

## نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه‌ی بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی

میرمحمود میرنسب<sup>۱</sup> / سعید قره‌آغاجی<sup>۲</sup>

### چکیده

در این پژوهش الگوی مفروض، مبنی بر رابطه‌ی نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده، بررسی شده است. به منظور آزمودن این الگو، تعداد ۲۵۳ دانش‌آموز پسر و دختر سال اول دوره دوم متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه اهداف پیشرفت، مقیاس نظریه‌ی ضمنی هوش و مقیاس درماندگی آموخته‌شده استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که نظریه‌ی ذاتی هوش با اهداف عملکردی، و نظریه‌ی افزایشی با اهداف تسلط ارتباط دارند. تأثیر منفی نظریه‌ی ذاتی هوش بر پیشرفت تحصیلی به واسطه‌ی درماندگی آموخته‌شده و تأثیر مثبت آن از طریق اهداف عملکردی است. نظریه‌ی افزایشی هوش علاوه بر ارتباط مستقیم با پیشرفت تحصیلی، با واسطه‌گری اهداف تسلط نیز تأثیر مثبت غیرمستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دارد. تأثیر منفی درماندگی آموخته‌شده بر پیشرفت تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با واسطه‌ی اهداف عملکردی و اهداف تسلط مشاهده گردید. اهداف عملکردی و اهداف تسلط هر دو رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دارند. بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود محیط‌های آموزشی برای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به زمینه‌ی رشد باورهای افزایشی هوش و همچنین کاهش درماندگی آموخته‌شده توجه نمایند.

**کلیدواژه‌ها:** پیشرفت تحصیلی؛ جهت‌گیری هدف؛ درماندگی آموخته‌شده؛ نظریه‌های ضمنی؛ هوش.

<sup>۱</sup>. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز [mirnasab2006@gmail.com](mailto:mirnasab2006@gmail.com)

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز، نویسنده مسئول مقاله، [saeedaghaji@gmail.com](mailto:saeedaghaji@gmail.com)

## ۱- مقدمه

اغلب نظریه پردازان حوزه‌ی انگیزش و پیشرفت بر این باورند که اسنادها واسطه‌ی بین رفتارها و واکنش‌های مختلف در مقابله با چالش‌ها هستند (واینر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹، ص ۳). بر این اساس، اسنادها نقشی محوری در انگیزش افراد ایفا می‌کنند. باین حال به نظر می‌رسد رویکرد اسنادی در تبیین فرایندهای انگیزشی دو ابهام عمده دارد (هونگ، چیو، دوک، لین و ون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹، ص ۵۸۸): اول، نظریه‌ی اسناد به‌طور تلویحی بر این نکته تأکید دارد که فرایندهای انگیزشی فقط زمانی آغاز می‌شوند که فرد با یک پیامد<sup>۳</sup> نظیر شکست مواجه شود و بر این موضوع که وی بار اول مواجهه با یک موقعیت چه باوری در خصوص دستیابی به موفقیت دارد، توجه چندانی نمی‌کند. دوم، رویکرد اسنادی، نظام‌های باور یا چارچوب‌های مفهومی خاصی را که می‌توانند اسنادهای خاصی را تقویت کنند، بررسی نمی‌کند. دوک و لگت<sup>۴</sup> (۱۹۸۸، ص ۲۶۲) الگویی را ارائه دادند که نقش نظام‌های باور را در فرایند انگیزش برجسته‌تر نمود. بر اساس این الگو، نظریه‌های ضمنی و اهداف فردی، یک چارچوب انگیزشی به‌وجود می‌آورند که تلاش‌های فردی قبل از رسیدن به یک بازده و همچنین ایجاد یک نظام معنی<sup>۵</sup> را که اسنادها در آن رخ می‌دهند تبیین می‌کنند. این الگو دو دسته از نظریه‌های ضمنی خود<sup>۶</sup> را متمایز می‌سازد که به‌عنوان نظریه‌ی ذاتی و نظریه‌ی افزایشی شناخته می‌شوند.

یکی از نظریه‌های ضمنی مربوط به باورهای افراد در مورد هوش است. در موقعیت‌های آموزشی، عده‌ای از دانش‌آموزان معتقدند که هوش یک ویژگی ثابت است و آن‌ها واجد مقدار معینی از هوش هستند که قابل تغییر نیست. این دیدگاه، نظریه‌ی ذاتی هوش نام دارد. مطابق این اعتقاد، افرادی که به میزان زیادی از این خصیصه برخوردارند، در وضعیت مناسبی قرار دارند و در صورت نداشتن هوش بالا، عملاً کاری از دست‌شان ساخته نیست. به‌علاوه دانش‌آموزانی که دارای نظریه‌ی ذاتی هوش هستند، پیوسته نگران‌اند که آیا هوش کافی دارند یا نه. در مقابل، فراگیرانی که به نظریه‌ی افزایشی گرایش دارند، فکر می‌کنند که هوش

1. Weiner

2. Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan

3. outcome

4. Leggett

5. meaning system

6. implicit theories of self

یک ویژگی قابل‌انعطاف است و با تلاش و سخت‌کوشی می‌توان آن را در طول زمان بهبود بخشید. طبق این الگو، نظریه‌ی ذاتی هوش در مقابل نظریه‌ی افزایشی هوش، دانش‌آموزان را به جهت‌گیری‌های هدف متفاوتی سوق می‌دهد (هونگ و همکاران، ۱۹۹۹، ص ۵۹۷). نتایج پژوهش بلک‌ول<sup>۱</sup>، ترزنسکی<sup>۲</sup> و دوک (۲۰۰۷، ص ۲۵۸) حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای نظریه‌ی هوش افزایشی، اهداف تسلط را به اهداف عملکردی ترجیح می‌دهند.

