

جهت‌گیری هدفی باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی*

دکتر الهه حجازی**، نسرين عبدلوند***، داود امام‌وردی****

چکیده

باورهای هوشی به رفتار فرد جهت داده و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازد. جهت‌گیری هدفی نیز الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسناد و عواطف است که به رفتار تحصیلی فرد جهت می‌دهد و روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و یا پاسخ‌دهی به موقعیتهای پیشرفت را شامل می‌شود. بنابراین با هدف شناسایی رابطه میان جهت‌گیری هدفی و باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر از پایه‌های اول راهنمایی و دبیرستان به طور تصادفی از میان منطقه ۲ شهر تهران انتخاب شدند. برای ارزیابی باورهای هوشی از مصاحبه نیمه‌سازمان یافته و برای تعیین جهت‌گیری هدفی از پرسشنامه استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که: الف) اکثریت دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی تبحری دارای باور هوشی افزایشی هستند؛ ب) اکثریت دانش‌آموزان با باور هوشی ذاتی دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی هستند؛ ج) باورهای هوشی توانایی پیش‌بینی جهت‌گیری هدفی را دارد؛ د) جهت‌گیری هدفی عملکردی توان

* این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی «جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان» است که با اعتبار مالی معاونت پژوهشی دانشگاه تهران انجام شده است.

** عضو هیئت علمی دانشگاه تهران (مجری طرح) *** کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی (همکار)

**** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی (همکار)

پیش‌بینی ۱۱٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی را دارد؛ (ها بین پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدفی عملکردی و باور هوشی ذاتی رابطه منفی وجود دارد؛ و) همراه با سن اعتقاد به ترکیبی بودن منبع هوش و ثبات هوش افزایش می‌یابد؛ (ز) به طور کلی پسران بیشتر از دختران به ترکیبی بودن منبع هوش اعتقاد دارند.

کلید واژه‌ها: جهت‌گیری هدفی بحری، جهت‌گیری هدفی عملکردی، جهت‌گیری هدفی عملکردی - بحری، باور هوشی افزایشی، باور هوشی ذاتی.

○ ○ ○

● مقدمه

نظریه هدف یا جهت‌گیری هدفی^۱ یکی از نظریه‌های شناختی - اجتماعی انگیزش است. در این نظریه اهداف عبارتند از بازنمایی شناختی فرد از هدفهای مختلفی که برای یادگیری در شرایط پیشرفت انتخاب می‌کند (پنتریج، مارکس و بایل، ۱۹۹۳). به عبارت دیگر نظریه هدف بر اهمیت اینکه چگونه افراد درباره خود، تکالیف و عملکردشان فکر می‌کنند، تأکید دارد (الیوت، ۱۹۹۷).

ایمز (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدفی را الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسنادها و عواطف می‌داند که به رفتار فرد جهت می‌دهد و روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخدهی به تکالیف را در موقعیتهای پیشرفت شامل می‌شود. بر همین اساس است که بیشتر پژوهش‌ها در پانزده ساله اخیر بر نقش جهت‌گیری هدفی به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های پیامد تحصیلی تأکید دارند (هارا کیوتیز، بارون و الیوت، ۱۹۹۸، پنتریج، ۱۹۹۹ و دویک، ۱۹۹۰). در همین رابطه دویک و ساریج (۱۹۹۹) معتقدند که جهت‌گیری هدفی قادر به تبیین رابطه میان باورهای دانش‌آموز درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری است. این رابطه با دو نوع جهت‌گیری هدفی قابل بررسی است: جهت‌گیری هدفی بحری^۲ و جهت‌گیری هدفی عملکردی^۳. در جهت‌گیری هدفی بحری تأکید بر تحول مهارت، توسعه مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت و بالا بردن احساس خود-کارآمدی^۴ است. دانش‌آموزانی که چنین هدفی را برای خود انتخاب می‌کنند در جستجوی چالش هستند و از درگیر شدن با مسایل جدید و اهمیت ندادن در مقابل دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی عملکردی بر توانایی و احساس خود - ارزشمندی تأکید دارند. این دانش‌آموزان به دنبال کسب نمره و قضاوت مثبت از جانب دیگران هستند. پیشرفت در این نوع جهت‌گیری با حداقل تلاش برای کسب موفقیت همراه است (مس، ۱۹۹۴). بنابر دیدگاه الیوت و دویک (۱۹۹۸) هر یک از

اهداف پیشرفت دارای برنامه ویژه‌ای است که تصمیم‌گیری‌ها، انتظارات و استدلال‌های متفاوتی را در بر می‌گیرد. به همین ترتیب هر یک از این اهداف، احساسات، افکار و رفتارهای متفاوتی را خلق و سازماندهی می‌کنند که منجر به تفاوت عملکرد در دانش‌آموزان می‌گردد. یافته‌های پژوهشی بیانگر آن است که دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی تبحری در رویارویی با یک تکلیف یادگیری دشوار ضمن افزایش تلاش خود و تغییر در راهبردهای موجود، با استفاده از راهبردهای مؤثر، به دنبال حل مسأله هستند، در حالی که دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی عملکردی ضمن استفاده از راهبردهای غیر مؤثر به دنبال فرار از موقعیت می‌گردند (الیوت و دویک، ۱۹۹۸، مس و هولت، ۱۹۹۳، دویک و لاگیت، ۱۹۸۸ و شانک، ۱۹۹۶). به این ترتیب این یافته‌ها بر رابطه مثبت میان جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکرد تحصیلی بالا تأکید دارند و جهت‌گیری هدفی عملکردی را با عملکرد تحصیلی پائین مرتبط می‌دانند. اما از طرف دیگر یافته‌های پژوهشی یِتس (۲۰۰۰) و یِتس و لییت (۱۹۹۵) نشان می‌دهند که چنین رابطه‌ای میان جهت‌گیری هدفی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی وجود ندارد و نمی‌توان بر اساس جهت‌گیری هدفی تبحری و عملکردی به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی پرداخت. با توجه به یافته‌های موجود این سؤال همواره مطرح بوده است که آیا جهت‌گیری هدفی قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی خواهد بود؟

