

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۱۵

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۱/۱۸

رابطه‌علی باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر اهواز

دکتر عسکر آتش افروز*

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌علی بین باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اهواز است. جامعه آماری، شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم دبیرستان‌های اهواز بود که به روش تصادفی چندمرحله‌ای، ۳۴۸ نفر به عنوان نمونه از میان آن‌ها انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، مقیاس نظریه تلویحی هوش (ITIS)، مقیاس الگوهای یادگیری انطباقی (PALS) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) بوده‌اند. ارزیابی مدل پیشنهادی با روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار AMOS-16 صورت گرفت. برای آزمون روابط غیرمستقیم از روش بوت استراپ در دستور کامپیوتری ماکرو پرپرچر و هیز استفاده شد. مدل پیشنهادی، برازش قابل قبولی را با داده‌ها نشان داد و با ترسیم مسیر هدف عملکردگرا به هدف تبحرگرا برازش

مطلوبی با داده‌ها به دست آمد. نتایج نشان داد که باورهای هوشی می‌تواند در هدف‌گزینی دانش‌آموزان نقش معنی‌داری ایفا کند و هدف‌گزینی نیز می‌تواند به طور معنی‌داری برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی (از جمله خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم) را پیش‌بینی کند.

واژگان کلیدی: باورهای هوشی، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم.

مقدمه

طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، به ویژه شناخت و انگیزش^۱، بیش از پیش توجه کرده‌اند. یکی از رویکردهایی که چارچوب پژوهشی را در این زمینه برای پژوهشگران فراهم آورده است، رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک^۲ است (دوپیرت و مارین^۳، ۲۰۰۵). مفاهیم کلیدی این رویکرد را باورهای هوشی^۴ و هدف‌های پیشرفت^۵ تشکیل می‌دهند. باورهای هوشی عبارت‌اند از: باور هوشی ذاتی^۶ و باور هوشی افزایشی^۷ (دوئک، ۱۹۹۹؛ به نقل از بلکول، ترزسوینسکی^۸ و دوئک، ۲۰۰۷). باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارند که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش به واسطه تلاش و استفاده از راهبردهای موفق است (دوئک و لگت^۹، ۱۹۸۸؛ دوئک و مولدن^{۱۰}، ۲۰۰۵). دانش‌آموزانی که باور هوشی افزایشی دارند، بر بهبود مهارت‌های‌شان تأکید دارند و تا حد امکان برای غلبه بر شکست‌های گذشته تلاش

^۱. cognition & motivation

^۲. Dweck

^۳. Dupeyrat & Marian

^۴. intelligence beliefs

^۵. achievement goals

^۶. entity intelligence beliefs

^۷. incremental intelligence beliefs

^۸. Blackwell & Trzesniewski

^۹. Leggett

^{۱۰}. Molden

می‌کنند (دوپیرت و مارین، ۲۰۰۵). درمقابل، باور ذاتی درباره‌ی هوش به این مطلب اشاره دارند که هوش کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش است. از دید این نظریه هرچند می‌توان چیزهای جدید آموخت، ولی نمی‌توان توانایی و هوش را تغییر داد (دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ دوئک و مولدن، ۲۰۰۵). دوپیرت و مارین (۲۰۰۵)، معتقدند دانش‌آموزان با باور هوشی ذاتی برای رسیدن به هدف و غلبه بر مشکلات‌شان، حداقل تلاش را به خرج می‌دهند.

مفهوم کلیدی دیگر در مدل اجتماعی دوئک، جهت‌گیری‌های هدف (یا هدف‌های پیشرفت) است. این جهت‌گیری‌ها، هدف‌ها و مقاصدی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (شانک^۱، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، منظور از هدف‌های پیشرفت، هدف‌های ویژه‌ای هستند که افراد برای دستیابی به موفقیت در یک بافت خاص^۲ (مثلاً مدرسه) انتخاب می‌کنند (اوردان و شوئنفلدر^۳، ۲۰۰۶). نظریه‌های جهت‌گیری هدف^۴ برای رفتارهای پیشرفت متعددند، ولی سازه‌اصلی در همه‌آنها، گرایش به هدف است که مقصود یادگیرنده را از رفتار موردنظر بیان می‌کند (شانک، پینتریچ و میسی^۵، ۲۰۰۸). در تفکیک هدف‌های پیشرفت، پژوهشگران در ابتدا فقط بر دو نوع جهت‌گیری، یعنی هدف تبصری و هدف عملکردیتأکید کردند (دوئک، ۲۰۰۰)، ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر، سه جهت‌گیری هدف (میگلی^۶ و همکاران، ۱۹۹۸، به نقل از ماهاسنه و الالوان^۷، الالوان^۷،

1. Schunk

2. special context

3. Urdan & Schoenfelder

4. goal orientation theories

5. Pintrich & Meece

6. Midgley

7. Mahasneh & Al-Alwan

(۲۰۱۱)، یا حتی چهار جهت‌گیری هدف، یعنی هدف تبحرگرا^۱، هدف تبحرگریز^۲، هدف عملکردگرا^۳ و هدف عملکردگریز^۴ را پیشنهاد می‌کنند (الیوت، دافونسیکا و مولر^۵، مولر^۶، ۲۰۰۶). در تقسیم‌بندی سه‌گانه هدف‌های پیشرفت، افراد دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرا، برای تبحر بر تکالیف، غلبه بر چالش و افزایش سطح شایستگی و افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردگرا، برای دستیابی به نمره‌های خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیاء یا دیگران) تلاش می‌کنند (شانک و همکاران، ۲۰۰۸). افراد عملکردگرا، خود را دارای توانایی زیادی می‌دانند و می‌خواهند عملکردشان را در مقایسه با دیگران مورد سنجش قرار دهند و از این طریق توانایی‌های خود را به نمایش بگذارند. در مقابل، افراد عملکردگریز خود را فاقد توانایی می‌بینند و سعی می‌کنند از نمایش توانایی‌ها و پیشرفت خود به دیگران اجتناب ورزند تا از شکست خوردن و کودن یا احمق به نظر رسیدن در امان بمانند (الیوت، موری‌یاما و پکرون^۷، ۲۰۱۱). در اغلب مدل‌هایی که برای هدف‌های پیشرفت به کار برده شده‌اند، هدف‌های تبحری فقط در قالب گرایش (گرایش به تسلط یا تبحر) مورد بررسی و پژوهش قرار گرفتند؛ یعنی دانش‌آموزان به هدف تبحری گرایش دارند (یا تبحرگرا هستند)، نه اینکه از آن اجتناب می‌کنند؛ به عبارت دیگر بر طبق نتایج برخی پژوهش‌ها، غلبه جهت‌گیری هدف تبحرگریز در بین دانش‌آموزان کمتر مشاهده شده است (سینز، جولینگن، سیولسبرگ و هوت-ولترز^۸، ۲۰۰۸؛ کاپلان و فلوم^۸، ۲۰۱۰).

1. mastery approach
2. mastery avoidance
3. performance approach
4. performance avoidance
5. Elliot, Da Fonseca, & Moller
6. Murayama & Pekrun
7. Sins, Joolingen, Savelsbergh, & Hout-Wolters
8. Kaplan & Flum

برخی نظریه‌پردازان، از جمله دوئک (۲۰۰۰) و پلکس، گرت^۱ و دوئک (۲۰۰۵)، معتقدند که جهت‌گیری‌های هدف (یا هدف‌های پیشرفت)، تابعی از نظریه‌های مختلف درباره‌ی طبیعت هوش هستند. دوئک (۱۹۹۹، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷) معتقد است که نظریه‌های هوش (باورهای هوشی)، نوع گرایش به هدفی را که دانش‌آموز برخواهد گزید، تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، در مدل آن‌ها باورهای هوشی از پیشایندهای مهم هدف‌گزینی در افراد است. در مدل دوئک، دانش‌آموز قائل به نظریه‌ذاتی درباره‌ی هوش، معتقد است توانایی او ثابت است و به احتمال زیاد در هنگام پرداختن به تکلیف، هدف عملکردگیز را برخواهد گزید و به احتمال کمتری هدف تبحرگرا و عملکردگرا را انتخاب می‌کند. در مقابل، کسی که به نظریه‌افزایشی درباره‌ی هوش معتقد است، باور دارد که توانایی او افزایش می‌یابد؛ بنابراین بیشتر احتمال دارد که هدف‌های تبحری را برگزیند (شانک و همکاران، ۲۰۰۸). مگنو^۲ (۲۰۱۴) طی پژوهشی به این نتیجه رسید که داشتن باور هوشی افزایشی دانشجویان را به سمت داشتن جهت‌گیری‌های هدف تبحرگرایی و عملکردگرایی سوق می‌دهد و در مقابل، داشتن باور ذاتی جهت‌گیری هدف عملکردگیز را در دانشجویان تقویت می‌کند. اسمایلی، باتیتا، چانگ، دوبون و چانگ^۳ (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف عملکردگرایی و باور هوشی ذاتی را مثبت گزارش داده‌اند؛ از دید آن‌ها میزان این رابطه تا حدودی به نگرش دانشجویان به توانایی‌های شناختی‌شان بستگی دارد. به عبارت دیگر، اگر دانشجویان دارای باور هوشی ذاتی، خود را باهوش بدانند به احتمال زیاد جهت‌گیری هدف عملکردگرایی و در صورتی که خود را کم‌هوش بدانند، احتمالاً جهت‌گیری هدف