در نظریه‌ی ذاتی هوش، شکست نشانه‌ی توانایی پایین است؛ یعنی دانش‌آموز فکر می‌کند که «من به‌قدر کافی باهوش نیستم». این تبیین مبتنی بر درماندگی آموخته‌شده از شکست باعث می‌شود فرد دست از تلاش و کوشش بکشد و به‌دنبال آن نتایج ضعیف‌تری در تحصیل به‌دست آورد (دوک و مستر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹، ص ۱۳۳). دانش‌آموزان معتقد به نظریه‌ی افزایشی، گرایش بیش‌تری به تلاش در مواجهه با چالش‌های تحصیلی دارند و بنابراین نسبت به درماندگی آموخته‌شده مقاوم‌تر هستند (همان، ص ۱۲۷). ادراک کنترل‌نداشتن بر موقعیت، انگیزش را کاهش می‌دهد و در این صورت فرد امیدی ندارد که به اهداف تعیین‌شده یا تقویت دست یابد (ابرمسون، سلینگمن و تیزدیل<sup>۴</sup>، ۱۹۷۶، ص ۵۶).

در الگوهای پیشرفت تحصیلی، عواطف و هیجان‌ها اغلب به‌عنوان بازده اهداف تسلط و عملکردی در نظر گرفته‌شده‌اند؛ درحالی‌که رویکردهای جدیدتر حاکی از آن هستند که تجارب عاطفی می‌توانند جهت‌گیری هدف را پیش‌بینی کنند. بدین‌صورت که اهداف پیشرفت دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر تجارب هیجانی آنان قرار گیرد. به‌عنوان‌مثال در پژوهش دانیلز<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۹، ص ۹۵۵) که با استفاده از الگوی معادلات ساختاری انجام شد، مشخص گردید که درماندگی آموخته‌شده، اهداف تسلط را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند.

بر اساس نظریه‌های ارزیابی شناختی انگیزش، درماندگی شامل دو مؤلفه‌ی عاطفی و شناختی است (پکران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶، ص ۳۱۶). احساس درماندگی درواقع پاسخی به ارزیابی‌های مربوط به شاخص‌های کنترل و ثبات‌پذیری است (ابرمسون، سلینگمن و تیزدیل، ۱۹۷۶، ص ۵۶). وقتی فرد چنین ادراک می‌کند که اهداف

1. Blackwell

2. Trzesniewski

3. Master

4. Abramson, Seligman & Teasdale

5. Daniels

6. Pekrun

آینده خارج از کنترل وی هستند، احساس درماندگی می‌کند به‌علاوه درماندگی آموخته‌شده با انفعال، بدبینی و اسنادهای پایدار درونی همبسته است (همان، ص ۵۹).

انگیزش به‌طور معمول به‌عنوان آن‌چه که بر آغاز، جهت، مقدار، پافشاری، تداوم و کیفیت یک رفتار معطوف به هدف تأثیر می‌گذارد، تعریف می‌شود (دوک و الیوت، ۱۹۸۳، ص ۶۴۳). اهمیت "اهداف" در این نوع تعاریف مشخص است؛ بر اساس نظریه‌ی هدف، اهداف به یک فعالیت معنی می‌دهند (کاپلان و میهر، ۲۰۰۷، ص ۱۴۲). به‌طور خلاصه نظریه‌ی هدف پیشرفت، انواع اهداف (مقاصد یا دلایل) را که رفتارهای مرتبط با پیشرفت را هدایت می‌کنند، مشخص می‌سازد.

اهداف تسلط به ارتقای شایستگی مربوط می‌شوند (کاپلان، و میهر، ۲۰۰۷، ص ۱۴۲). فرض بر این است که شایستگی می‌تواند از طریق کوشش و سخت‌کوشی افزایش یافته و به تسلط منجر شود (ایمز، ۱۹۹۲، ص ۲۶۷؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸، ص ۲۵۶) در این حالت پیشرفت فردی در قالب عبارات درون‌فردی و در مقایسه با عملکرد قبلی وی انجام می‌شود (ایمز، ۱۹۹۲، ۲۶۸-۲۶۷؛ نیکولز، ۱۹۸۴، ص ۳۲۸). در این جا تأکید بر یادگیری است و نه لزوماً بر بازده، یا به‌عبارت‌دیگر یادگیری به‌خاطر یادگیری.

در مقابل، اهداف عملکردی، معطوف به نشان دادن شایستگی هستند (کاپلان و میهر، ۲۰۰۷، ص ۱۴۳). اساس این قبیل اهداف، نمایش توانمندی فرد به دیگران است. شاخصی که فرد می‌تواند برای توانمندی به آن استناد کند، عملکرد موفق‌تر نسبت به سایرین (برای مثال کسب بالاترین نمره)، برتری در معیارهای مبتنی بر هنجار یا دستیابی به موفقیت با کم‌ترین کوشش است (ایمز، ۱۹۹۲، ص ۲۶۲). موفقیت در این دیدگاه، به‌معنی مقایسه و پیشی گرفتن از دیگران محسوب می‌شود. در این مسیر تأثیرگذاری بر دیگران و برداشت آن‌ها از فرد حائز اهمیت است. بنابراین یادگیری بیش‌تر به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به هدف تلقی می‌گردد.