مس و هولت (۱۹۹۳) معتقد هستند که افراد می‌توانند پیوستاری از اهداف داشته باشند که در یک طرف آن اهداف تبحری و در طرف دیگر آن اهداف عملکردی قرار دارد. افرادی که چنین اهدافی دارند درجات مختلفی از مهار درونی، مهارت‌طلبی و همچنین رقابت با همسالان را از خود نشان می‌دهند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که عملکرد این دانش‌آموزان از دانش‌آموزان عملکردی برتر و از دانش‌آموزان تبحری پائین‌تر است. اما چه عواملی باعث می‌شود که در شرایط یادگیری، تعدادی از دانش‌آموزان، هدف تبحری، عده‌ای دیگر هدف عملکردی و بالاخره عده‌ای نیز هدف تبحری - عملکردی را انتخاب می‌کنند؟ از نظر ایمز (۱۹۹۲) تجربه‌های یادگیری، باورها و اهداف والدین، ساختار کلاسی و باورهای هوشی فرد از جمله عواملی هستند که می‌توانند بر جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند. از میان این عوامل، دویک (۲۰۰۰) به رابطه باورهای هوشی با جهت‌گیری هدفی تأکید دارد. از نظر دویک (۲۰۰۰)، ولمن (۱۹۹۰) و اشترنبرگ (۱۹۸۵)، باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند 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، است. دویک و لاگیت (۱۹۸۸) دو نوع باور هوشی را شناسایی کرده‌اند: باور هوشی ذاتی^۵ و باور هوشی افزایشی^۶. افراد با باور هوشی ذاتی معتقدند که هوش یک خصیصه ثابت و غیرقابل مهار است در حالی که افراد با باور هوشی افزایشی هوش را یک ویژگی قابل تغییر، افزایشی و قابل مهار می‌دانند. در باور افزایشی، هوش ماهیتی پویا دارد و با توسعه مهارت‌ها، افزایش دانش و تلاش رابطه دارد. بنا بر دیدگاه دویک (۱۹۸۶) باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفتهای خود از یک سو و بر نهادینه کردن اهداف پیشرفت از سوی دیگر اثر می‌گذارد و بر همین اساس است که بسیاری از یافته‌های پژوهشی بر ارتباط میان باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی دانش آموزان تأکید دارند (دویک و لاگیت، ۱۹۸۸، مولر و دویک، ۱۹۹۸). مطابق با این یافته‌ها، اکثریت افراد با باور هوشی ذاتی دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی هستند و اکثریت افراد با باور هوشی افزایشی به جهت‌گیری هدفی تبخیری گرایش نشان می‌دهند. با توجه به این یافته‌ها این سؤال مطرح می‌شود که آیا باورهای هوشی توانایی پیش‌بینی جهت‌گیری هدفی دانش آموزان را دارند؟ دویک (۲۰۰۰) معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. به اعتقاد وی باورهای هوشی چارچوبهای شناختی - انگیزشی متفاوتی را برای دانش آموزان ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که دانش آموز یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر نحوه چگونگی نزدیک شدن به تکالیف یادگیری و چگونگی پاسخدهی و تفسیر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. با توجه به رابطه میان باورهای هوشی، جهت‌گیری هدفی و عملکرد تحصیلی، این سؤال مطرح است که تا چه میزان باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی می‌توانند عملکرد تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نمایند؟

بسیاری از محققان بر این اعتقاد هستند که باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی تحت تأثیر جنس، فرهنگ و سن افراد قرار دارند. دویک و همکاران (۱۹۷۸) دریافتند که دختران در مقایسه با پسران بیشتر به نظریه ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند در حالی که حجازی (۱۳۷۹) این یافته را مورد تأیید قرار نداده است. از طرف دیگر بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) دریافتند که پسران دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی از راهبردهای فراشناختی بیشتری در مقایسه با دختران استفاده می‌کنند. یافته‌های پژوهش یوردان (۱۹۹۷) نیز نشان داد که برای پسران رابطه مثبتی میان جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه وجود دارد در حالی که چنین

رابطه‌ای در مورد دختران به دست نیامده است.

براساس یافته‌های پژوهشی، دانش‌آموزان جوانتر بیشتر از دانش‌آموزان بزرگتر دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی هستند و این امر به علت اعتقاد آنان به نقش توانایی در تعیین میزان یادگیری است (یوردان، کنزل و ماسن، ۱۹۹۹، کین و دویک، ۱۹۹۵، برهانس و دویک، ۱۹۹۵). برخی از پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که رابطه سن و جهت‌گیری هدفی به شدت تحت تأثیر بافت کلاس و فرهنگ جامعه قرار دارد (اکسلز و میجلی ۱۹۸۹).

یافته‌های پژوهشی در ارتباط با باورهای هوشی نیز نشان می‌دهند که کودکان از ۱۲-۱۰ سالگی شروع به تمایز قایل شدن میان توانایی و تلاش می‌کنند و از ۱۲ سالگی بر این اعتقاد هستند که توانایی و تلاش هر دو در کسب هوش نقش اساسی دارند (یاسن و کین ۱۹۸۵، حجازی ۱۳۷۹). آبلارد و میلز (۱۹۹۶) نیز نشان دادند که دانش‌آموزان دبیرستانی در مقایسه با دانش‌آموزان سایر دوره‌ها، دیدگاه ثابت‌تری نسبت به هوش دارند و میان توانایی و کوشش تمایز قایل هستند. بنابراین نظر به تنوع یافته‌ها در این مورد می‌توان این سؤال را مطرح کرد که: اصولاً باورهای هوشی دانش‌آموزان بر حسب دوره‌های تحصیلی چه ویژگی‌هایی را دارا است؟ و آیا این ویژگی‌ها تحت تأثیر سن قرار دارند؟

با توجه به دیدگاهها و پژوهش‌های ارایه شده درباره جهت‌گیری هدفی و باورهای هوشی، پژوهش حاضر درصدد رسیدن به اهداف زیر است:

- ۱- شناسایی رابطه میان باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی
- ۲- مقایسه باورهای هوشی بر حسب مقطع تحصیلی
- ۳- مقایسه باورهای هوشی دختران و پسران
- ۴- تعیین میزان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی متغیرهای جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و جنس

● روش

○ آزمودنی‌ها

تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر پایه اول راهنمایی و دبیرستان که در سال ۸۰-۱۳۷۹ در مدارس دولتی منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر تهران مشغول به تحصیل بودند به عنوان نمونه

انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه مورد نظر، از بین مدارس منطقه ۲ به ترتیب یک مدرسه راهنمایی دخترانه، یک مدرسه راهنمایی پسرانه، یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به طور تصادفی انتخاب شد و سپس از بین تمامی دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی و دبیرستان این مدارس، ۳۰ نفر به طور تصادفی (بر حسب جنس) برگزیده شدند.