^۱. Plaks & Grant

^۲. Magno

^۳. Smiley, Buttitta, Chung, Dubon, & Chang

عملکردگریزی را در یادگیری دروس بیولوژی در مدارس متوسطه بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که فراتحلیل رابطه بین باور هوشی و خودتنظیمی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که

داشتن باور هوشی افزایشی با مؤلفه‌های خودتنظیمی (خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری) در دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد؛ در حالی که بین باور هوشی ذاتی و مؤلفه‌های خودتنظیمی در آن‌ها ارتباط معنی‌داری وجود نداشت. چنین به نظر می‌رسد که داشتن باور هوشی مناسب (افزایشی) می‌تواند نقش مهمی در خودتنظیم شدن دانش‌آموزان داشته باشد؛ چراکه آن‌ها بر این باور هستند که می‌توانند هر روز چیزهای جدیدی یاد بگیرند و از این طریق توانایی‌های خود را بهبود بخشند.

از طرف دیگر، نتایج پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که هدف‌های پیشرفت (تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز) پیامدهای مختلفی به دنبال دارند. از مهم‌ترین حیطه‌هایی که هدف‌های پیشرفت بر آن تأثیر یا با آن ارتباط دارد، راهبردهای یادگیری^۲، به‌ویژه راهبردهای یادگیری خودتنظیم^۳ و باورهای انگیزشی به‌ویژه خودکارآمدی هستند (پینتریچ،^۴ ۲۰۰۴). به اعتقاد پینتریچ، راهبردهای یادگیری خودتنظیم، شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع هستند. وی در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که بین جهت‌گیری هدف تبحر و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (راهبردهای یادگیری) رابطه مثبت وجود دارد. در مقابل، برخی پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی که هدف‌های عملکردی را انتخاب می‌کنند، به احتمال زیاد از چالش اجتناب می‌کنند، راهبردهای یادگیری سطحی^۵ را انتخاب کرده و در حل مسائل حداقل تلاش را به کار می‌گیرند (هندرسون،^۶ ۲۰۰۸). برخی پژوهشگران نیز به این نتیجه رسیدند

¹. Burnette

². learning strategies

³. self-regulated learning strategies

⁴. Pintrich

⁵. surface learning strategies

⁶. Henderson

که بین‌حالی باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی باورهای یادگیری خودتنظیم‌رابطه مثبت وجود دارد؛ درحالی که بین جهت‌گیری هدف عملکردگرایز و راهبردهای یادگیری خودتنظیم در

دانشجویان رابطه منفی وجود دارد (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶، روسل، الیوت و فلت‌من^۱، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به مجموعه‌ای از باورهای دانش‌آموزان درباره توانایی‌هایشان در انجام یک تکلیف خاص اشاره دارد (بندورا^۲، ۱۹۹۷). نتیجه پژوهش گیتز، برینک و کریشنر^۳ (۲۰۱۶) نشان داد که جهت‌گیری‌های هدف با خودکارآمدی دانشجویان رابطه‌ای دوسویه دارند؛ بدین معنا که نوع جهت‌گیری هدف می‌تواند خودکارآمدی دانشجویان را کاهش (جهت‌گیری عملکردگرایزی) و یا افزایش (جهت‌گیری‌های تبحرگرایی و عملکردگرایی) دهد. از طرف دیگر، خودکارآمدی بالا نیز احتمال تقویت جهت‌گیری تبحری و خودکارآمدی پایین نیز احتمال تقویت جهت‌گیری عملکردگرایزی را در دانشجویان افزایش می‌دهد. فریدل، کورتینا، ترنر^۴ و میگلی (۲۰۰۷) نیز نیز مدلی را با عنوان «هدف‌های پیشرفت، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله در ریاضیات»، مورد آزمایش قرار دادند. پس از اصلاح نهایی و برآزش مدل با داده‌ها، نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحرگرا اثر مستقیم و مثبت بر خودکارآمدی دارد؛ ولی جهت‌گیری هدف عملکردی اثری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان ندارد. همچنین، نتایج تحلیل مدل بر روی دخترها، پسرها و نژادهای مختلف نشان داد که جنسیت و نژاد در نتایج تحلیل نقش معنی‌دار ایفا نمی‌کنند.

با توجه با آنچه گفته شد، تاکنون درباره رابطه مستقیم باورهای هوشی، جهت‌گیری‌های هدف و مؤلفه‌های خودتنظیمی پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته است، اما براساس بررسی‌های پژوهشگر، تاکنون رابطه غیرمستقیم باورهای هوشی با مؤلفه‌های خودتنظیمی

1. Rousell, Elliot, & Feltman

2. Bandura

3. Geitz, Brinks, & Kirschner

4. Friedel, Cortina, & Turner

از طریق جهت گیری های هدف، مورد بررسی اندامه پژوهش توانمندنگی فتوایی سیستم‌ها را در این پژوهش به منظور این پژوهش یک گام رو به جلو محسوب می‌شود. ضرورت انجام این پژوهش در این است که

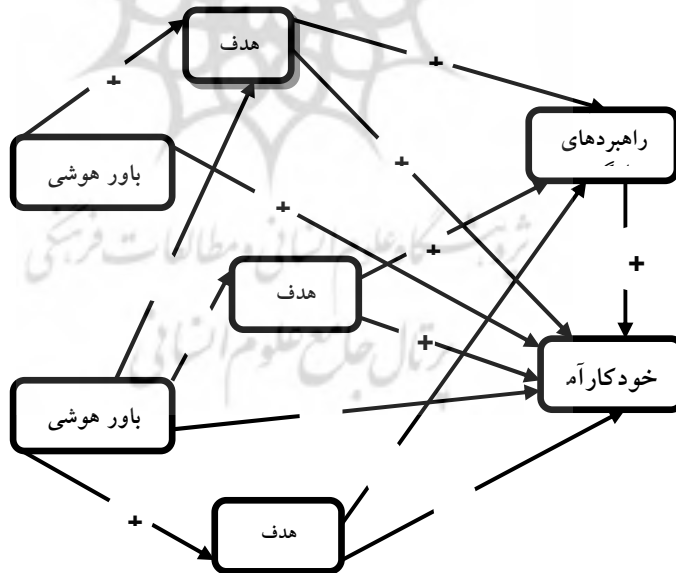
در صورت تأیید این مدل نظری، دست‌اندرکاران نظام آموزشی (به‌خصوص معلمان و مشاوران) می‌توانند با آموزش و ایجاد باور هوشی افزایشی، دانش‌آموزان را به سمت داشتن جهت‌گیری‌های هدف مناسب (تبحرگرا و عملکردگرا) سوق دهند که این امر به نوبه خود می‌تواند باعث افزایش انگیزه، خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری موفق شود که در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی بهتر، انگیزه قوی‌تر و به‌طور کلی شکوفایی همه‌جانبه شخصیت فراگیر گردد؛ از این رو، نظام آموزش و پرورش می‌تواند با سوق دادن دانش‌آموزان به سمت داشتن باور هوشی مناسب (افزایشی)، نه تنها عملکرد تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشد؛ بلکه به رشد همه‌جانبه شخصیت فراگیران نیز کمک کند. از طرف دیگر، در بیشتر پژوهش‌ها صرفاً یا برپیشایندها یا برروی پیامدهای هدف‌گزینی تأکید شده است؛ ولی در پژوهش حاضر در قالب مدلی پیشنهادی هم برخی پیشایندها و هم بعضی پیامدهای هدف‌گزینی آورده شده‌اند. همچنین، پژوهش حاضر گامی در جهت تکمیل مدل دوئک از طریق اضافه کردن برخی متغیرهای شناختی و انگیزشی مهم به عنوان پیامدهای هدف‌گزینی (بر مبنای تحقیقات تجربی) به آن است. متغیرهایی که برای بسط مدل دوئک در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند عبارت‌اند از: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی. همچنین، از آنجاکه در مدل دوئک (۲۰۰۰) صرفاً بر دو جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی تأکید شده است، این پژوهش با اضافه کردن جهت‌گیری هدف عملکردگرایز در درصد آزمون مدل گسترش یافته دوئک (نمودار ۱) است؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر، آزمون الگوی پیشنهادی (رابطه علی بین باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف) در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اهواز بود که در این راستا اهداف جزئی زیر نیز مورد بررسی قرار گرفتند:

رابطه‌علی تعیین‌کننده‌ی رابطه‌علی مستقیم باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) با جهت‌گیری‌های هدف (تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز).