بررسی مطالعات انجام‌یافته در حوزه‌های اهداف پیشرفت و نظریه‌های ضمنی هوش حاکی از آن است که رابطه‌ی این سازه‌ها کم‌تر به‌صورت علی موردپژوهش قرار گرفته و پژوهش‌چندانی در حوزه‌ی

1. Elliott

2. Kaplan & Maehr

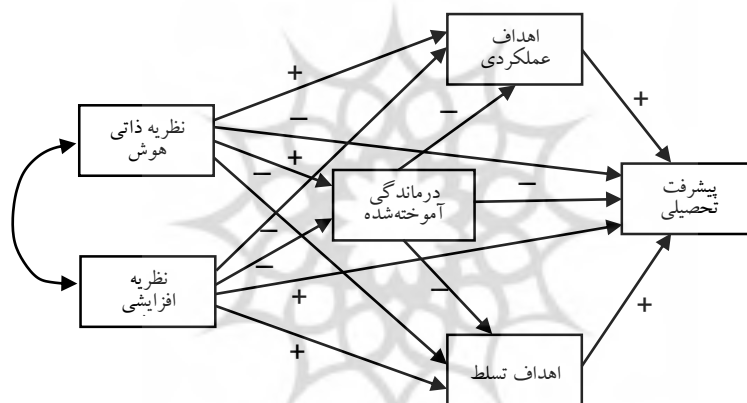
3. Ames

4. Nicholls

واسطه‌گری هیجان‌ها به‌ویژه درماندگی آموخته‌شده در روابط مذکور به‌عمل نیامده است. در این پژوهش، درماندگی آموخته‌شده به‌عنوان یک ویژگی نسبتاً باثبات نسبت به موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته‌شده است. اهمیت نظری پژوهش حاضر بررسی درماندگی آموخته‌شده به‌عنوان بازده عاطفی نظریه‌های ضمنی هوش و همچنین یک پیش‌آیند برای اهداف پیشرفت است.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که متغیرهای جهت‌گیری هدف، درماندگی آموخته‌شده و نظریه‌های ضمنی هوش چه میزان از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر روابط بین متغیرهای پژوهش در قالب یک مدل مفهومی مورد آزمون قرار می‌گیرد. شکل ۱، مدل مفروض پژوهش را نشان می‌دهد.

الگوی علی پیشنهادی در این پژوهش مبتنی بر مبانی نظری (ابرمسون، سلیگمن و تیزدیل، ۱۹۷۶، ص ۵۶؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸، ص ۲۶۲؛ پکران، ۲۰۰۶، ص ۳۱۷؛ بلک‌ول و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۲۵۸؛ دوک و مستر، ۲۰۰۹، ص ۱۲۳) و همچنین یافته‌های پژوهشی (دانیلز و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۹۵۷؛ برزگر، دلاور و احدی، ۱۳۹۱، ص ۷۶) در این زمینه است.



شکل ۱. الگوی مفروض رابطه‌ی نظریه‌های ضمنی هوش با پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف و درماندگی

بر اساس الگوی فوق، انتظار می‌رود نظریه‌ی ذاتی هوش با درماندگی آموخته‌شده مرتبط بوده و این سازه، جهت‌گیری اهداف پیشرفت را به صورت منفی پیش‌بینی کند. در این راستا پرسش‌های زیر مطرح شده است:

اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض چقدر است و آیا این اثرات به لحاظ آماری معنی‌دار هستند؟

## ۲- روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع بنیادی و به لحاظ روش در زمره‌ی پژوهش‌های غیرآزمایشی از نوع همبستگی است. اکثر تحقیقاتی که در این حیطه انجام شده‌اند ماهیت همبستگی دارند. در این پژوهش روابط بین متغیرهای الگوی مفروض با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد بررسی و آزمون قرار می‌گیرد.

### ۲-۱- جامعه و نمونه آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستان‌های نواحی پنج‌گانه تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۲۵۳ نفر از دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌ی اول متوسطه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردید.<sup>۱</sup> بدین ترتیب که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز دو ناحیه انتخاب شده و سپس از بین مدارس نواحی مذکور ۵ کلاس پسرانه به تعداد ۱۳۶ نفر و ۴ کلاس دخترانه به تعداد ۱۱۷ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب گردید. همه‌ی این دانش‌آموزان در مدارس دولتی تحصیل می‌کردند. در پژوهش حاضر حدود ۴۰ نفر برای هر یک از متغیرها در نظر گرفته شده است.

### ۲-۲- ابزارهای پژوهش

پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ). مقیاس ۲×۲ جهت‌گیری هدف به وسیله‌ی الیوت و مک‌گرگور<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، ص ۵۰۴ طراحی شده است. در این پرسشنامه، چهار جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب موردسنجش قرار می‌گیرند. این مقیاس حاوی ۱۲ سؤال است که در طیف لیکرت

<sup>۱</sup>. کلاین (۲۰۰۵)، نقل از واحدی، فتح‌آبادی و اکبری، (۱۳۸۹، ص ۱۱) نمونه‌های بزرگ‌تر از ۲۰۰ نفر را به مثابه نمونه بزرگ در نظر گرفته و برای آزمون بسیاری از الگوها مناسب می‌داند.

<sup>۲</sup>. McGregor

هفت‌درجه‌ای طراحی شده و پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با گویه‌ها از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) اعلام می‌کنند. در مطالعه‌ی اولیه‌ی الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) پایایی این مقیاس به‌وسیله‌ی تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش مطلوبی برای آن گزارش نموده‌اند (همان، ص ۵۰۷). در ایران نیز این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف استفاده شده است. هاشمی و خیر (۱۳۸۷، ص ۱۳۸) روایی سازه‌ی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی محاسبه نموده‌اند که نتایج، بیانگر وجود ۴ عامل بود که در مجموع ۶۸٪ واریانس را تبیین می‌نمود. در پژوهش دفترچی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۲، ص ۳۳۷) نیز پایایی این پرسشنامه با روش‌های بازآزمایی و همسانی درونی بررسی شد که ضرایب حاصل در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار و قابل قبول بودند. در پژوهش حاضر مقیاس‌های تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفتند و ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و ۰/۷۱ به ترتیب برای مقیاس‌های مذکور حاصل گردید.