○ ابزار گردآوری داده‌ها

جهت بررسی رابطه میان باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از دو نوع ابزار استفاده شده است: الف- پرسشنامه جهت‌گیری هدفی، ب- مصاحبه نیمه سازمان یافته

الف: پرسشنامه جهت‌گیری هدفی. برای ارزیابی جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان از پرسشنامه‌ای که به وسیله بایبی در سال ۱۳۷۷ ساخته شده بود استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۳۱ سؤال است که ۱۷ سؤال آن مربوط به جهت‌گیری هدفی است. از این تعداد ۶ سؤال مرتبط با جهت‌گیری هدفی عملکردی، ۶ سؤال مربوط به جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری و ۵ سؤال مربوط به جهت‌گیری هدفی تبحری است.

سؤالاتی از قبیل «من می‌خواهم تا آن جا که ممکن است یاد بگیرم»، «من فقط به خاطر گرفتن نمره و جایزه درس می‌خوانم» و «من دوست دارم به معلم نشان دهم که نسبت به دیگر دانش‌آموزان کلاسم زرنگ‌تر هستم» به ترتیب جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکردی و عملکردی - تبحری را ارزیابی می‌کند. ۱۴ سؤال باقی مانده این پرسشنامه مربوط به باورهای هوشی است که در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفت. پس از حذف ۱۴ سؤال مربوط به باورهای هوشی، پرسشنامه در نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر اجرا شد. هدف از اجرای مقدماتی، ارزیابی قدرت پرسشنامه در تشخیص افراد با جهت‌گیری‌های هدفی متفاوت از یک طرف و چگونگی درک دانش‌آموزان از سؤالات مطرح شده از طرف دیگر بود. پس از بررسی نظرات دانش‌آموزان و انجام اصلاحات مورد نیاز، پرسشنامه نهایی با ۱۷ سؤال آماده اجرای نهایی شد. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش حاضر $\alpha = 0.82$ است. اجرای نهایی پرسشنامه به صورت گروهی انجام گرفت.

ب: مصاحبه نیمه سازمان یافته. به منظور ارزیابی باورهای هوشی از مصاحبه نیمه سازمان یافته

(بالینی) استفاده شد. ابتدا براساس پیشینه پژوهش (دویک و لاگیت، ۱۹۸۸، اشترنبرگ، ۱۹۸۵ و حجازی، ۱۳۷۹) ۶ سؤال در ۴ محور تنظیم گردید:

۱- نوع باور هوشی (افزایشی - ذاتی)، ۲- تعریف هوش و افراد هوشمند، ۳- منبع هوش (ذاتی - اکتسابی)، ۴- ثبات یا تغییرپذیری هوش

هدف محور یک شناسایی باور افراد درباره افزایشی یا ذاتی بودن هوش است که با دو سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد: (اگر فردی باهوش باشد ممکن است بعداً هوشش کم شود؟ اگر فردی کم هوش باشد ممکن است هوشش بعداً زیاد شود). هدف محور دو شناسایی تعریف هوش و افراد هوشمند است که با یک سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. محور سوم شامل دو سؤال است که به بررسی منبع هوش و تأثیر طبیعت / تربیت بر آن می‌پردازد.

محور چهارم در برگرفته دو سؤال است که به بررسی نظر آزمودنی‌ها درباره ثبات یا تغییرپذیری هوش می‌پردازد. پس از تدوین سؤالها، مصاحبه به صورت انفرادی انجام شد.

○ روش کدگذاری مصاحبه و تحلیل داده‌ها

برای کدگذاری پاسخها از هر پایه ۱۰ مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس مورد تحلیل محتوایی قرار گرفت. تحلیل براساس ماهیت و فراوانی پاسخها انجام شد و به این ترتیب ملاکهای ارزیابی مربوط به هر یک از چهار محور مشخص شد.

○ تشریح مقوله‌های مربوط به هر یک از محورها

□ محور شماره ۱: در این محور دو سؤال در رابطه با باور افراد در مورد افزایشی یا ذاتی بودن هوش مطرح شده است و پاسخها نیز در دو مقوله باور افزایشی و باور ذاتی قرار گرفت. در مقوله افزایشی کلیه پاسخهایی که هوش را از طریق تلاش و تجربه قابل افزایش می‌دانند قرار دارند و مقوله ذاتی شامل کلیه پاسخهایی است که هوش را یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر می‌داند.

□ محور شماره ۲: در این محور یک سؤال مطرح شده است: از کجا می‌فهمیم که یک فرد باهوش است؟ و پاسخهای مربوط به آن در دو مقوله رفتارهای قابل مشاهده و فرایندهای ذهنی قرار گرفت. مقوله رفتارهای قابل مشاهده شامل پاسخهایی است که به نتیجه توجه دارد و از رفتارهای قابل مشاهده برای تعریف هوش استفاده می‌کند (خوب درس خواندن، زرننگ بودن، هر کاری

را خوب انجام دادن). با توجه به ماهیت پاسخهای این مقوله دو گروه رفتار شناسایی شد: رفتار مدرسه‌ای (هوش مترادف با فعالیت‌های مدرسه) و رفتار فرامدرسه‌ای (هوش در ارتباط با رفتارهای کلی فرد).

در مقوله فرایندهای ذهنی پاسخهایی که هوش را یک نیروی میانجی‌گر برای انجام سایر امور تعریف کرده‌اند قرار دارد.

□ محور شماره ۳: دو سؤال در این محور مطرح شده است. در سؤال اول از آزمودنی خواسته شده بود به این سؤال که آدم با هوش، هوش خود را از کجا می‌آورد پاسخ دهد. پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال در سه مقوله ذاتی (مادرزادی بودن هوش خدادادی بودن هوش)، اکتسابی (تلاش به عنوان منبع هوش) و ترکیبی (اشاره به دو عامل ذاتی و اکتسابی به عنوان منبع هوش) قرار گرفت. در سؤال دوم پاسخ آزمودنی‌ها به این سؤال که اگر پدر و مادر فردی باهوش باشند فرد باهوش می‌شود؟ در سه مقوله موافق، مخالف و ترکیبی قرار گرفت. پس از آن پاسخهای موافق و مخالف مورد تحلیل قرار گرفتند و دو مقوله شناسایی شد: ۱- ذاتی (اشاره به ارثی بودن هوش) ۲- اکتسابی در این مقوله دو نوع پاسخ قرار گرفت. پاسخهایی که کوشش فردی را در کسب هوش مهم می‌داند و آن دسته از پاسخهایی که به نقش والدین به عنوان کمک‌دهنده در جهت افزایش هوش توجه دارد.

