که تکلیف جالب، مهم و با ارزش است، بیشتر در فعالیت های فراشناختی درگیر می شوند از راهبردهای شناختی و نظارت بر تلاش بیشتری استفاده می کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار می شوند. کودکان و بزرگسالان نیز یک نظام اسنادی خودخواهانه را انتخاب می کنند یعنی آنها به طور معمول موفقیت را به عوامل درونی (تلاش و توانایی) و شکست را به عوامل بیرونی (دشواری تکلیف، شانس) اسناد نسبت می دهند و به این ترتیب از پیامدهای مخرب آن اجتناب می کنند و همچنین دانش آموزان موفقیت تحصیلی خود را به عوامل درونی از قبیل توانایی و تلاش اسناد می دهند و از این طریق احساس ارزشمندی می کنند. معلمان به عنوان یکی از عوامل تعیین کننده موفقیت نظام آموزشی است زیرا ضمن الهام بخشیدن به دانش آموزان با علاقه به شغل و حرفه خود با برخورداری از دانش و تخصص زیاد می تواند به عنوان راهنمایی سخاوتمند و عادل به هدایت و راهنمایی دانش آموزان بپردازد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین باید از اهمیت و پیامدهای باورها ی هوشی دانش آموزان آگاه باشند و روش های تدریس آنها متناسب با نوع باورهای فراگیران باشند و بر باورهای هوشی افزایشی تمرکز کنند. از آن جا که کاربرد راهبردهای فراشناختی پیامدهای مثبتی برای عملکرد شناختی - عاطفی و تحصیلی دانش آموزان دارد. توجه به نوع باورها و انگیزه های فراگیران بالاخص باورهای هوشی افزایشی و انگیزه های درونی ضروری است. دبیران بایستی از اهمیت پیامدهای این نوع باورها و انگیزه ها آگاه شوند و به آنها آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که فراگیران را به هدف های مورد نظرشان برسانند. بدین منظور شیوه های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع باورهای فراگیران باشد. پژوهش حاضر کمک خواهد کرد که مطالعه پدیده پیشرفت تحصیلی، نقش عوامل مهمی چون باورهای هوشی، سبک های اسنادی و انگیزه پیشرفت مورد نظر قرار بگیرد و از طرف دیگر بستر مناسبی فراهم خواهد کرد تا درباره انتخاب برنامه های مداخله ای مناسب جهت تغییر و اصلاح اسنادهای غیر موثر و همچنین رشد اسنادهای موثر تصمیم های مناسب اتخاذ شود.

پی نوشت:

1. Intelligence beliefs
2. Waymon & Feldosen
3. Doek
4. Inherent Intelligence beliefs
5. Incremental Intelligence beliefs

6. Molden
7. Dopirat & Martin
8. Esterenberg
9. Blakvel
10. geralinski
11. Emz & Archer
12. Doek & legit
13. Golman
14. Zimerman

منابع

۱. حجازی، الهه؛ عبدالوند، شیرین؛ اماموردی، داود (۱۳۸۲). جهت گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی، مجله روان شناسی، سال هفتم، شماره ۱، ص ۵۱-۳۰
۲. ذبیحی حصار، نرجس خاتون؛ غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان پیام نور، نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی سال اول، شماره ۴ ص ۱۷-۱۰
۳. رضایی، فرشته؛ سلیمان پور عمران، محبوبه (۱۳۹۴). نگاهی به توسعه صلاحیت حرفه ای معلمان، کنفرانس ملی روان شناسی، علوم تربیتی و اجتماعی
۴. رضایی نصب، اعظمی (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین باورهای هوشی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرستان الشتر، پایان نامه کارشناسی ارشد
۵. سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی، فصلنامه علمی پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، سال ۱، شماره ۱، ص ۹۷-۷۹.
۶. سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روان شناسی یادگیری و پرورشی، تهران، نشر آگاه.
۷. شهنی ییلاق، منیجه؛ بنایی مبارکه، زهرا؛ شکرشکن، حسین (۱۳۸۴). بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی) خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف های عملکردگرا، عملکرد گریز و تبحری) در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز، مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۳ ص ۷۶-۴۷.
۸. ظهیری ناو، بیژن؛ رجبی، سودان (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی، دوماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، سال ۱۶، شماره ۳، ص ۸۰-۶۹.
۹. عابدی، صمد؛ سعیدی پور، بهمن؛ فرج اللهی، مهران (۱۳۹۴). مدل علی پیش بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور؛ نقش باورهای هوشی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت، نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی سال هشتم، شماره ۳۲؛ ص ۳۹-۱۹
۱۰. کارل دی گلیکمن (۱۳۸۵). رهبری آموزش برای یادگیری موثر، ترجمه علیزاده، مینو، نشر قطره
۱۱. محمد زاده ادملائی، رجبعلی (۱۳۸۴). مقایسه دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران اهواز با سبک های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی های شخصیتی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
12. Bandura., A., (1997). Self-efficacy. The exevcise of C Cain, K. M., Dweek, C. S. (1999). The development of childerens conceptions of intelligence: A theorecal framwork. In: R. J. sterenberg, Editor. Advances in the psychology of human intelligence, Elbaum, Hillsdale. N. J, pp. 47-82. Abstract-psyc Info/order