مقیاس نظریه‌ی ضمنی هوش (ITIS): این مقیاس توسط عبدالفتاح و یتس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) برای اندازه‌گیری نظریه‌های ذاتی و افزایشی هوش طراحی شده است که شامل ۱۴ گویه می‌باشد. پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت از ۱ تا ۴ از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مرتب شده‌اند. سازندگان مقیاس روایی و پایایی آن را تأیید نموده‌اند. در گزارش عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) روایی سازه‌ی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد که دو عامل هوش ذاتی و افزایشی استخراج گردید. به‌علاوه ضریب آلفای "کرونباخ" برای همسانی درونی مقیاس‌ها برای نظریه‌ی ذاتی ۰/۷۸ و برای نظریه‌ی افزایشی، ۰/۷۶ بود. روایی سازه‌ی این مقیاس توسط برزگر و همکاران (۱۳۹۱، ص ۷۷) با به‌کارگیری تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج حاصل حاکی از برازش مناسب مدل بود. ضرایب همسانی درونی به‌دست آمده در این پژوهش برای نظریه‌ی ذاتی، ۰/۷۵ و برای نظریه‌ی افزایشی ۰/۸۵ می‌باشد.

مقیاس درماندگی آموخته‌شده (LHS): این مقیاس به‌وسیله‌ی کوینلس و نلسون<sup>۲</sup> (۱۹۸۸، ص ۱۵-۱۱) تهیه شده است. مقیاس درماندگی آموخته‌شده شامل ۲۰ گویه در طیف ۴ نقطه‌ای لیکرت است. روایی سازه‌ی این مقیاس در پژوهش اولیه‌ی کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) از طریق تحلیل عاملی بررسی گردید که نتایج، حاکی از وجود پنج عامل بود: سه عامل اول که در مجموع ۴۵٪ از کل واریانس را تبیین می‌کردند، مربوط به مؤلفه‌های درونی-بیرونی، کلی-اختصاصی و باثبات-بی‌ثبات بودند. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین شاخص‌های روان‌سنجی

1. Abd-El Fattah & Yates

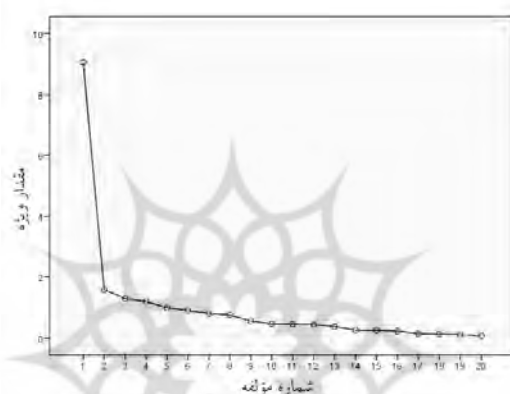
2. Quinless & Nelson

مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و همسانی درونی استفاده گردید. قبل از انجام تحلیل عاملی، ضرایب همبستگی بین سؤالات پرسشنامه با به کارگیری آزمون کایزر-میر-اولکین<sup>۱</sup> و آزمون کرویت بارلت<sup>۲</sup> محاسبه شد. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است. بر اساس این نتایج، انجام تحلیل عاملی قابل توجیه است.

جدول ۱. نتایج آزمون KMO و کرویت بارلت برای تعیین روایی مقیاس LHS

سطح معنی داری	درجه آزادی	کرویت بارلت	KMO
۰/۰۰۱	۱۹۰	$\chi^2=3237/30$	۰/۸۵

انجام تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی نشان داد چهار عامل با مقادیر ویژه بالای یک وجود دارد. سه عامل اصلی مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه در مجموع ۵۹٪ واریانس را تبیین نمود. شکل ۲ نمودار ارزش ویژه<sup>۳</sup> مؤلفه‌های استخراج شده از مقیاس LHS را نشان می‌دهد.



شکل ۲. نمودار ارزش ویژه مؤلفه‌های استخراج شده از مقیاس LHS

در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی محاسبه گردید و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. در تحقیق فعلی، نمره کل حاصل از اجرای مقیاس به عنوان نمره‌ی آزمودنی‌ها در متغیر درماندگی آموخته شده در نظر گرفته شد.

<sup>۱</sup> . Kaiser-Meyer-Olkin

<sup>۲</sup> . Bartlett's test of sphericity

<sup>۳</sup> . scree plot



**پیشرفت تحصیلی:** میانگین نمرات دانش‌آموزان در دروس ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، ادبیات فارسی و عربی در نوبت اول سال تحصیلی جاری به‌عنوان نمره پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز مورد استفاده قرار گرفت. انتخاب دروس مذکور به علت واریانس بالاتر نمرات در آن‌ها بود به طوری که بهتر می‌توانستند منعکس‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی فراگیران باشند.

### ۲-۳- روش اجرای پرسشنامه‌ها

پرسشنامه‌های تحقیق پس از توضیحات لازم به دانش‌آموزان عضو نمونه تحقیق ارائه شد. پس از اجرا و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تعداد ۲۴ مورد که به‌طور ناقص یا مخدوش تکمیل شده بودند، کنار گذاشته شد و در نهایت ۲۲۹ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### ۲-۴- شیوه تحلیل داده‌ها

۹ | داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS 22 و Amos 22 تحلیل شد. برای پاسخ به سؤالات پژوهش از تحلیل مسیر<sup>۱</sup> با رعایت مفروضه‌ها استفاده گردید. در مرحله بررسی چگونگی پردازش الگوی مفروض از شاخص‌های  $\chi^2$  دو<sup>۲</sup> (به شرط فقدان معنی‌داری) برازش مقایسه‌ای<sup>۳</sup> (بین ۰/۹ تا ۱)، نیکویی برازش<sup>۴</sup> (بین ۰/۹ تا ۱) و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا<sup>۵</sup> (کمتر از ۰/۰۵) استفاده شد (هرینگتون، ۲۰۰۹، ترجمه واحدی، مقدم و پاکدل، ۱۳۹۱، ص ۳۵). قبل از آغاز تحلیل الگو، مفروضه‌های خطی و نرمال بودن احراز گردید.