□ محور شماره ۴: در این محور یک سؤال درباره ثبات و تغییرپذیری هوش مطرح شد (تو خودت را در مدرسه باهوش می‌دانی یا در خانه؟) و پاسخهای افراد در مقوله ثبات (هیچ تفاوتی نمی‌کند) و تغییرپذیری (تغییرپذیر بودن با توجه به محیط) قرار گرفت. پس از تعیین ملاکهای ارزیابی، تعداد ۳۰ مصاحبه به طور تصادفی انتخاب و توسط دو ارزیاب مورد بررسی قرار گرفت. ضریب توافق دو ارزیاب ۰/۹۲ (ضریب همبستگی) است. پیشرفت تحصیلی براساس معدل سال گذشته و ثلث اول دانش‌آموزان محاسبه گردید.

● نتایج

○ برای پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش: رابطه باورهای هوشی، جهت‌گیری هدفی و جنس با پیشرفت تحصیلی، ابتدا به توصیف و تحلیل فراوانیهای مشاهده شده با ترکیب متنوعی از متغیرهای موجود در پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۱- فراوانی مشاهده شده باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی

نوع جهت‌گیری هدفی	منبع هوش	تعریف هوش	مقوله ثبات		باور هوشی
			تغییرپذیری	ثبات	
تبحری	عملکردی، تبحری	عملکردی			
۴	۰	۰	رفتارهای قابل مشاهده	ثبات	افزایشی
۲	۱	۱			
۰	۰	۰			
۲	۰	۰	فرایندهای ذهنی		
۳	۱	۰			
۱	۰	۰			
۱۷	۳	۰	رفتارهای قابل مشاهده	تغییرپذیری	
۱۴	۳	۰			
۲	۰	۰			
۱۳	۱	۰	فرایندهای ذهنی		
۱۴	۲	۰			
۱	۰	۰			
۷۳	۱۲	۱	مجموع		
٪۸۴/۹	٪۱۳/۹	٪۱/۲	درصد		
۰	۰	۰	رفتارهای قابل مشاهده	ثبات	ذاتی
۰	۲	۷			
۰	۴	۴			
۰	۰	۲	فرایندهای ذهنی		
۱	۰	۲			
۱	۱	۴			
۰	۰	۰	رفتارهای قابل مشاهده	تغییرپذیری	
۰	۰	۰			
۰	۰	۲			
۰	۰	۰	فرایندهای ذهنی		
۰	۱	۰			
۱	۱	۱			
۳	۹	۲۲	مجموع		
٪۹	٪۲۶	٪۶۵	درصد		

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود حدود ۸۵٪ از مجموع کسانی که باور هوشی افزایشی دارند دارای جهت‌گیری هدفی تبحری می‌باشند. ۱۴٪ از این افراد دارای جهت‌گیری عملکردی تبحری و تنها ۱٪ دارای جهت‌گیری عملکردی هستند. براساس داده‌ها، ۴۷٪ از کسانی که

هوش را افزایش می‌دانند، معتقد به اکتسابی بودن منبع هوش هستند، ۴۸٪ از این افراد منبع هوش را ترکیبی می‌دانند و تنها ۵٪ از آنان منبع هوش را ذاتی اعلام کرده‌اند. در تعریف هوش، ۵۲٪ از افرادی که دارای باور هوشی افزایشی هستند آن را با رفتارهای قابل مشاهده تعریف می‌کنند و ۴۸٪ آنان در تعریف هوش به فرآیندهای ذهنی اشاره کرده‌اند.

○ براساس داده‌های به دست آمده ۶۵٪ از کسانی که باور هوشی ذاتی دارند، دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی هستند. ۲۶٪ از این افراد دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی-تبحری و تنها ۹٪ دارای جهت‌گیری هدفی تبحری می‌باشند. ۵۶٪ از افراد با باور هوشی ذاتی، منبع هوش را ذاتی می‌دانند، ۳۸٪ از آنان منبع هوش را ترکیبی و ۶٪ نیز منبع آن را اکتسابی اعلام کرده‌اند. ۵۵٪ از افراد با باور هوشی ذاتی، هوش را با رفتارهای قابل مشاهده تعریف کرده‌اند و ۴۵٪ بقیه نیز در تعریف هوش به فرایندهای ذهنی اشاره داشته‌اند (جدول ۱). برای بررسی رابطه میان جهت‌گیری هدفی و باورهای هوشی از تحلیل لگاریتم خطی استفاده شد.

○ الگوی لگاریتم خطی اساساً یک الگوی رگرسیون خطی چندگانه است. در الگوی سلسله مراتبی لگاریتم خطی برای این که اثری از مرتبه خاصی موجود باشد باید تمام اثرهای یک مرتبه پائین تر موجود باشد. به عبارتی، برای محاسبه اثرات متقابل باید اثرات اصلی موجود باشد. همانگونه که در جدول ۲ (گام اول لگاریتم خطی) مشاهده می‌شود ترکیب متنوع متغیرها هیچ‌گونه اثری را در باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی نشان نمی‌دهند.

جدول ۲- گام اول لگاریتم خطی جهت‌گیری هدفی عملکردی و باورهای هوشی

متغیرهای پیش‌بین	شاخصها	درجه آزادی	مجدورخی	سطح معناداری
باور هوشی × تغییر - ثبات هوش × تعریف هوش × منبع هوش	۲	۰/۰۰۰	۱	

ولی در گام دهم لگاریتم خطی (جدول ۳)، تنها متغیرهایی که دارای اثر می‌باشند در الگوی باقی مانده‌اند. مطابق با جدول ۳، تغییرپذیری - ثبات هوش × منبع هوش اثر متقابل بر جهت‌گیری هدفی عملکردی دارند. همچنین منبع هوش × تعریف هوش اثر متقابل و باورهای هوشی اثر اصلی بر جهت‌گیری هدفی عملکردی دارند.