۲- تعیین رابطه‌علی مستقیم باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) با مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی).

۳- تعیین رابطه‌علی مستقیم جهت‌گیری‌های هدف (تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز) با مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی).

۴- تعیین رابطه‌علی غیرمستقیم باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) با مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی) با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف (تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز).



نمودار ۱. مدل پیشنهادی از روابط بین متغیرهای پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه کلی: الگو پیشنهادی رابطه علی بنیاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیچیدگی

هت گیری های هدف در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر اهواز برآزنده داده هاست. در ضمن

فرضیه های فرعی مربوط به مسیرهای مستقیم پژوهش نیز به محک گذاشته شدند که به

شرح زیر می باشند:

فرضیه های مستقیم

- ۱- بین باور هوشی ذاتی و جهت گیری هدف تبحرگرا رابطه منفی وجود دارد.
- ۲- بین باور هوشی ذاتی و جهت گیری هدف عملکردگرا رابطه منفی وجود دارد.
- ۳- بین باور هوشی ذاتی و جهت گیری هدف عملکردگریز رابطه مثبت وجود دارد.
- ۴- بین باور هوشی افزایشی و جهت گیری هدف تبحرگرا رابطه مثبت است.
- ۵- بین باور هوشی افزایشی و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۶- بین باور هوشی ذاتی و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد.
- ۷- بین جهت گیری تبحرگرا و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه مثبت وجود دارد.
- ۸- بین جهت گیری عملکردگرا و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه مثبت وجود دارد.
- ۹- بین جهت گیری عملکردگریز و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه منفی وجود دارد.
- ۱۰- بین جهت گیری هدف تبحرگرا و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۱۱- بین جهت گیری هدف عملکردگرا و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۱۲- بین جهت گیری هدف عملکردگریز و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد.
- ۱۳- بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.

۱- بین باورهای هوشی افزایشی و خودکارآمدی از طریق جهت‌گیری هدف تبهرگرا

رابطه وجود دارد.

۲- بین باورهای هوشی ذاتی و خودکارآمدی از طریق جهت‌گیری هدف عملکردگرا

رابطه وجود دارد.

۳- بین باورهای هوشی ذاتی و خودکارآمدی از طریق جهت‌گیری هدف عملکردگرا

رابطه وجود دارد.

۴- بین باورهای هوشی ذاتی و خودکارآمدی از طریق جهت‌گیری هدف تبهرگرا

رابطه وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر^۱، مورد بررسی قرار گرفته است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های دولتی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز بودند. در این مطالعه، نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شده است. در مرحله اول، نمونه‌گیری در جهت بررسی روایی و پایایی ابزارها صورت گرفت. در این نمونه‌گیری که به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای انجام شد، ابتدا از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد، از هر ناحیه، ۴ مدرسه و از هر مدرسه، ۲ کلاس و از هر کلاس، ۱۲ نفر به صورت تصادفی انتخاب شد. در کل، تعداد آزمودنی‌های گروه نمونه به منظور بررسی پایایی

^۱. path analysis

و روایی پرسشنامه‌ها، ۱۹۲ نفر بودند (کمال‌الدین فطاح و عبدالفتاح و یس، ۲۰۰۶). پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کردند. در مرحله دوم، نمونه‌گیری که به منظور جمع‌آوری داده‌ها و بررسی برازش آن‌ها با مدل فرضی صورت گرفت نیز به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای نسبتی انجام شد. در این

نوع نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، ابتدا از هریک از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، به صورت تصادفی ساده، ۳ مدرسه (جمعاً ۱۲ مدرسه) انتخاب شد. در مرحله بعد، از هر مدرسه، به نسبت دانش‌آموزان آن مدرسه، گروه نمونه به صورت تصادفی انتخاب شد. در کل، تعداد مشارکت‌کنندگان، به منظور آزمایش مدل و بررسی فرضیه‌ها، ۴۰۰ نفر بوده‌اند که از این تعداد ۳۴۸ نفر آزمودنی پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کرده‌اند.

ابزارهای پژوهش

ابزارهایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند عبارت‌اند از: مقیاس نظریه تلویحی هوش^۱ (ITIS). این مقیاس توسط عبدالفتاح و یس^۲ (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 درباره توانایی ذهنی و هوشی خود است، که مبتنی بر نظریه تلویحی کارل دونک (۲۰۰۰) است. نتایج تحلیل عامل اکتشافی^۳ مقیاس فوق، بر روی دانشجویان مصری و استرالیایی، دو عامل را شناسایی کردند که شامل عامل ذاتی و عامل افزایشی است. باور هوشی ذاتی به این موضوع اشاره دارد که هوش، صفتی ثابت، غیرقابل کنترل و غیرقابل تغییر از طریق تلاش است؛ در حالی که باور هوشی افزایشی بیانگر این است که هوش کیفیتی سازگار و قابل کنترل است که می‌توان با تلاش و از طریق فراهم آوردن محیط مناسب آن را بهبود و ارتقاء

1. Implicit Theories of Intelligence Scale (ITIS)

2. Abd-El-Fattah & Yates

3. exploratory factor analysis

بخشید؛ به عنوان مثال، یکی از گویه‌های خرده‌مقیاس باور 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 خرده‌مقیاس باور هوشی افزایشی است. نتایج تحلیل عامل تأییدی^۱ سازندگان بر روی این مقیاس، دو عامل فوق (ذاتی و افزایشی) را به وضوح از هم تفکیک کرد. هر عامل این مقیاس، دارای ۷ گویه و جمعاً ۱۴ گویه دارد که نمره‌گذاری هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم، نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۴) صورت می‌گیرد. به علاوه، در پژوهش مذکور ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸، برای خرده‌مقیاس باور ذاتی ۰/۸۳ و برای خرده‌مقیاس باور افزایشی ۰/۷۵ گزارش شده است (عبدالفتاح و یس، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر، پس از ترجمه مقیاس فوق، ابتداروایی محتوایی گویه‌های آن بررسی و اصلاح شدند. سپس، به منظور تأیید ساختار عاملی^۲ پرسشنامه، از شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی ساختار عاملی (دو عامل ذاتی و افزایشی) این پرسشنامه را تأیید کرد، ضمن اینکه دو گویه (۱ و ۷) که بار عاملی پایینی بر روی عامل ذاتی داشته‌اند، از پرسشنامه حذف شدند و در تحلیل مورد استفاده قرار نگرفته‌اند. به علاوه، پایایی آن از روش آلفای کرونباخ^۳ برای خرده‌مقیاس ذاتی و خرده‌مقیاس افزایشی به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس الگوهای یادگیری انطباقی^۴ (PALS). مقیاس الگوهای یادگیری انطباقی (PALS)، میگلی و همکاران (۲۰۰۰)، یکی از مقیاس‌هایی است که بیشترین استفاده را در زمینه اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های هدف یا هدف‌های پیشرفت دارد. این پرسشنامه،

1. confirmatory factor analysis

2. factor structure

3. cronbach's alpha

4. Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS)

دارای سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدف‌تجرب‌گرا، توان‌جوئی‌گویی، و هدف‌تجرب‌گرا. به‌کارگیری این مقیاس‌ها در پژوهش‌های گذشته (۱۳۸۶ و ۲۰۰۰) جهت‌گیری هدف عملکردگرایز است که هر خرده‌مقیاس به‌ترتیب دارای ۵، ۵ و ۴ گویه و جمعاً ۱۴ گویه دارد. همچنین، نمره‌گذاری این پرسشنامه، براساس درجه‌بندی لیکرت، از

«کاملاً نادرست» نمره ۱ تا «کاملاً درست» نمره ۵ انجام می‌شود (میگلسی و همکاران، ۲۰۰۰). در مطالعه‌ای که توسط بیلز^۱ (۲۰۰۹)، به‌منظور بررسی پایایی و روایی این پرسشنامه صورت گرفت، وجود سه عامل فوق در پرسشنامه مذکور تأیید شد. همچنین با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های آن (جهت‌گیری هدف‌تجرب‌گرا، جهت‌گیری هدف عملکردگرا و جهت‌گیری هدف عملکردگرایز) به‌ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ گزارش شده است. به‌علاوه، در تحلیل عامل‌تأییدی که توسط محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، به‌منظور بررسی روایی این پرسشنامه صورت گرفت، وجود سه عامل (سه خرده‌مقیاس مذکور)، به‌وضوح تأیید شد. در پژوهش کارشکی (۱۳۸۷) پایایی خرده‌مقیاس‌های آن به روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای هدف‌تجرب‌گرا، جهت‌گیری هدف عملکردگرا و جهت‌گیری هدف عملکردگرایز ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ساختاری عاملی این مقیاس تأیید شد. به‌علاوه، پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های تجرب‌گرا، عملکردگرا و عملکردگرایز به‌ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۷ و ۰/۷۰ به‌دست آمد.