### ۳- یافته‌ها

دامنه سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش بین ۱۴/۵ تا ۱۶/۵ سال با میانگین ۱۵/۳۶ و انحراف استاندارد ۰/۵۱ است. در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

1. path analysis

2. Chi Square

3. Comparative Fit Index (CFI)

4. Goodness of Fit Index (GFI)

5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و دامنه‌ی مشاهده‌ی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه‌ی مشاهده
نظریه ذاتی هوش	۹/۴۰	۳/۴۸	۵-۱۸/۰۲
نظریه افزایشی هوش	۱۳/۵۳	۴/۰۲	۵-۲۰
درماندگی آموخته‌شده	۸/۲۵	۲/۷۵	۵-۱۷/۰۵
اهداف عملکردی	۱۴/۹۶	۲/۳۳	۹/۸۶-۱۸
اهداف تسلط	۱۵/۴۷	۳/۱۴	۵-۲۰
پیشرفت تحصیلی	۱۵/۴۶	۲/۴۵	۷/۶۰-۱۹/۴۶

با توجه به این که هدف اصلی پژوهش، بررسی ارتباط متغیرهای نظریه‌های ضمنی هوش، درماندگی آموخته‌شده، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی بوده است، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرها گزارش شده است. (جدول ۳).

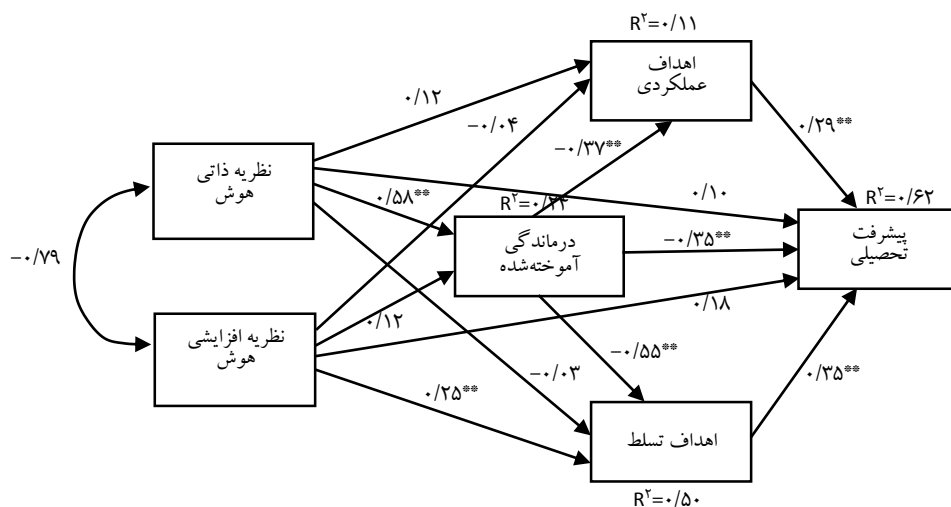
جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ نظریه ذاتی	۱					
۲ نظریه افزایشی	-۰/۷۹**	۱				
۳ درماندگی آموخته‌شده	۰/۴۸**	-۰/۳۴**	۱			
۴ اهداف عملکردی	-۰/۰۳	-۰/۰۰۷	-۰/۳۰**	۱		
۵ اهداف تسلط	-۰/۵۰**	۰/۴۷**	-۰/۶۶**	۰/۲۹**	۱	
۶ پیشرفت تحصیلی	-۰/۳۸**	۰/۳۷**	-۰/۶۷**	۰/۴۸**	۰/۶۸**	۱

$P^* < 0.05$      $P^{**} < 0.01$

در این پژوهش با توجه به الگوهای نظری و پیشینه تجربی و باهدف بررسی رابطه علی نظریه‌های ضمنی هوش با درماندگی آموخته‌شده، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده شد.

در این الگو نظریه‌های ذاتی و افزایشی هوش به‌عنوان متغیرهای برون‌زا و درماندگی آموخته‌شده، اهداف عملکردی، اهداف تسلط و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شدند.



شکل ۳. برآورد پارامترها و ضرایب استاندارد شده رابطه نظریه‌های ضمنی هوش با درماندگی آموخته‌شده،

جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در الگوی مفروض

جدول ۴. مشخصه‌های برازندگی الگوی اولیه

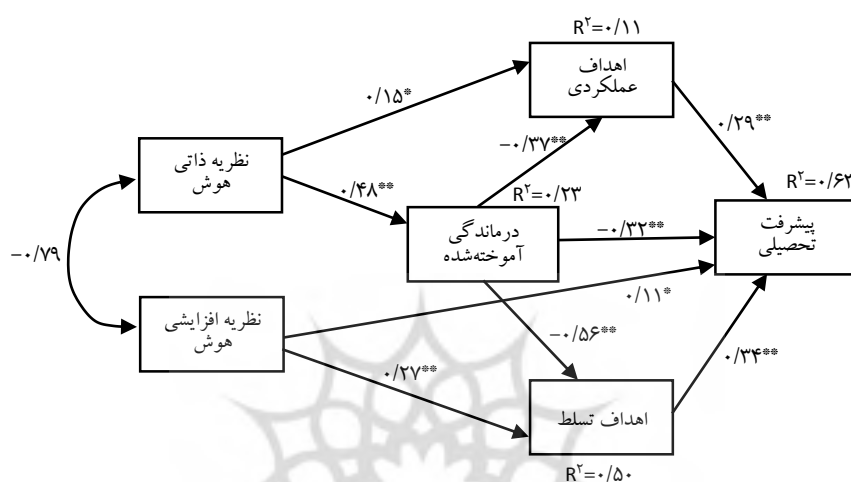
RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI	$\chi^2/df$
0.181	0.75	0.98	0.98	0.99	8/45