همانطور که مشاهده می‌شود باورهای هوشی بهترین پیش‌بینی کننده جهت‌گیری هدفی عملکردی محسوب می‌شود.

جدول ۳- گام دهم لگاریتم خطی جهت‌گیری هدفی عملکردی و باورهای هوشی

متغیرهای پیش‌بین	شاخصها	درجه آزادی	مجذور خی	سطح معناداری
منبع هوش × تغییرپذیری - ثبات		۲	۴/۹۲۱	۰/۸۵۴
منبع هوش × تعریف هوش		۲	۵/۶۲۳	۰/۶۰۱
باورهای هوشی		۱	۲۳/۶۵۸	۰/۰۰۰۱

○ همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد باورهای هوشی × تغییرپذیری - ثبات هوش × تعریف هوش اثر متقابل بر جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری دارند. همچنین باورهای هوشی × منبع هوش نیز اثر متقابل بر جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری دارند.

جدول ۴- گام نهم لگاریتم خطی جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری و باورهای هوشی

متغیرهای پیش‌بین	شاخصها	درجه آزادی	مجذور خی	سطح معناداری
باورهای هوشی × تغییرپذیری - ثبات		۱	۳/۹۰۵	۰/۴۸۱
هوش × تعریف هوش		۲	۱۰/۷۲۳	۰/۰۰۴۷

بر اساس جدول ۴، باورهای هوشی × منبع هوش بهترین پیش‌بینی کننده جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری محسوب می‌شود.
○ بر اساس جدول ۵، باور هوشی × تعریف هوش، باورهای هوشی × منبع هوش و بالآخره تغییر پذیری و ثبات هوش اثر معنی‌داری بر جهت‌گیری هدف تبحری دارند.

جدول ۵- گام نهم لگاریتم خطی جهت‌گیری هدفی تبحری و باورهای هوشی

متغیرهای پیش‌بین	شاخصها	درجه آزادی	مجذور خی	سطح معناداری
باورهای هوشی × تغییرپذیری - ثبات		۱	۴/۴۵	۰/۰۳۴۹
باورهای هوشی × منبع هوش		۲	۸/۶۱۲	۰/۰۱۳۵
تغییرپذیری - ثبات هوش		۱	۳۲/۷۴۵	۰/۰۰۰۱

○ در خصوص باورهای هوشی و پایه تحصیلی بر اساس داده‌های به دست آمده، (جدول ۶) ۷۶٪ از دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی دارای باور هوشی افزایشی هستند و ۲۴٪ آنان بر این اعتقاد هستند که هوش ذاتی است. بر همین اساس، ۵۵٪ دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان به

افزایشی بودن هوش و ۴۵٪ آنان نیز به ذاتی بودن آن اعتقاد دارند. بر مبنای داده‌ها، دانش آموزان دوره راهنمایی به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان دبیرستانی دارای باور هوشی افزایشی هستند ($\chi^2 = 6/25$ df= ۱ $p < 0/05$).

جدول ۶- فراوانی و درصد پاسخ آزمونها به نوع باور هوشی برحسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	مقوله‌ها	باور افزایشی	باور ذاتی	کل
اول راهنمایی		۴۶ (٪۷۶)	۱۴ (٪۲۴)	۶۰
اول دبیرستان		۳۳ (٪۵۵)	۲۷ (٪۴۵)	۶۰
کل		۷۹ (٪۶۵)	۴۱ (٪۳۵)	۱۲۰

$$(\chi^2 = 6/25 \quad df = 1 \quad p < 0/05)$$

○ مطابق با داده‌های بدست آمده، ۶۲٪ از دانش آموزان پایه اول راهنمایی در تعریف هوش به رفتارهای قابل مشاهده و ۳۸٪ آنان به فرآیندهای ذهنی اشاره کرده‌اند. ۴۸٪ دانش آموزان پایه اول دبیرستان هوش را با رفتارهای قابل مشاهده و ۵۲٪ نیز آن را به وسیله فرآیندهای ذهنی تعریف نموده‌اند. براساس نتایج در تعریف هوش بین دو دوره تحصیلی همخوانی مشاهده می‌شود ($\chi^2 = 2/16$ df= ۱ $p > 0/05$).

○ براساس داده‌ها، (جدول ۷) ۷۵٪ از دانش آموزان پایه اول راهنمایی هوش را تغییرپذیر می‌دانند و ۲۵٪ نیز بر ثبات آن باور دارند. درحالی که ۴۳٪ از دانش آموزان پایه اول دبیرستان هوش را تغییرپذیر و ۵۷٪ آن را ثابت اعلام کرده‌اند. نتایج آزمون مجذور خی نیز عدم همخوانی میان باور دانش آموزان دو دوره تحصیلی را نسبت به تغییرپذیری و ثبات هوش نشان می‌دهد ($\chi^2 = 12/38$ df= ۱ $p < 0/01$). می‌توان گفت که اعتقاد به ثبات هوش از پایه اول راهنمایی تا پایه اول دبیرستان افزایش یافته است.

جدول ۷- فراوانی و درصد پاسخها به تغییر - ثبات هوش برحسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	مقوله‌ها	تغییر	ثبات	کل
اول راهنمایی		۴۵ (٪۷۵)	۱۵ (٪۲۵)	۶۰
اول دبیرستان		۲۶ (٪۴۳)	۳۴ (٪۵۷)	۶۰
کل		۷۱ (٪۵۹)	۴۹ (٪۴۱)	۱۲۰

$$(\chi^2 = 12/38 \quad df = 1 \quad p < 0/01)$$

○ داده‌های بدست آمده در مورد منبع هوش و پایه تحصیلی نشان می‌دهد که ۵۵٪ از دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی منبع هوش را اکتسابی، ۲۷٪ آن را ترکیبی (ذاتی - اکتسابی) و ۱۸٪ نیز ذاتی دانسته‌اند. برای ۱۵٪ از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان منبع هوش اکتسابی است. ۶۳٪ آنان منبع هوش را ترکیبی و ۲۱٪ نیز آن را ذاتی اعلام کرده‌اند. نتایج آزمون مجذور خی نشان می‌دهد که میان دانش‌آموزان دو دوره تحصیلی در مورد اعتقاد به منبع هوش همخوانی وجود ندارد. به عبارت دیگر اعتقاد به ترکیبی بودن منبع هوش از پایه اول راهنمایی تا پایه اول دبیرستان افزایش یافته است ($\chi^2 = 23/97$ df = ۲ $p < 0/01$).