پرسشنامه‌های انگیزشی برای یادگیری^۲ (MSLQ). پرسشنامه‌های راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، ابزاری است که توسط پینتریچ و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰) و براساس دیدگاه شناختی-اجتماعی (تعامل شناخت و انگیزش) تدوین شده است. در پژوهش حاضر از نسخه‌ای از این پرسشنامه استفاده شده که توسط البرزی و سامانی (۱۳۷۸)، بر روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر شیراز مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه، از دو بخش باورهای انگیزشی و

1. Bayless

2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

3. De Groot

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تشکیل شده است. در این پژوهش از بُعد باورهای انگیزشی (۹) رابطه علی باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با این پژوهش از بُعد باورهای انگیزشی (۹) گویه آن) برای سنجش متغیر خودکارآمدی و از بُعد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آن که شامل

راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی است، برای سنجش متغیر راهبردهای یادگیری

استفاده شده است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارای ۲۲ گویه است. نمره‌گذاری این پرسشنامه نیز براساس مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۱)، تا کاملاً مخالفم (نمره ۵) صورت می‌گیرد (کجباف، مولوی و شیرازیتهرانی، ۱۳۸۲). پژوهش کارشکی (۱۳۸۷) روایی این پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌های آن را با استفاده از شیوه‌تحلیل عامل تأییدی در حد مطلوب گزارش کرد. کجباف و همکاران (۱۳۸۲) نیز ضریب پایایی مؤلفه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی این پرسشنامه را ۰/۸۳ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ساختار عاملی این مقیاس تأیید گردید. به علاوه، پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۱ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱. یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی) مربوط به متغیرهای پژوهش را

نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	باور هوشی ذاتی	۱۶/۶۹	۵/۱۵	۱						
۲	باور هوشی افزایشی	۲۱/۳۸	۶/۰۸	۰/۵۳**	۱					
۳	جهت‌گیری هدف تبحرگرا	۱۷/۸۱	۳/۸۸	۰/۳۲**	۰/۲۱**	۱				
۴	جهت‌گیری هدف عملکردگرا	۱۶/۴۸	۴/۳۴	۰/۱۲*	۰/۰۱	۰/۱۲*	۱			
۵	جهت‌گیری هدف عملکردگریز	۱۴/۵۱	۳/۶۳	۰/۴۲**	۰/۱۰	۰/۲۱**	۰/۱۷**	۱		

۶	۱۶	راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۶۹/۳۶	۱۱/۴۶	۰/۰۳	فصلنامه مطالعات روانشناسی تجربی، شماره ۲۹، بهار ۱۳۹۷
۷	۳۴	خودکارآمدی	۵/۲۹	-۰/۲۷**	۰/۱۶**	۰/۳۲**
					۰/۴۰**	-۰/۲۳**
					۰/۳۰**	

* $p < 0.05$

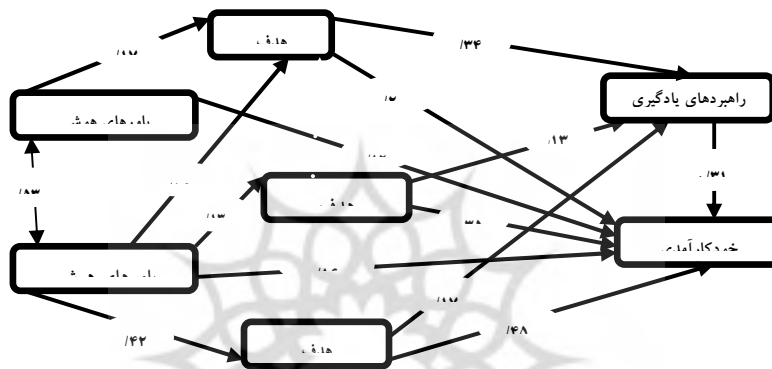
** $p < 0.01$

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش آورده شده است. بالاترین و کمترین میانگین به ترتیب مربوط به متغیرهای راهبردهای یادگیری (۶۹/۳۶) و جهت‌گیری هدف عملکردگریز (۱۴/۵۱)، و بالاترین و کمترین انحراف معیار به ترتیب مربوط به متغیرهای راهبردهای یادگیری (۱۱/۴۶) و عملکرد تحصیلی (۲/۸۵) است. همچنین در جدول مذکور، ضرایب همبستگی مربوط به همه متغیرهای پژوهش با یکدیگر آورده شده است که اکثر آن‌ها در سطح $p \leq 0.01$ معنی‌دار هستند. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه متغیرهای باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی (-۰/۵۳) و کمترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه متغیرهای باور هوشی ذاتی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (-۰/۰۳) است.

یافته‌های مربوط به مدل پیشنهادی

الگوی پیشنهادی در پژوهش حاضر شامل ۴ متغیر است: باور هوشی (افزایشی و ذاتی) به عنوان متغیرهای برون‌زا، راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای وابسته درون‌زا و نوع جهت‌گیری هدف (تحرک‌گرا، عملکردگرا و عملکردگریز) به عنوان متغیرهای میانجی. در این بخش، ابتدا به آزمون الگوی مذکور با استفاده از شاخص‌های برازندگی پرداخته شده و فرضیه‌های پژوهش با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل آن مورد بررسی قرار گرفته‌اند. سپس برای برازندگی بهتر مدل، با توجه به مبانی نظری و پیشنهادی نرم‌افزار AMOS-16، اصلاحاتی در مدل صورت گرفته و مدل نهایی ارائه شده است. نمودار ۲، برونداد حاصل از بررسی مدل پیشنهادی با استفاده از نرم‌افزار

AMOS-16 است. همچنین در این پژوهش قبل از تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر، بر رابطه علی باورهای هوشی و برخی مولفه‌های خودنظیمی از تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر، بر طبق پیشنهاد کلین^۱ (۲۰۰۵)، داده‌ها از نظر مفروضه‌های بهنجار بودن، هم خطی چندگانه و خطی بودن بررسی و تأیید شدند.



نمودار ۲. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی (گسترش یافته مدل دو تک) را نشان

می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مربوط به آزمون الگوی گسترش یافته دو تک

شاخص	χ^2	p	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مقدار	۳۲۵/۰۹۸	$\leq ۰/۰۰۰۱$	۴/۷۱۱۹	۰/۹۶۱	۰/۹۴۶	۰/۹۵۵	۰/۸۷۱	۰/۸۳۶	۰/۰۹۱

^۱- Klein

۸ همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مقدار χ^2/df معنی‌داره ۰/۳۹ و پهنای باند ۰/۳۹ در

نمونه‌های بزرگ این شاخص عموماً تمایل به معنی‌دار شدن پیدا می‌کند و نمی‌توان آن را به‌عنوان ملاکی مطمئن در جهت بررسی برازش مدل با داده‌ها در نظر گرفت. همچنین، اگرچه اکثر شاخص‌های برازندگی مانند نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) با مقدار ۴/۷۱۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) با مقدار ۰/۹۶۱، شاخص نیکویی برازندگی تعدیل‌شده (AGFI=۰/۹۴۶) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰/۹۵۵ حاکی

از برازش قابل قبول الگوی اولیه با داده‌هاست؛ اما مقادیر برخی شاخص‌ها، از جمله شاخص‌های توکر- لویس ($TLA=۰/۸۳۶$)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) با مقدار ۰/۸۷۱ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) بیانگر لزوم انجام اصلاحاتی در مدل هستند. در جدول ۳، پارامترهای مربوط به مسیرهای مستقیم مدل اولیه آورده شده است. سپس، با توجه به وزن‌های استاندارد رگرسیون (B)، به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد. در نهایت، اصلاحات ضروری (با توجه به مبانی نظری) در مدل اعمال شد.

همان‌طور که مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد، وزن‌های استاندارد رگرسیون (B) و سطح معنی‌داری هر یک از آن‌ها (p) آورده شده است که همه آن‌ها در سطح ($p < ۰/۰۵$) معنی‌دار هستند. در این جدول، بیشترین وزن استاندارد مربوط به مسیر جهت‌گیری هدف عملکردگرایان به خودکارآمدی (۰/۴۵۰-) و کمترین وزن استاندارد، مربوط به مسیر باور هوشی افزایشی به خودکارآمدی (۰/۱۱۷) است.