شاخص‌های برازندگی الگوی اولیه در جدول ۴، نشان می‌دهد که برازندگی مدل در حد مناسب نیست، بنابراین تغییراتی در الگو ایجاد گردید. شاخص‌های اصلاح حاکی از آن بود که با همبسته نمودن برخی از باقیمانده‌های درون مقیاس‌های الگو، شاخص‌های برازش به‌طور قابل توجهی بهبود می‌یابد. باقیمانده‌ها اثراتی را بازنمایی می‌کنند که در الگو مورد توجه قرار نگرفته است، بنابراین از نظر بروس<sup>۱</sup> و استیونس<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، نقل از

1. Bruce

2. Stevens

واحدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۴) این شیوه‌ی اصلاح پذیرفتنی است. ضمناً از آنجا که در الگوی مفروض برخی از مسیرها معنی‌دار نشده است، در نتیجه نمی‌توان الگوی مفروض را الگوی مناسبی برای تبیین رابطه‌ی نظریه‌های ضمنی هوش، درماندگی آموخته‌شده و جهت‌گیری هدف دانست. در این شرایط می‌توان الگو را اصلاح نمود. (هرینگتون، ۲۰۰۹، ترجمه واحدی، مقدم و پاکدل، ۱۳۹۱، ص ۳۷) حذف و ثابت نگه‌داشتن مسیرهای غیرمعنی‌دار را روش مناسبی در اصلاح الگوهای علی می‌دانند. بر این اساس، در پژوهش حاضر با حذف اثر مستقیم مسیرهای غیرمعنی‌دار، الگوی مفروض اصلاح و مجدداً برازش داده شد.



شکل ۴. برآورد پارامترها و ضرایب استاندارد شده رابطه نظریه‌های ضمنی هوش با درماندگی آموخته‌شده، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در الگوی اصلاح شده

جدول ۵. مشخصه‌های برازندگی الگوی اصلاح شده

RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI	$\chi^2/df$
۰/۰۰۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۱/۰۰	۱/۰۲

جدول ۵، شاخص‌های برازش را بعد از اصلاح نشان می‌دهد. شاخص‌های برازش مندرج در جدول ۵ حاکی از آن است که الگوی پیشنهادی برازش مطلوبی با داده‌ها دارد.

تحلیل مسیر به محقق این امکان را می‌دهد که علاوه بر اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر یکدیگر را نیز مورد بررسی قرار دهد. پس از حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار و برازش مجدد الگوی اصلاح‌شده، پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم در الگو به شرح جدول ۶ به دست آمد.

بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای الگوی اصلاح‌شده نشان می‌دهد که اثرات مستقیم نظریه‌ی افزایشی بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار ( $\beta=0/11$ ) است؛ ولی اثرات مستقیم نظریه‌ی ذاتی بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار نیست و اثر نظریه‌ی ذاتی بر پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری درماندگی آموخته‌شده و اهداف عملکردی صورت می‌گیرد ( $\beta=-0/25$ ). نظریه‌ی افزایشی رابطه‌ای با اهداف عملکردی ندارد؛ اما تأثیر مستقیم آن بر اهداف تسلط معنی‌دار ( $\beta=0/27$ ) است. اثرات مستقیم نظریه‌ی ذاتی بر اهداف عملکردی مثبت و معنی‌دار ( $\beta=0/15$ ) و اثرات غیرمستقیم آن منفی و معنی‌دار ( $\beta=-0/18$ ) است. برآیند اثرات مثبت و منفی مذکور به تأثیرات کل غیرمعنی‌دار نظریه‌ی ذاتی بر اهداف عملکردی انجامیده است. اثرات مستقیم نظریه‌ی ذاتی بر اهداف تسلط معنی‌دار نیست؛ اما تأثیر غیرمستقیم آن منفی و معنی‌دار ( $\beta=-0/27$ ) می‌باشد.

نظریه‌ی ذاتی تأثیر مستقیم و مثبتی ( $\beta=0/48$ ) بر درماندگی آموخته‌شده دارد. تأثیر مستقیم درماندگی آموخته‌شده بر پیشرفت تحصیلی ( $\beta=-0/32$ ) و تأثیر غیرمستقیم آن ( $\beta=-0/30$ ) معنی‌دار هستند. این نتایج نشان می‌دهند که درماندگی آموخته‌شده نقشی واسطه‌ای بین نظریه‌ی ذاتی، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند.

جدول ۶. اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

واریانس تیین شده	اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات مستقیم	برآورد متغیرها
۰/۶۳				بر روی پیشرفت تحصیلی از
	۰/۲۹**	-	۰/۲۹**	اهداف عملکردی
	۰/۳۴**	-	۰/۳۴**	اهداف تسلط
	-۰/۶۲**	-۰/۳۰**	-۰/۳۲**	درماندگی آموخته شده
	-۰/۲۵**	-۰/۲۵**	-	نظریه ذاتی
۰/۲۰**	۰/۰۹	۰/۱۱*	نظریه افزایشی	
۰/۱۱				بر روی اهداف عملکردی از
	-۰/۳۷**	-	-۰/۳۷**	درماندگی آموخته شده
	-۰/۰۳	-۰/۱۸**	۰/۱۵*	نظریه ذاتی
	-	-	-	نظریه افزایشی
۰/۵۰				بر روی اهداف تسلط از
	-۰/۵۶**	-	-۰/۵۶**	درماندگی آموخته شده
	-۰/۲۷**	-۰/۲۷**	-	نظریه ذاتی
	۰/۲۷**	-	۰/۲۷**	نظریه افزایشی
۰/۲۳				بر روی درماندگی آموخته شده از
	۰/۴۸**	-	۰/۴۸**	نظریه ذاتی
	-	-	-	نظریه افزایشی