○ در مورد باورهای هوشی و جنس براساس یافته‌های به دست آمده (جدول ۸)، ۷۷٪ از پسران باور هوشی افزایشی دارند و ۶۶٪ از دانش‌آموزان دختر نیز دارای این نوع باور هستند. بنابراین میان دیدگاه دختران و پسران در مورد افزایشی و یا ذاتی بودن هوش همخوانی وجود دارد. ($\chi^2 = 1/48$ df = ۱ $p > 0/05$).

جدول ۸- فراوانی و درصد پاسخها به نوع باور هوشی برحسب جنس

جنس	مقوله‌ها	باور افزایشی	باور ذاتی	کل
پسر		۴۶ (۷۷٪)	۱۴ (۲۳٪)	۶۰
دختر		۴۰ (۶۶٪)	۲۰ (۳۴٪)	۶۰
کل		۸۶ (۷۲٪)	۳۴ (۲۸٪)	۱۲۰

($\chi^2 = 1/48$ df = ۱ $p > 0/05$)

○ در تعریف هوش، ۶۰٪ از دانش‌آموزان پسر مورد مطالعه آن را با رفتارهای قابل مشاهده و ۴۰٪ نیز هوش را به وسیله فرآیندهای ذهنی تعریف کرده‌اند. ۵۰٪ از دانش‌آموزان دختر در تعریف هوش به رفتارهای قابل مشاهده و ۵۰٪ نیز به فرآیندهای ذهنی اشاره داشته‌اند. بنابراین نتایج، بین تعریف دختران و پسران از هوش همخوانی دیده می‌شود ($\chi^2 = 1/21$ df = ۱ $p > 0/05$).

○ براساس یافته‌ها، ۷۲٪ از دانش‌آموزان پسر مورد مطالعه به تغییرپذیری هوش و ۲۸٪ نیز به ثبات آن اعتقاد دارند درحالی که ۵۶٪ از دانش‌آموزان دختر هوش را تغییرپذیر و ۴۴٪ آن را ثابت می‌دانند. با وجود آنکه دختران بیشتر از پسران به ثبات هوش اعتقاد دارند ولی این تفاوت معنی‌دار نمی‌باشد ($\chi^2 = 2/95$ df = ۱ $p > 0/05$). داده‌ها مؤید آن است که ۳۵٪ از پسران مورد

مطالعه منبع هوش را اکتسابی، ۵۴٪ ترکیبی و ۱۱٪ آن را نیز ذاتی می‌دانند، اما ۳۵٪ دختران دانش‌آموز منبع هوش را اکتسابی، ۳۷٪ ترکیبی و ۲۸٪ نیز ذاتی دانسته‌اند. نتایج آزمون مجذور خی عدم همخوانی میان دیدگاه پسران و دختران را در مورد منبع هوش نشان می‌دهد. ($\chi^2 = 6/16$ df = 2 $p < 0/05$). بر همین اساس دختران در مقایسه با پسران بیشتر به ذاتی بودن منبع هوش باور دارند.

○ برای بررسی روابط بین متغیرهای پیش‌بین (جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری عملکردی و جهت‌گیری عملکردی - تبحری باورهای هوشی و جنس) با متغیر پیشرفت تحصیلی از تحلیل رگرسیون با روش گام به گام استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که در گام اول متغیر جهت‌گیری هدفی عملکردی، در گام دوم متغیر باورهای هوشی و در گام سوم متغیر جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری به معادله رگرسیون وارد می‌شوند. این تحلیل نشان می‌دهد که دو متغیر جنس و جهت‌گیری هدفی تبحری وارد معادله نشده‌اند.

جدول ۹- نتایج رگرسیون گام به گام

مدل گام به گام	شاخصها	ورود متغیرها	R	R ^۲	R تعدیل شده	خطای معیار برآورد
گام اول		جهت‌گیری هدفی عملکردی	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۱۱	۱/۵۸
گام دوم		جهت‌گیری هدفی عملکردی و باورهای هوشی	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۱۴	۱/۵۵
گام سوم		جهت‌گیری هدفی عملکردی، باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری	۰/۴۳	۰/۱۹	۰/۱۷	۱/۵۲

ملاحظه جدول ۹ نشان می‌دهد که در گام اول فقط با حضور متغیر جهت‌گیری هدفی عملکردی حدود ۱۱٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی را می‌توان پیش‌بینی کرد در حالی که در گام سوم با حضور سه متغیر پیش‌بین حدود ۱۹٪ از متغیر ملاک قابل پیش‌بینی است. نتایج تحلیل واریانس در هر سه گام اثرات معناداری ($p < 0/001$) را برای متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد در جدول ۱۰ ضرایب رگرسیون برای گام سوم تحلیل ارائه می‌شود.

جدول ۱۰ - ضرایب رگرسیون

شاخصها	ضرایب ثابت b	خطای معیار ضرایب	Beta	t مشاهده شده	سطح معناداری t
متغیرهای وارد شده به معادله عدد ثابت	a = ۱۶/۷۶	۰/۷۸	-	۲۱/۲۹	۰/۰۰۱
باورهای هوشی	-۰/۸۵	۰/۳۵	-۰/۲۳	-۲/۳۷	۰/۰۱۹
جهت‌گیری هدفی عملکردی	-۰/۰۹۷	۰/۰۳	-۰/۲۷	-۲/۸۲	۰/۰۰۵
جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۱۹	۲/۲۸	۰/۰۲۳

همانطور که در جدول ۱۰ ملاحظه می‌شود اجرای آزمون t برای هر یک از ضرایب وارد شده در معادله معنادار است. معادله خطی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی توسط باورهای هوشی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری به شرح زیر است:

$$Y = 0.10x + 0.097x - 0.85x - 16.76 = \text{پیشرفت تحصیلی } Y$$

(جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری) + ۰/۱۰x + (جهت‌گیری هدفی عملکردی) - ۰/۰۹۷x - (باور هوشی) - ۰/۸۵x - ۱۶/۷۶ = پیشرفت تحصیلی

با توجه به نتایج حاصله می‌توان گفت که باور هوشی ذاتی رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی دارد. همین ارتباط در مورد جهت‌گیری هدفی عملکردی و پیشرفت تحصیلی نیز صادق است. رابطه جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری با پیشرفت تحصیلی مثبت است.

● بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که اکثریت دانش‌آموزان با باور هوشی افزایشی دارای جهت‌گیری هدفی تبحری و اکثریت دانش‌آموزان با باور هوشی ذاتی دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی هستند. این یافته با یافته‌های حاصل از پژوهش دویک و لاگیت (۱۹۸۸)، مولر و دویک (۱۹۹۸)، استون (۱۹۹۸) و دویک (۲۰۰۰) همخوانی دارد و معرف وجود رابطه میان باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی است. براساس یافته‌های به دست آمده، باور هوشی ذاتی بهترین پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری هدفی عملکردی است. دانش‌آموزان با باور هوشی ذاتی معتقدند که هوش یک خصیصه ثابت و دارای منبع ذاتی است. آنان با تأکید بر نقش توانایی، سهم تلاش را در افزایش هوش ناچیز می‌دانند.

علاوه بر آن همانطور که یافته‌های پژوهش استون (۱۹۹۸) نیز نشان داده است دانش آموزان با باور هوشی ذاتی، چگونگی روبروشدن با تکالیف یادگیری (راهبرد حل مسأله، میزان زمان صرف شده) را ملاکی برای باهوش بودن اعلام می‌کنند. چنین باوری همانطور که دویک (۲۰۰۰) نیز بیان می‌دارد چارچوب انگیزشی متناسب با خود را که همان جهت‌گیری هدفی عملکردی است موجب می‌شود. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که باور دانش‌آموز درباره تغییرپذیری هوش بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری هدفی تبصری است. یکی از ویژگی‌های باور هوشی افزایشی اعتقاد به تغییرپذیری هوش است. به عبارت دیگر اعتقاد به تغییرپذیری با باور فرد نسبت به نقش تلاش در افزایش هوش همراه است. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش الیوت و دویک (۱۹۹۸) همخوانی دارد و بیانگر آن است که تلاش به عنوان عامل مشترک میان باور هوشی افزایشی و جهت‌گیری هدفی تبصری، می‌تواند منجر به پیش‌بینی جهت‌گیری هدفی تبصری از روی باور هوشی افزایشی شود.

○ براساس یافته‌های پژوهش، ۱۴٪ از افراد با باور هوشی افزایشی دارای جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبصری و ۲۶٪ از دانش‌آموزان با باور هوشی ذاتی دارای این نوع جهت‌گیری هستند. این یافته بیانگر آن است که بطور کلی تعداد دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبصری در مقایسه با دو نوع جهت‌گیری هدفی دیگر اندک است و اثر متقابل باور هوشی و منبع هوش می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. به عبارت دیگر باور هوشی ذاتی همراه با ترکیبی دانستن منبع هوش می‌تواند جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبصری را پیش‌بینی نماید. همانطور که هولت (۱۹۹۳) بیان می‌دارد افراد با این نوع جهت‌گیری هدفی هم به دنبال کسب مهارت هستند و هم تمایل به رقابت کردن با دیگران را دارند. بنابراین شاید بتوان گفت که این تنوع ویژگی در ورود به شرایط یادگیری متأثر از تنوع در باورهای هوشی آنان باشد.

○ براساس یافته‌های پژوهش، دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی در مقایسه با پایه اول دبیرستان بیشتر دارای باور هوشی افزایشی هستند. به عبارت دیگر همراه با سن باور هوشی از افزایشی به سمت ذاتی تغییر می‌کند. این نتایج با یافته‌های پژوهش نیکولز (۱۹۸۴)، دویک (۱۹۸۶)، کین و دویک (۱۹۹۵)، استیک و مک‌آیور (۱۹۸۹) و حجازی (۱۳۷۹) همخوانی دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکان جوان، هوش و تلاش را مترادف می‌دانند و به همین دلیل معتقدند که فرد با تلاش و کوشش می‌تواند باهوش شود. افراد از ۱۰ تا ۱۲ سالگی شروع به تمایز

قابل شدن میان توانایی و تلاش می‌کنند و به این مسأله توجه نشان می‌دهند که برای کسب موفقیت هم به توانایی و هم به تلاش نیاز است (استیک و مک‌آیور، ۱۹۸۹). پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان دوره دبیرستان به این نکته توجه دارند که تلاش به تنهایی نمی‌تواند منجر به افزایش هوش شود بلکه وجود توانش‌های شناختی نیز ضروری است. یافته‌های پژوهش حاضر مؤید این نکته نیز هست که دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی منبع هوش را بیشتر اکتسابی می‌دانند در حالی که دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان منبع هوش را بیشتر ترکیبی می‌دانند. به عبارت دیگر همراه با سن فرد به دو عامل در پدید آیی هوش توجه می‌نماید (تجربه - ارث)، توجه به دو عامل در پدید آیی یک پدیده ارتباط مستقیمی با تحول شناختی و ورود به تفکر انتزاعی دارد بنابراین به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان به علت قرار داشتن در مرحله تفکر انتزاعی، در بیان منبع هوش به دو عامل توجه می‌کنند. از طرف دیگر می‌توان گفت که این نگرش در مورد منبع هوش شاید متأثر از آموخته‌های آنان هم باشد.

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان پسر منبع هوشی را بیشتر ترکیبی - اکتسابی می‌دانند اما بنابر باورد دختران، منبع هوش ترکیبی - ذاتی است. براساس یافته‌ها دانش‌آموزان دختر در دوره راهنمایی در مقایسه با پسران دانش‌آموز بیشتر بر ذاتی بودن هوش تأکید دارند. در مقطع دبیرستان نیز بیشتر دانش‌آموزان دختر منبع هوش را ذاتی - ترکیبی می‌دانند در حالی که پسران بر ترکیبی بودن منبع هوش باور دارند. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش دویک (۱۹۸۶) همخوانی دارد. از دیدگاه دویک دختران بیشتر از پسران به ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند و به همین دلیل وقتی در مواجهه با تکلیفی با شکست روبرو می‌شوند، آن را ناشی از فقدان توانایی خود می‌دانند و بنابراین از رویارویی با مسایل جدید پرهیز می‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج حاصله از پژوهش حجازی (۱۳۷۹) همخوانی ندارد. زیرا او نشان داد که در خصوص منبع هوش تفاوتی میان دیدگاه پسران و دختران در دو دوره راهنمایی و ابتدایی وجود ندارد. با توجه به تفاوت در یافته‌ها شاید بتوان گفت که باورهای هوشی می‌تواند تحت تأثیر انتظارات و باورهای فرهنگی از بافتی به بافت دیگر متفاوت باشد. به عبارت دیگر در بافتی که انتظار می‌رود دختران و پسران با تلاش به موفقیت دست یابند، دیدگاه دختران و پسران با یکدیگر همخوانی خواهد داشت در صورتی که اعمال کلیشه‌های جنسیتی می‌تواند دختران را به داشتن باور هوشی ذاتی و پسران را به داشتن باور هوشی افزایشی هدایت

نماید.