جدول ۳. پارامترهای مربوط به مسیرهای مستقیم در الگوی تجربی قبل از اصلاح

مسیر	برآورد استاندارد	برآورد غیر استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری
	(B)	(B)			

۰/۰۱۳	۱۹-۲/۴۸۵	۰/۰۸۴	-۰/۲۰۹	... برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با	از باور هوشی ذاتی به جهت‌گیری هدف رابطه‌ی علی باورهای هوشی و	تبحرگرا
۰/۰۲۱	-۲/۳۱۳	۰/۰۶۵	-۰/۱۵۰		از باور هوشی ذاتی به جهت‌گیری هدف	عملکردگرا
$\leq 0/0001$	۸/۳۹۴	۰/۰۶۰	۰/۵۰۶		از باور هوشی ذاتی به جهت‌گیری هدف	عملکردگریز
۰/۰۱۱	۲/۴۷۴	۰/۰۶۳	۰/۱۵۷		از باور هوشی افزایشی به جهت‌گیری هدف	تبحرگرا
۰/۰۱۲	۲/۵۲۲	۰/۰۲۱	۰/۰۶۲		از باور هوشی افزایشی به	خودکارآمدی
$\leq 0/0001$	-۳/۷۶۶	۰/۰۳۰	-۰/۱۱۲		از باور هوشی ذاتی به خودکارآمدی	
$\leq 0/0001$	۶/۲۷۰	۰/۱۶۳	۱/۰۲۰		از جهت‌گیری هدف تبحرگرا به	راهبردهای یادگیری خودتنظیم
۰/۰۱۴	۲/۴۶۳	۰/۱۸۴	۰/۴۵۳		از جهت‌گیری هدف عملکردگرا	بهربردهای یادگیری خودتنظیم
$\leq 0/0001$	-۳/۳۱۴	۰/۱۷۸	-۰/۵۹۰		از جهت‌گیری هدف عملکردگریز	به راهبردهای یادگیری خودتنظیم
$\leq 0/0001$	۴/۵۵۱	۰/۰۱۹	۰/۰۹۸		از جهت‌گیری هدف تبحرگرا به	خودکارآمدی
$\leq 0/0001$	۶/۹۳۵	۰/۰۲۰	۰/۱۴۲		از جهت‌گیری هدف عملکردگرا به	خودکارآمدی
$\leq 0/0001$	۱۲/۷۶۰	۰/۰۲۲	-۰/۲۷۷		از جهت‌گیری هدف عملکردگریز	به خودکارآمدی
۰/۰۰۵	۹/۰۱۴	۰/۰۰۶	۰/۰۵۵		از راهبردهای یادگیری خودتنظیم به	خودکارآمدی

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم

مطابق با نتایج جدول ۳ و با توجه به ضرایب بتای استاندارد مسیرها و سطح

معنی‌داری آن‌ها، نتایج بررسی فرضیه‌های مستقیم پژوهش حاضر به این شرح است:

۱- ضریب مسیر باور هوشی ذاتی به جهت‌گیری هدف تبحرگرا ($\beta = -0/155$) است

که در سطح ($p = 0/013$) معنی‌دار است. این یافته فرضیه اول پژوهش حاضر را تأیید

می‌کند.

۲۰- ضریب مسیر باور هوشی ذاتی به عملکردهای یادگیری و هیجانی عملکردهای یادگیری (۲۸/۱۲۷/۳۹۷) β

است که در سطح $(p=0/021)$ معنی دار است. این یافته فرضیه دوم پژوهش حاضر را تأیید می کند.

۳- ضریب مسیر باور هوشی ذاتی به جهت گیری هدف عملکردگرایز $(\beta=0/421)$

است که در سطح $p \leq 0/001$ معنی دار است. بدین ترتیب فرضیه سوم پژوهش حاضر نیز تأیید می شود.

۴- مسیر باور هوشی افزایشی به جهت گیری هدف تبحرگرا نیز دارای ضریب بتای

استاندارد $(\beta=0/166)$ است که این ضریب در سطح $(p=0/011)$ معنی دار

است؛ بنابراین فرضیه چهارم پژوهش حاضر تأیید می شود.

۵- برای مسیر باور هوشی افزایشی به خودکارآمدی نیز بتای استاندارد و سطح

معنی داری آن برابر با $(\beta=0/117, p=0/012)$ است؛ بنابراین فرضیه پنجم پژوهش حاضر

تأیید می شود.

۶- ضریب مسیر باور هوشی ذاتی به خودکارآمدی و معنی داری آن

به ترتیب $(\beta=-0/162, p \leq 0/0001)$ است؛ از این رو فرضیه ششم پژوهش حاضر تأیید می شود.

۷- برای مسیر جهت گیری تبحرگرا به راهبردهای یادگیری خودتنظیم بتای استاندارد و

سطح معنی داری آن به ترتیب $(\beta=0/337, p \leq 0/0001)$ است که فرضیه هفتم پژوهش حاضر

را تأیید می کند.

۸- ضریب مسیر جهت گیری عملکردگرا به راهبردهای یادگیری

خودتنظیم $(\beta=0/131)$ است که در سطح $(p=0/014)$ معنی دار است و فرضیه هشتم

پژوهش حاضر را تأیید می کند.

۹- برای مسیر جهت گیری عملکردگرایز به راهبردهای یادگیری خودتنظیم نیز بتای

استاندارد و سطح معنی داری آن برابر با $(\beta=-0/174, p \leq 0/0001)$ است که بدین ترتیب

فرضیه نهم پژوهش حاضر نیز تأیید می گردد.

رابطه‌ی علی‌بابه‌های هوشی و برخی مولفه‌های خودتنظیمی با ... تجربه‌گرایی به خودکارآمدی ($\beta=0/194$) است که در سطح معنی‌داری ($p \leq 0/0001$) معنی‌دار است و فرضیه‌ی دهم پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

۱۱- برای مسیر جهت‌گیری هدف عملکردگرایی به خودکارآمدی نیز ضریب بتای استاندارد و معنی‌داری آن به ترتیب ($\beta=0/346$, $p \leq 0/0001$) است؛ بنابراین فرضیه‌ی یازدهم پژوهش حاضر نیز تأیید می‌شود.

۱۲- ضریب مسیر جهت‌گیری هدف عملکردگریز به خودکارآمدی نیز ($\beta = -0/450$) است که در سطح $p \leq 0/0001$ معنی‌دار است؛ بنابراین فرضیه‌ی دوازدهم پژوهش حاضر نیز تأیید می‌شود.

۱۳- برای مسیر راهبردهای یادگیری به خودکارآمدی نیز بتای استاندارد و معنی‌داری آن به ترتیب ($\beta=0/312$, $p=0/005$) است. این یافته نیز فرضیه‌ی سیزدهم پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های غیرمستقیم

در این پژوهش روابط غیرمستقیم متغیرها از طریق روش بوت استرپ^۱، ماکرو^۲، پریچر و هیز^۳ (۲۰۰۸) انجام شد. جدول ۴ نتایج آزمون میانجی‌گری چندگانه روابط غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت استرپ نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون میانجی‌گری چندگانه روابط غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ

فرضیه‌های (مسیرهای) غیرمستقیم	داده	بوت	سوگیری	خطای معیار (SE)	حد پایین	حد بالا	R2
-------------------------------	------	-----	--------	-----------------	----------	---------	----

1- bootstrapping

2- Macro

3- Preacher & Hayes

۱. با هم‌هوشی افزایشی به						فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۹، بهار ۱۳۹۷
۰/۵۶۴۱	۰/۰۶۴۷	۰/۰۰۰۶	۰/۰۱۶۶	۰/۰۲۵۴	۰/۰۸۹۴	۰/۲۹۷۱

تبحرگرا

۲. رابطه باور هوشی ذاتی با						تبحرگرا
خودکارآمدی از طریق هدف						
۰/۱۲۱۱	۰/۱۲۶۳	۰/۰۰۲۹	۰/۰۳۴۲	۰/۱۶۶۵	۰/۵۴۸	۰/۵۹۴۷
عملکردگریز						

۳. رابطه باور هوشی ذاتی با						تبحرگرا
خودکارآمدی از طریق هدف						
۰/۰۲۲۱	۰/۰۲۵۳	۰/۰۰۰۶	۰/۰۱۳۲	۰/۰۵۸۷	۰/۰۰۴۳	۰/۵۶۴۳
عملکردگرا						

۴. رابطه باور هوشی ذاتی با						تبحرگرا
خودکارآمدی از طریق هدف						
۰/۰۴۵۲	۰/۰۴۸۲	۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۴۳	۰/۲۴۳۷	۰/۱۳۱۳	۰/۵۷۴۲
تبحرگرا						

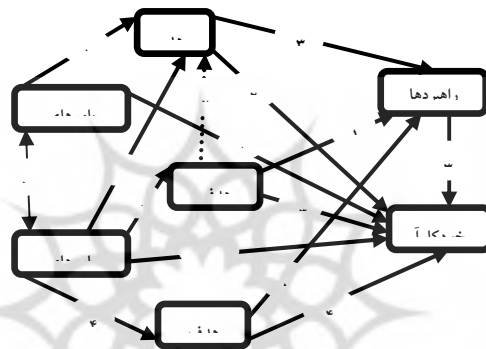
همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، در فرضیه غیرمستقیم (باور هوشی افزایشی به خودکارآمدی از طریق هدف تبحرگرا)، حد بالا و حد پایین صفر را دربر نمی‌گیرند؛ بنابراین فرضیه غیرمستقیم اول پژوهش حاضر تأیید شده است. در ضمن، میزان R^2 برابر با ۰/۲۹۷۱ است.