$P^* < 0.05$      $P^{**} < 0.01$

۱۴

#### ۴- نتیجه گیری

هدف از تحقیق حاضر، بررسی رابطه‌ی نظریه‌ی ضمنی هوش با پیشرفت تحصیلی و نقش واسطه‌گری اهداف پیشرفت و درماندگی آموخته شده در این ارتباط و مشخص نمودن اثرات مستقیم و غیرمستقیم بود. به این منظور با توجه به نظریه‌ی کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶، ص ۳۴۱-۳۱۵) و نظریه‌ی ضمنی هوش (دوک و مستر، ۲۰۰۹، ص ۱۲۳؛ بلک‌ول و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۲۵۸) و پیشینه‌ی تجربی، یک الگوی مفهومی پیشنهاد و با

استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل مسیر حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برحسب جهت‌گیری هدف، درماندگی آموخته‌شده و گرایش آنان به نظریه‌های ضمنی هوش متفاوت است. تمایل دانش‌آموزان به اهداف عملکردی و تسلط به میزان درماندگی آموخته‌شده آنان و اتخاذ نظریه‌های ضمنی هوش بستگی دارد. در الگوی حاضر ۰/۶۳ واریانس پیشرفت تحصیلی، ۰/۵۰ واریانس اهداف تسلط، ۰/۱۱ واریانس اهداف عملکردی و ۰/۲۳ واریانس درماندگی آموخته‌شده تبیین گردید.

یکی از یافته‌های پژوهش فعلی، ارتباط معنی‌دار نظریه‌ی ذاتی هوش با درماندگی آموخته‌شده است. یعنی دانش‌آموزانی که معتقدند هوش، خصیصه‌ای ذاتی و غیرقابل انعطاف است، بیش‌تر مستعد درماندگی آموخته‌شده هستند. این نتیجه با رویکردهای نظری دوک و لگت (۱۹۸۸، ص ۲۶۲) و دوک و مستر (۲۰۰۹، ص ۱۲۴) همسویی دارد. بر این اساس، فراگیرانی که معتقدند هوش یک ویژگی ذاتی بوده و قابل‌افزایش نیست، بیش‌تر احتمال دارد دچار درماندگی آموخته‌شده شود؛ چون فکر می‌کنند تلاش و سخت‌کوشی تأثیر در بهبود این خصیصه‌ی مهم ندارد. به‌علاوه درماندگی آموخته‌شده با اسنادهای پایدار درونی همبسته است (دانیلز و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۹۵۷).

نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد نظریه‌ی افزایشی ارتباطی با درماندگی آموخته‌شده ندارد یعنی از طریق اعتقاد یک دانش‌آموز به نظریه‌ی افزایشی هوش نمی‌توان گرایش یا عدم گرایش وی به درماندگی آموخته‌شده را پیش‌بینی نمود. این یافته با چارچوب نظری ارائه‌شده توسط دوک و مستر (۲۰۰۹، ص ۱۲۴) همخوانی دارد. بر پایه‌ی باورهای مبتنی بر نظریه‌ی افزایشی هوش، فرد در صورت مواجهه با چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی می‌تواند با تلاش و کوشش بر مشکلات فائق آید.

یافته‌ی دیگر تحقیق حاکی از آن است که درماندگی آموخته‌شده، ارتباطی منفی با اهداف تسلط و همچنین اهداف عملکردی دارد. به‌عبارت‌دیگر دانش‌آموزی که دچار درماندگی آموخته‌شده می‌شود، گرایشی به سمت اهداف عملکردی (مبتنی بر رقابت) و اهداف تسلط (مبتنی بر یادگیری) ندارد. این نتیجه‌گیری با نظریه‌ی درماندگی آموخته‌شده (ابرمسون، سلیگمن و تیزدیل، ۱۹۷۶، ص ۵۶) همسویی دارد. نظریه‌ی درماندگی آموخته‌شده اظهار می‌دارد، ادراک کنترل نداشتن بر موقعیت، باعث از دست دادن انگیزه برای پی‌گیری اهداف می‌شود (همان، ص، ۵۷). ارتباط منفی درماندگی آموخته‌شده با اهداف تسلط با پژوهش دانیلز و همکاران (۲۰۰۹، ص ۹۵۷) نیز همخوانی دارد.

نمودار تحلیل مسیر نشان می‌دهد که درماندگی آموخته‌شده، تأثیری منفی بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد. این نتیجه مورد انتظار بود و پژوهش‌های قبلی آن را تأیید می‌کنند (هوکسما<sup>۱</sup>، جیرگوس<sup>۲</sup> و سلیگمن، ۱۹۸۶، ص ۴۴۰). یافته‌ی دیگر تحقیق نشان‌دهنده‌ی تأثیر مثبت اهداف عملکردی و اهداف تسلط بر پیشرفت تحصیلی است. این نتیجه نیز با پژوهش‌های انجام‌یافته‌ی قبلی از جمله مترن<sup>۳</sup> (۲۰۰۵، ص ۳۰)، برزگر و همکاران (۱۳۹۱، ص ۸۲) و عطایی‌فر و شقاقی (۱۳۸۹، ص ۶۰) همسو است.

یک نتیجه‌ی دیگر انجام تحقیق حاضر این است که دانش‌آموزان واجد نظریه‌ی ذاتی هوش، اهداف عملکردی را بر اهداف تسلط ترجیح می‌دهند و در دانش‌آموزان معتقد به نظریه‌ی افزایشی هوش، گرایش به انتخاب اهداف تسلط وجود دارد. این یافته با چارچوب نظری دوک و مستر (۲۰۰۹، ص ۱۲۴) و پژوهش‌های بلک‌ول و همکاران (۲۰۰۷، ص ۲۵۸) و برزگر و همکاران (۱۳۹۱، ص ۸۲) همخوانی دارد. البته اثرات کل غیرمعنی‌دار نظریه‌ی ذاتی هوش بر اهداف عملکردی به‌طور تلویحی نشان می‌دهد که اثرات مثبت نظریه‌ی ذاتی بر اهداف عملکردی توسط اثرات منفی درماندگی آموخته‌شده برای این اهداف خنثی می‌شود.