13. Document.. Blackwell, L,Trzesniewski, k. & Dweek,(2007),Implicit theoris of intellingenc predict achievement acroos an adolescent transition, a longitudinal study and an intervention Child Development, 78(1),246-263.
14. Cho, S. (2010). The role of IQ in the use of cognitive strategies to learn information from a map, *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 694-698 .
15. Deaux. K., & Emswiller, T. (1984). Explanation of successful performance on sex-linked tasks: what is skill for the made is luck for the femal. *Journal of Personality and Social Psychology*. 29. 80-8
16. Dupeyrat .C, &Martine C . (2005) .Implicit theories of in telligence ,goal Orientation Cognitive . engagement . and . achievement: A Test. Of Dweek. Smodel with returning to school . adults . Contem porary Educational Psychology.30.43-59
17. Dweck. C. S.(2004). Self-theories: Their role in motivation personality, and development, psychology press, Philadelphia.
18. Dweck.C.S(2000)Self theories : Their role in motivation Personality and development. Philadelphia.Tayl.r&francis.
19. Dweck.C.S & Leggett.E.L(2000) .A Social Cognitiveapproach to motivation and Personalit Psychological Review . 95.256-273.
20. Fennema, E. (2002). General. Gender eguity for mathematics and scince. <http://www.Woodrow.Org/math/08scale.Htm> Heller, K. A., & Parsons, J. E. (1991). Sex differences in teachers evaluative feedback and students expectancies. *Child Development* , 52, 1012-1019.
21. Lee.c.(2002).Theimpactof self_efficacy and task value on satisfaction and. Performance in a web- based. Course. Unpublished Doctoral pissertation,University of Central Florida.
22. Maltby, J. , and Day. L., and Macaskill, A., (2007). Personality. Individual Differences and Intelligence, Har low: Person Prentice Hall, ISBNO – 13 – 129767.
23. Molden. D. C. & Dweck, C.S (2006). Finding meaning in Psycholigy: Alay theoreis approach to self-regulation so cralperception, and social Development, *American. Psychologist*. 61.192-203
24. Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-beliefin Psychology and education: Ahistorical Perspective. Inj:A ronson (Ed), *Improving academic achievement*, 3.3-2.
25. Pop, A. W., &Mehaleis, M.(1988) self-esteem. Enhancement with childeren and adoles cents. New York: parag. Npress.
26. Raven, J. C., Styles, I., & Raven, M. A. (1998). *Raven's Progressive Matrices: SPM plus test booklet*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press/San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
27. Stipek.D.J(2000)Motivation to learn: from theory to Peractic (4thed) .Bacon.Allyn. &Bacon.
28. Stipck. D. and Gralinski. J. H.(1996). Childerens Beliefs about In telligence and School performance. *Journal. Of Edu cational. Psychology*, 88(3).397-407 Wigfield,
29. A., T.nks.s. & Eccles.J.S.(2004).Expectancy value theory in cross-cultural. Perspective. *Research on Sociocultural. Influences.on Motivation and learning*. 4-165-198
30. Weiner, B. and Kukla. A. (1998). An atticibational analysis of achievement motivation, *Journal. Fpersonality and Social Psychology*. 22.
31. Wigfield, A., T.nks.s. & Eccles.J.S.(2004).Expectancy value theory in cross-cultural. Perspective. *Research on Sociocultural. Influences.on Motivation and learning*. 4-165-198
32. Woolfolk. A. E (2004) *Educational Psychology (9thed)*. Boston, MA: Aliyn & Bacon*Journal of Educational Psychology* 96(2)230-250.
33. Zimmerman. B. J (1995). Self efficacy and educational Development. In. A. Bandura(Ed). *Self efeicacy in changings. Societies* (pp. 202-231). Newyork: combridge university press.