همچنین، فرضیه غیرمستقیم دوم (رابطه باور هوشی ذاتی با خودکارآمدی از طریق هدف عملکردگریز) تأیید شده است؛ زیرا حد بالا و پایین این فرضیه در روش بوت استراپ صفر را دربر نمی‌گیرند. در ضمن، مقدار R^2 در این فرضیه برابر با ۰/۵۹۴۷ است.

در فرضیه غیرمستقیم سوم (رابطه باور هوشی ذاتی با خودکارآمدی از طریق هدف عملکردگرا) نیز حد بالا و حد پایین صفر را دربر نمی‌گیرند؛ از این رو، این فرضیه با مقدار $R^2 = ۰/۵۶۴۳$ نیز تأیید شده است.

فرضیه مربوط به رابطه غیرمستقیم باور هوشی ذاتی و خودکارآمدی از طریق هدف تبحرگرا نیز با مقدار $R^2 = ۰/۵۷۴۲$ تأیید شده است؛ زیرا در این رابطه غیرمستقیم، حد بالا و حد پایین صفر را دربر نمی‌گیرند.

رابطه علی پژوهشی حاضر، به منظور افزایش برانزندی مدل اولیه اصلاحاتی (با توجه به مبانی نظری و پیشنهادهای نرم افزار AMOS-16) انجام گرفت. نمودار ۳ الگوی اصلاح شده پژوهش حاضر را نشان می دهد.



نمودار ۳. الگوی اصلاح شده و نهایی

رابطه علی بین باورهای هوشی و برخی مؤلفه های خودتنظیمی با میانجی گری جهت گیری های هدف در دانش آموزان (پیکان نقطه چین بیانگر مسیر اضافه شده از هدف عملکردگرا به هدف تبحرگرا است).

همان طور که در نمودار ۳ مشاهده می شود، با توجه به مبانی نظری و پیشنهادهای نرم افزار AMOS-16، مسیر جهت گیری هدف عملکردگرا به جهت گیری هدف تبحرگرا در مدل اصلاح شده ترسیم شده است. در جدول زیر شاخص های برانزندی مربوط به مدل نهایی آورده شده است.

جدول ۵. شاخص های برانزندی مربوط به مدل نهایی

شاخص χ^2	p	df	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
۲۱۳/۱۸۷	$\leq 0/0001$	۶۸	۳/۱۳۵	۰/۹۷۸	۰/۹۲۳	۰/۹۷۱	۰/۹۶۳	۰/۹۲۶	۰/۰۷۴

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، اکثر شاخص‌های برازندگی مانند: نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) با مقدار ۳/۱۳۵، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) با مقدار ۰/۹۶۳، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰/۹۷۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) با مقدار ۰/۹۷۸، شاخص‌های توکر- لویس ($TLA=0/926$)، شاخص

نیکویی برازندگی تعدیل‌شده ($AGFI=0/923$) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/074$) حاکی از برازش مطلوب الگوی اصلاح‌شده با داده‌هاست. همچنین، مقایسه شاخص‌های برازندگی دو مدل (اولیه و نهایی) حاکی از برازش بهتر مدل اصلاح‌شده با داده‌ها دارد و در تبیین روابط بین متغیرها کمک بیشتری به ما می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی علی بین باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف در دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین باور هوشی (افزایشی و ذاتی) و جهت‌گیری‌های هدف (تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز) رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. به‌طور دقیق‌تر، باور هوشی افزایشی با جهت‌گیری هدف تبحرگرا رابطه‌ی مثبت و باور هوشی ذاتی با جهت‌گیری هدف تبحرگرا رابطه‌ی منفی و با جهت‌گیری هدف عملکردگریز رابطه‌ی مثبت دارد. همچنین، باورهای هوشی از طریق جهت‌گیری هدف با برخی از مؤلفه‌های خودتنظیمی (خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم) ارتباط دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پلکس و همکاران (۲۰۰۵)، الیوت و همکاران (۲۰۰۶)، جوهرت و اندرو^۱ (۲۰۱۰)، هاول و کارن^۲ (۲۰۰۹) و

^۱. Joubert & Andrew

^۲. Howell & Karen

دلایلی بر لزوم برنامه‌ریزی باورهای هوشی و برخی مولفه‌های خودتنظیمی پاسخ پژوهش‌های دوسری‌رت و ملابین رابطه علی باورهای هوشی و برخی مولفه‌های خودتنظیمی پاسخ پژوهش‌های دوسری‌رت و ملابین (۲۰۱۱)^۱ همخوان و بیا نتایج پژوهش‌های دوسری‌رت و ملابین رابطه علی باورهای هوشی و برخی مولفه‌های خودتنظیمی پاسخ پژوهش‌های دوسری‌رت و ملابین (۲۰۰۵)^۲، لی و عبدالله^۳ (۲۰۰۸) و بیلس (۲۰۰۹) تا همخوان است.

در تبیین رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری‌های هدف می‌توان گفت، مطابق با نظریه شناختی-اجتماعی دوئک (۱۹۹۹، ۲۰۰۰)، دانش‌آموزان دارای باور هوشی افزایشی، هوش را کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش می‌دانند و پیوسته نسبت به رشد و

توسعه توانایی‌های خود در تکاپو هستند. در واقع، می‌توان گفت افراد دارای باور هوشی افزایشی، نسبت به رشد و توسعه توانایی‌های هوشی خود خوش‌بین هستند و همین باور آن‌ها را برمی‌انگیزد تا با تکلیف جدید و چالش‌انگیز روبه‌رو و بر آن‌ها تبحر و تسلط پیدا کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، افرادی که دیدگاهی پویا درباره توانایی‌های هوشی خود دارند (افراد دارای باور هوشی افزایشی)، با انتخاب هدف‌های تبحری، سعی می‌کنند که از طریق رویارویی با تکالیف تازه و چالش‌انگیز، شایستگی‌ها و توانایی‌های خود را ارتقا بخشند (سیگل، رابینشتاین، پولارد و رومی^۳، ۲۰۱۰)؛ از این‌رو، کسی که قائل به نظریه افزایشی است، باور دارد که توانایی می‌تواند افزایش یابد؛ از این‌رو، بیشتر احتمال دارد که اهداف تبحری را برگزیند و برای رسیدن به موفقیت بیشتر بر معیارهای مبتنی بر پیشرفت خود و نه مقایسه عملکرد خود با دیگران تأکید می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). همچنین، هاول و کارن (۲۰۰۹) معتقدند، دانش‌آموزان دارای باور هوشی ذاتی به علت اینکه توانایی هوشی خود را ثابت فرض می‌کنند، به «تلاش» به عنوان وسیله‌ای برای افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های خود در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز چندان اعتقادی ندارند. به همین خاطر، آن‌ها در برخورد با این‌گونه مسائل نهایت سعی خود را انجام نمی‌دهند. گذشته از این، وقتی این دانش‌آموزان با تکالیفی مواجه می‌شوند

1. Delavar, Ahadi, & Barzegar

2. Lee & Abdullah

3. Siegle, Rubenstein, Pollard & Romey

که مطرح آن کمی فراتر از توانایی آن‌ها پیشینه، چنانچه صرفاً به توانایی‌های خود توجه نکنند،

انگیزه‌شان را برای تبحر و تسلط بر آن تکلیف از دست می‌دهند و معتقدند که انجام این تکلیف از توانایی‌های آن‌ها خارج است. در مدل دوئیک (۱۹۹۹، ۲۰۰۰)، دانش‌آموز دارای باور هوشی ذاتی، از آنجاکه توانایی را ثابت ادراک می‌کند، پیوسته نگران این خواهد بود که عملکرد او چگونه ارزشیابی و با عملکرد دیگران مقایسه می‌شود. به همین خاطر، بیشتر جهت‌گیری هدف عملکردی را برمی‌گزینند و سعی می‌کند در رقابت با دیگران بهتر عمل

کند. با توسعه پژوهش‌های مربوط به هدف‌ها و تفکیک هدف‌های عملکردگرا و عملکردگریز، رابطه باور هوشی ذاتی با این دو نوع هدف، متفاوت بود؛ بدین معنی که در برخی پژوهش‌ها رابطه باور هوشی ذاتی با جهت‌گیری هدف عملکردگرا مثبت، در برخی دیگر منفی در برخی از پژوهش‌ها، بین آن‌ها رابطه معنی‌داری یافت نشد. ضمن اینکه رابطه باور هوشی ذاتی با جهت‌گیری هدف عملکردگریز در اکثر پژوهش‌ها منفی بوده است (دوپی‌رات و مارین، ۲۰۰۵). یکی از دلایل ناهماهنگ بودن نتایج پژوهش‌ها در زمینه رابطه بین جهت‌گیری هدف عملکردگرا و باور هوشی ذاتی را در سیستم ارزشیابی نظام آموزشی می‌توان تبیین کرد. در یک سیستم ارزشیابی که حس رقابت و برتری‌جویی بین دانش‌آموزان تشویق می‌شود، افراد دارای باور هوشی ذاتی (که بیشتر عملکرد تحصیلی پایینی دارند) در رقابت با سایر شاگردان بیشتر، جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی (عملکردگریز) را انتخاب می‌کنند؛ اما در نظام آموزشی‌ای که به تلاش و پشتکار دانش‌آموزان علاوه بر توانایی آن‌ها اهمیت داده می‌شود، دانش‌آموزان بیشتر به سمت داشتن جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی (عملکردگرا) یا حتی تبحرگرا سوق داده می‌شوند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که باورهای هوشی افزایشی و ذاتی با خودکارآمدی به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنی‌داری دارند. این یافته‌ها با پژوهش‌های

لیندسی^۱ (۲۰۰۶)، ابو عبدالله (۲۰۰۸) و جیلیان^۲ (۲۰۱۲) همخواناست. در همین راستا، رابطه‌های باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با ...