با توجه به نمودار مسیر الگوی اصلاح‌شده و جدول اثرات مستقیم و غیرمستقیم می‌توان دریافت که نظریه‌ی ذاتی، تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی ندارد و تأثیر غیرمستقیم و منفی آن به‌واسطه‌ی اهداف عملکردی و درماندگی آموخته‌شده است. نظریه‌ی افزایشی هوش، علاوه بر تأثیر مستقیم، باواسطه‌ی اهداف تسلط نیز تأثیری غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد.

### محدودیت‌ها و پیشنهادهای کاربردی

در این پژوهش محدودیت‌هایی نیز وجود داشت. از جمله این که بررسی عواملی همچون شیوه‌های فرزندپروری والدین، موقعیت اجتماعی-اقتصادی و سابقه‌ی شکست‌های تحصیلی قبلی که می‌توانست در نتایج تأثیرگذار باشد امکان‌پذیر نشد؛ بنابراین تعمیم‌یافته‌ها در سایر موقعیت‌ها باید با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها صورت گیرد. به‌عنوان محدودیتی دیگر، باوجود نزدیک بودن میانگین‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در خوشه‌های نمونه‌گیری شده، استفاده از نمرات استاندارد می‌توانست به نتایج دقیق‌تری به‌لحاظ مقایسه‌ی ویژگی‌های اعضای نمونه و همچنین نمرات مختلف منجر شود. چرخشی<sup>۴</sup> نبودن اجرای پرسشنامه‌ها نیز در زمره محدودیت‌های تحقیق

1. Hoeksema

2. Girgus

3. Mattern

4. counterbalance



است که رعایت آن می‌توانست تأثیر و اثرگذاری متقابل محتوای پرسشنامه‌ها را کاهش دهد. توصیه می‌شود این محدودیت‌ها در پژوهش‌های مشابه رفع شوند.

پیشنهاد می‌شود از آن‌جا که در این پژوهش واریانس اندکی (۰/۱۱) از اهداف عملکردی تبیین گردید، در پژوهش‌های آتی به مؤلفه‌های این قبیل اهداف بیش‌تر توجه شود و در مدل مفروض لحاظ گردند. به‌علاوه اتخاذ اهداف چندگانه یعنی گرایش به انتخاب هم‌زمان اهداف تسلط و عملکردی نیز می‌تواند زمینه‌ی مناسبی برای مطالعه باشد. در ضمن از آن‌جا که عوامل دیگری همچون تجارب قبلی شکست تحصیلی و خودکارآمدی پایین نیز ممکن است در تبیین گرایش دانش‌آموزان به درماندگی آموخته‌شده دخیل باشند که در الگوی پژوهش فعلی وجود ندارند، می‌توان در پژوهش‌های بعدی به بررسی نقش آن‌ها پرداخت.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان به مسئولان آموزشی پیشنهاد نمود تا به‌منظور کاهش درماندگی آموخته‌شده در دانش‌آموزان و پیشگیری از تأثیر منفی آن در پیشرفت تحصیلی، زمینه‌های ارتقای هوش افزایشی و پیشگیری از باورهای هوش ذاتی را در محیط‌های آموزشی فراهم سازند و بکوشند تا مدارس به‌جای تأکید بر رقابت و توانایی‌ها بر کوشش و پافشاری برای دستیابی به اهداف پیشرفت تحصیلی اهمیت دهند.



## منابع

- ۱.برزگر، مجید؛ علی دلاور و حسن احدی. (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای الگوی چهاربخشی هدف‌های پیشرفت و راهبردهای شناختی در رابطه‌ی بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی (یک مدل علی). **فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**. سال سوم، شماره ۲، صص. ۷۱-۸۶.
- ۲.دفتراچی، عفت و راضیه شیخ‌الاسلامی. (۱۳۹۲). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان. **مجله روان‌شناسی**. ۶۷، سال هفدهم، شماره ۳، صص. ۳۳۰-۳۴۷.
- ۳.عطایی‌فر، ربابه و فرهاد شقاقی. (۱۳۸۹). رابطه جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم رشته ریاضی - فیزیک و علوم انسانی. **فصلنامه تعلیم و تربیت**. شماره ۱۶، صص. ۴۹-۶۵.
- ۴.واحدی، شهرام؛ جلیل فتح‌آبادی و سونیا اکبری. (۱۳۸۹). الگوی میانجی احساس تنهایی هیجانی و اجتماعی، بهزیستی معنوی، فاصله اجتماعی و افسردگی دانشجویان دختر. **فصلنامه روان‌شناسی کاربردی**. ۴(۱۶)، ۷-۲۴.
- ۵.هاشمی، زهرا و محمد ختیر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. **فصلنامه عملی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز**. سال سوم، شماره ۱۱، صص. ۱۵۰-۱۲۷.
- ۶.هرینگتون، دی. (۲۰۰۹). **تحلیل عاملی تأییدی**. ترجمه: شهرام واحدی، محمد مقدم و پیروز قادری پاکدل، ۱۳۹۱. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.

7. Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. (2006). Implicit theory of intelligence scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide 2006.* Available at: [www.aare.edu.au/06pap/abd06289.pdf](http://www.aare.edu.au/06pap/abd06289.pdf).
8. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
9. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent tradition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246–263.
10. Daniels, L. M., Stupniski, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From effective antecedence to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*, 948-963.
11. Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Social and personality development* (pp. 643–691). New York: Wiley.
12. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
13. Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Student's beliefs about intelligence. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (pp. 123-140). NY: Routledge.
14. Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
15. Hoeksema, S. N., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of

- depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435-442.
- 16.Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- 17.Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- 18.Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- 19.Mattern, R. A..(2005). College students' goal orientation and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 27-32.
- 20.Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- 21.Quinless, F.W., & Nelson, M.A.M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15.
- 22.Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- 23.Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- 24.Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25