لیندسی (۲۰۰۶) در پژوهش خود، بر روی نوجوانان آمریکایی، به این نتیجه رسید که نوجوانان دارای باورهای هوشی افزایشی نسبت به تواناییها و شایستگی‌های خود، تصور مثبتی تری دارند و در نتیجه خودکارآمدی آن‌ها در اکثر حوزه‌های تحصیلی، نسبت به دانش‌آموزان دارای باورهای هوشی ذاتی بالاتر است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت خوش‌بینی

افراد دارای باورهای هوشی افزایشی، نسبت به بهبود هوش و سایر توانایی‌ها و مهارت‌های خود، باعث امیدوار بیشتر و تلاش افزون‌تر می‌شود. هرچه دانش‌آموز در یک زمینه امیدوارتر باشد، در آن زمینه بیشتر تلاش خواهد کرد و موفق‌تر نیز خواهد شد. از طرف دیگر، نتایج پژوهش حاضر رابطه مثبت جهت‌گیری‌های هدف تبحرگرا و عملکرد گرا با خودکارآمدی و همچنین رابطه منفی جهت‌گیری هدف تبحرگریز با این متغیر را تأیید کرد. این نتایج با یافته‌های فریدل و همکاران (۲۰۰۷) و محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶) همسو و با پژوهش‌های سینز و همکاران (۲۰۰۸) و ماهاسنه و ال-الوان (۲۰۱۱) ناهمسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که برای افزایش یادگیری، معلومات و کسب تبحر با تکالیف درگیر می‌شوند (دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تبحرگرا) نسبت به دانش‌آموزانی که صرفاً برای برتر بودن از دیگران در آن تکالیف تلاش می‌کنند (دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکردگرا) احتمال موفقیت خویش را در آن تکالیف بیشتر برآورد می‌کنند و به توانایی خود برای رسیدن به موفقیت بیشتر اطمینان دارند (چنگ و چیو^۳، ۲۰۱۰). همچنین، نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند (به توانایی خود در یک حوزه خاص باور دارند)، در هنگام

1. Lindsay

2. Jillian

3. Cheng & Chiou

مواجهه با تکالیف به احتمال بیشتری هدف تبحرگران را انتخاب می‌کنند (شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).^۱ تحقیقات آزمایشگاهی نیز نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که به یادگیری و کسب تبحر تمایل دارند، می‌توانند باورهای کارآمدی و ادراک شایستگی‌شان را در هنگام رویارویی با تکالیف دشوار حفظ کنند (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).^۲ اینک‌ه چرا رابطه جهت‌گیری هدف عملکرد گرای و خودکارآمدی در پژوهش حاضر مثبت به دست آمد، می‌توان

گفت، تحقیقات نشان داده‌اند که در کلاس‌های ابتدای 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 دوره‌های متوسطه بیشتر بر روی هدف‌های عملکردی و مقایسه یادگیرندگان با هم تأکید می‌شود. این امر نیز باعث می‌شود که دانش‌آموزان کارآمدی خود را در رقابت با سایر همسالان نشان دهند (اپلر^۲، ۲۰۱۰). با توجه به اینک‌ه پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه صورت گرفته است، می‌توان انتظار داشت که در کلاس‌های این دوره، بیشتر بر روی جهت‌گیری هدف عملکردگرا (کسب رتبه و نمره بیشتر در قیاس با دیگران و نه تمرکز بر یادگیری بیشتر) تأکید می‌شود و همین امر سبب می‌شود که دانش‌آموزان خودکارآمدی خود را در مقایسه با دیگران ارتقا بخشند. از طرف دیگر، دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکردگرایز به دلیل ترس از تحقیر و سرزنش دیگران به خاطر به دست آوردن نمرات پایین چندان تلاش نمی‌کنند و امیدوار به موفقیت خود در حوزه‌های مختلف نیستند؛ از این رو خودکارآمدی خود را کمتر از دیگران برآورد می‌کنند (شانکو همکاران، ۲۰۰۸).

^۱. Liem, Lau & Nie

^۲. Epler

نتایج پژوهش حاضر همچنین رابطه مثبت جهت گیری های هدف تبحرگرا و عملکردگرا را

رابطه مثبت یادگیری خودتنظیم و همچنین رابطه منفی جهت گیری هدف تبحرگرا با این متغیر را تأیید کرد. مطابق با یافته های پژوهشی، دانش آموزان با جهت گیری هدف تبحرگرا بر کسب دانش، تسلط بر تکلیف (براساس معیارهای درونی)، کسب مهارت های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش انگیز و رسیدن به درک و بینش تمرکز می کنند (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶)؛ از این رو، فراگیران برای رسیدن به این هدف ها نیازمند استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عمیق، از جمله راهبردهای

فراشناختی و راهبردهای شناختی سطح بالا (بسط، گسترش و سازمان دهی) می باشند. همچنین، یکی از مؤلفه های مهم یادگیری خودتنظیمی هدف گذاری است. رسیدن به هدف های تعیین شده در صورتی ممکن است که دانش آموز بتواند از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مناسب برای رسیدن به آنها بهره جوید. توانایی استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی متنوع، به یادگیرندگان اجازه می دهد که در هنگام برخورد با تکالیف گوناگون و موقعیت های مختلف، راهبردهای خاص آن تکلیف و موقعیت را به کار گیرند. نتایج تحقیقات نشان می دهند، دانش آموزانی که جهت گیری هدف تبحرگرایی و عملکردگرایی دارند، بیشتر در تلاش اند تا بر شناخت خود نظارت داشته باشند و راه هایی را برای آگاهی از درک و یادگیری خویش بیابند (دوک و لگت، ۱۹۸۸). بالاخره، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق تر، مانند جمع بندی، خلاصه نویسی و راهبردهای نظم بخشی (شبکه بندی و طرح ریزی) در افراد دارای جهت گیری هدف تبحرگرا و عملکردگرا در تحقیقات مختلف تأیید شده است. از طرف دیگر، دانش آموزان عملکردگرا نیز صرفاً برای اینکه در نظر دیگران کم هوش و کودن به نظر نرسند، دست به فعالیت و انجام تکالیف می زنند و انگیزش درونی آنها بسیار پایین است؛ از این رو، طبیعی است که در پردازش متون از راهبردهای یادگیری سطحی و نه عمیق بهره می جویند (پینتریچ، ۲۰۰۴).

شناختن ویژگی‌ها و مشخصات، رابطه غیر مستقیم باورها و باورهای افراد را به شیوه‌ای بی‌بیخ و بنیاد خودکارانه، پرهیز از

طریقه جهت‌گیری هدف تبحرگرا تأیید کرد. این یافته با نتایج پژوهش های دوک (۲۰۰۰)، دلاور و همکاران (۲۰۱۱) و حجازی و همکاران (۱۳۸۸) همخوان است. می‌توان گفت، از آنجا که هدانش آموزان دارای باورهای هوشی افزایشی پیوسته دنبال بهبود و ارتقاء توانایی خود می‌باشند، بیشتر با جهت‌گیری هدف تبحرگرا با تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند. از طرف دیگر، تحقیقات نشان داده است که دانش آموزان تکالیفی را بیشتر ترجیح می‌دهند که احتمال موفقیت در آن‌ها بیشتر باشد (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، باورهای هوشی افزایشی علاوه بر آن که به صورت مستقیم با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد (مطابق

با آنچه قبلاً گفته شد)، به صورت غیر مستقیم و از طریق جهت‌گیری هدف تبحرگرا نیز خودکارآمدی دانش آموزان را ارتقا می‌دهد. به علاوه، پژوهش حاضر رابطه غیر مستقیم باورهای هوشی ذاتی با جهت‌گیری هدف تبحرگرا، عملکرد گرا و عملکرد گریز را تأیید کرد. این یافته با پژوهش های پایلر (۲۰۱۰) و لیندسی (۲۰۰۶) همخوان و با پژوهش لی و عبدالله (۲۰۰۸) ناهمخوان است. همان‌طور که گفته شد، باورهای هوشی ذاتی تبحرگرا و هدف عملکردگرا را در دانش آموزان تضعیف و هدف عملکرد گریز را در آن‌ها تقویت می‌کنند؛ بنابراین، با توجه به اینکه رابطه جهت‌گیری‌های هدف تبحرگرا و عملکردگرا با خودکارآمدی مثبت و رابطه هدف عملکرد گریز با آن منفی است، می‌توان انتظار داشت که باورهای هوشی ذاتی با جهت‌گیری‌های هدف تبحرگرا و عملکردگرا با کاهش خودکارآمدی را در آن‌ها فراهم می‌آورند. در تبیینی دیگر، می‌توان گفت که باورهای هوشی ذاتی عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهند و پایین بودن عملکرد تحصیلی نیز نگرش دانش آموزان را نسبت به توانایی‌هایشان منفرجه می‌سازد و باعث تضعیف خودکارآمدی آن‌ها می‌شود.

پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه دوم شهر اهواز صورت گرفته است؛ بنابراین در تعمیم نتایج آن به دانش آموزان دختر و دانش آموزان سایر مقاطع و مراکز جغرافیایی باید احتیاط صورت گیرد. همچنین، از آنجاکه در این پژوهش

صرفاً این پرسشنامه خود گزارش دهی استفاده شد، امکان پسندیدگی اجتماعی و سوگیری رابطه‌های باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با...

نگاروشی در یافته‌های پژوهش نیز وجود دارد. همان‌طور که نتایج پژوهش حاضر نشان داد، باور هوشی افزایشی، جهت‌گیری‌های هدف تبحرگرا و عملکردگرا رابطه مثبتی با خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دارند و از آنجا که این متغیرها تا حدود زیادی متأثر از عوامل خانوادگی و محیطی (به‌خصوص مدرسه) هستند؛ بنابراین، به والدین، معلمان، مشاوران و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود، زمینه لازم را برای شکل‌گیری مناسب این باورها، جهت‌گیری‌ها و راهبردها مهیا سازند. همچنین، به محققان

بعدی توصیه می‌شود، به‌خاطر نقش مهم باورهای هوشی در شکل‌گیری سبک تبیینی افراد، در این باره پژوهش‌های بیشتری صورت گیرد.

منابع

۱. البرزی، شهلا؛ سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵ (۱)، ۱۸-۳.
۲. پینتریچ، پال آر؛ شانک، دیوید اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و راهبردها). ترجمه مهناز شهرآرای (۱۳۸۶). تهران: نشر علم.
۳. حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ غلامعلی‌واسانی، مسعود؛ قربان‌چهرمی، رضا. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش هدف‌های پیشرفت‌درگیریت تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۲ (۱)، ۲۵-۱۱.
۴. کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش هدف‌های پیشرفت در یادگیری مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، تازه‌های علوم شناختی، سال دهم، شماره ۳، ۲۱-۱۳.

۵. کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیوانی، شیدا؛ علیزاده، علیرضا (۱۳۸۲). راهبردهای یادگیری و انگیزشی در یادگیری ریاضی. شماره ۹، بهار ۱۳۸۹.

انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. تازه های علوم

شناختی، ۵ (۱)، ۲۷-۳۳.

۶. محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، هدف های

پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی سال سوم

متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۵ (۱۶)، ۳۵-۹.

7. 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.*

8. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

9. Bayless, G. E. (2009). *High school student personal epistemologies, goal orientation and academic performance. Unpublished Doctoral dissertation, University of California, Senato Barbara.*

10. Blackwell, L; Trzesniewski, K; Dweck, C. S. (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal Study and an intervention. Child Development, 78, 246-263.*

11. Burnette, J. L; O'Boyle, E. H; Van-Epps, E. M; Pollack, J. M; Finkel, E. J. (2014). *Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychological Bulletin, 139(3), 655-701.*

12. Cheng, P. Y; Chiou, W. B. (2010). *Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. Psychological Reports, 106(1), 1-11.*

13. Delavar, A; Ahadi, H; Barzegar, M. (2011). *Relationship between implicit theory of intelligence, 2*2 achievement goals framework, self-regulating learning with academic achievement A*

casual model. 2nd International Conference on Education and Management Technology, Singapore. رابطه‌ی علی باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با

14. 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.*

15. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.*

16. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.*

17. Dweck, C. S. (2002). *Beliefs that make smart people dumb. In R. J. Sternberg (Ed.). Why smart people do stupid things. New Haven: Yale University Press.*

18. Dweck, C. S. (2007). *Self-theories: The mindset of a champion. In, T. Morris, P. Terry, & S. Gordon (Eds.), Sport and exercise psychology: International perspectives. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.*

19. Dweck, C. S; Leggett, E. L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation personality. Psychological Review, 95, 256-273.*

20. Dweck, C. S; Molden, D. C. (2005). *Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), The handbook of competence and motivation. New York: Guilford.*

21. Elliot A. J; Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). *A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. Journal of Personality and social Psychology, 99 (4), 666-679.*

22. Elliot, A. J; Murayama, K; Pekrun, R. (2011). *A 3 x 2 achievement goal model. Journal of Educational Psychology, 103, 632-648.*

23. Epler, C. M. (2010). *The Relationship Between Implicit Theories of Intelligence, Epistemological Beliefs, and the Teaching*

فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۸، بهار ۱۳۹۷
Practices of In-service Teachers: A Mixed Methods Study.
Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic

Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Agricultural and Extension Education.

24. Friedel, J. M; Cortina, K. S; Turner, J. C; Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.

25. Geitz, G; Brinks, D. J; Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158.

26. Henderson, L. (2008). First year bachelor of education student's mental models of themselves as learners. *Journal of School of Education*, 11, 111-139.

27. Howell, A; Karen, B. (2009). Implicit beliefs, achievement goal, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Difference*, 19, 151-154.

28. Jillian, H. (2012). The effect of gender and implicit theories of math ability on math interest and achievement. Retrieved from: <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1147>.

29. Joubert, M; Andrews, P. (2010). Exploring the role of confidence, theory of intelligence and goal orientation in determining a student's persistence on mathematical tasks. *Proceedings of the British Congress for Mathematics Education April 2010*.

30. Kaplan, A; Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.

31. Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.

32. Lee, M; Abdullah, Y. (2008). *Children's Implicit Theories of Intelligence: Its Relationships with Self-Efficacy, Goal Orientations, and Self-Regulated Learning*. *International Journal of Learning*, 15 (2), 47-56.

33. 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.

34. Lindsay, J. E. (2006). *Theories of intelligence, goal orientation, and self-efficacy: Examining vulnerability to*

depression in native American children and adolescents. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Wyoming University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

35. Magno, C. (2014). *Implicit theories of intelligence, achievement goal orientation, and academic achievement of engineering students*. *The International Journal of Research and Review*, 9, 32-43.

36. Mahasneh, R; Al-Alwan, A. F. (2011). *Goal Orientation of university students and its relationship to Self-Efficacy and Intrinsic Motivation*. *JIRSEA*, 9 (2), 21-35.

37. Midgley, C; Maehr, M. I; Hruda, L. Z; Anderman, E; Anderman, L; Freeman, K. E; Gheen, M; Kumar, R; Middleton, M. J; Nelson, J; Roeser, R; Urdan, T. (2000). *Manual for adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

38. Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation learning in college student*. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

39. Pintrich, P. R; DeGroot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

40. Plaks, J. E; Grant, H; Dweck, C. S. (2005). *Violations of implicit theories and the sense of prediction and control:*

فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۱۹، بهار ۱۳۹۷
Implications for motivated person perception. Journal of Personality and Social Psychology, 88, 245-262.

41. Preacher, K. J; Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879-891.

42. Roussel, P; Elliot, A. J; Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction, 21*, 394-402.

43. Schunk, D. H. (2005). The educated of legacy of P. R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist, 40* (2), 85-94.

44. Schunk, D. H; Pintrich, P. R; Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications (3th Ed.)*. NJ: Allyn & Bacon.

45. Siegle, D; Rubenstein, D. V. L; Pollard, E; Romey, E. (2010). Exploring the Relationship of College Freshmen Honors Students' Effort and Ability Attribution, Interest, and Implicit Theory of Intelligence with Perceived Ability. *Gifted Child Quarterly, 54* (2) 92-101.

46. Sins, H. M; Joolingen, W. R; Savelsbergh, E. R; Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 58-77.

47. Smiley, P. A; Buttitta, K. V; Chung, S. Y; Dubon, V. X; Chang, P. A. (2016). Mediation models of implicit theories and achievement goals predict planning and withdrawal after failure. *Motivation and Emotion, 40* (6), 878-894.

48. Urdan, T; Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.