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از میان متغیرهای جهت‌گیری هدفی (تبحری، عملکردی و تبحری - عملکردی)، باورهای هوشی (ذاتی - افزایشی) و جنس، جهت‌گیری هدفی عملکردی قادر به پیش‌بینی ۱۱٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی است. براساس نتایج رابطه میان جهت‌گیری هدفی عملکردی با پیشرفت تحصیلی منفی است، به عبارت دیگر دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدفی عملکردی از پیشرفت تحصیلی پایینی برخوردار هستند. همان‌طور که مس (۱۹۹۴) بیان می‌دارد افراد با جهت‌گیری هدفی عملکردی به علت عدم درگیر شدن در تکالیف یادگیری، پردازش سطحی اطلاعات و تمایل به کسب موفقیت با حداقل تلاش، به موفقیت‌های تحصیلی کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدفی تبحری دست می‌یابند. یافته‌های این پژوهش نیز همخوان با یافته‌های پژوهش الیوت و دویک (۱۹۹۸) و دویک و لاگیت (۱۹۸۸) بر این امر تأکید دارد که جهت‌گیری هدفی عملکردی بر نوع استفاده از راهبردهای یادگیری تأثیر دارد و به همین دلیل موجب کاهش موفقیت تحصیلی می‌شود. براساس یافته‌ها باور هوشی ذاتی نیز توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارا است. رابطه این نوع باور هوشی با موفقیت تحصیلی نیز منفی است. یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدفی عملکردی و باور هوشی ذاتی قادر به پیش‌بینی ۱۵٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی است. همان‌طور که دویک (۲۰۰۰) بیان می‌دارد افراد با باور هوشی ذاتی تلاش را نشانه عدم توانایی می‌دانند و به همین دلیل به دنبال تکالیفی هستند که با حداقل تلاش آنان را به موفقیت برساند. از طرف دیگر جهت‌گیری هدفی عملکردی نیز نوعی سنجش توانایی محسوب می‌شود و این هدف دانش‌آموز را به ارزیابی خود از طریق عملکرد هدایت می‌کند. بنابراین وقتی آنان عملکرد ضعیفی داشته باشند ممکن است آن را به هوش خود نسبت دهند. می‌توان گفت که با توجه به همخوانی ویژگی‌های افراد با جهت‌گیری هدفی عملکردی و باور هوشی ذاتی، آنان در مقابل تکالیفی که حل آن‌ها نیازمند درگیر شدن و تلاش است عقب‌نشینی کرده و به همین دلیل نتوانند از عهده تکالیفی که باید آن‌ها را حل کنند، بر آیند.

○ یافته‌های پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدفی تبحری - عملکردی قادر به پیش‌بینی ۴٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی است. این یافته همخوان با نتایج پژوهش الیوت و چارچ (۱۹۹۷) مؤید این نکته است که دانش‌آموزان در شرایط یادگیری می‌توانند هم اهداف تبحری و هم عملکردی

داشته باشند و بنابر تقاضای تکالیفی که با آن مواجه هستند یکی از آن‌ها را انتخاب کنند و این امر موجب پیشرفت تحصیلی بالای آنان شود. می‌توان گفت که جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری با تأکید بر مهارت‌طلبی، تلاش و همچنین رقابت کردن با همسالان که از جمله ویژگی‌های مورد تأیید در ساختار آموزشی کشور است می‌تواند با پیشرفت تحصیلی بالا مرتبط باشد.

○ براساس نتایج، جهت‌گیری هدفی تبحری علیرغم داشتن ارتباط مثبت با پیشرفت تحصیلی، توانایی پیش‌بینی آن را ندارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش مس و هولت (۱۹۹۳) همخوانی ندارد ولی در راستای یافته‌های پژوهش‌یتس (۲۰۰۰) است. شاید بتوان همراستا بایتس (۲۰۰۰) بیان کرد که موقعیتهای یادگیری شرایطی را فراهم می‌آورند که فرد در آن مجبور به انتخاب جهت‌گیری‌های هدفی مختلف است. در بافتهای آموزشی ما تأکید بر نمره به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی است و بنابراین دانش‌آموزان با داشتن جهت‌گیری هدفی تبحری برای سازگار شدن در این بافتهای می‌بایست از شیوه‌های مختلف یادگیری استفاده کنند.

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که جنس توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را ندارد. در سالهای اخیر به علت دادن فرصتهای برابر آموزشی، دختران و پسران هر دو به موفقیت‌های تحصیلی نایل شده‌اند و بنابراین جنس را نمی‌توان به عنوان عامل پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی محسوب نمود. به طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر ضمن تأیید رابطه میان جهت‌گیری هدفی و باورهای هوشی، نشان داد که جهت‌گیری هدفی عملکردی و باورهای هوشی ذاتی توانایی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی (پائین) را دارند. علاوه بر آن این پژوهش با وارد کردن جهت‌گیری هدفی عملکردی - تبحری نشان داد که پیشرفت تحصیلی (بالا) با کمک این متغیر تا حدودی قابل پیش‌بینی است. با توجه به ساختار آموزشی کشور و تأکید بر رقابت، این پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدفی تبحری نمی‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی باشد.

○ ○ ○

یادداشت‌ها

۱- Goal orientation

۲- Mastrey goal - oriented

۳- Performance goal - oriented

۴- Self - efficacy

۵- Entity

۶- Incremental

منابع:

- بابایی، بیژن. (۱۳۷۷). رابطه باور هوشی و جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه‌های دوم راهنمایی و دبیرستان شهری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- حجازی، الهه. (۱۳۷۹). برداشت کودکان و نوجوانان از مفهوم هوش. گزارش نهایی طرح پژوهشی مصوب معاونت پژوهشی دانشگاه تهران: (چاپ نشده).

Ablard, K. E. & Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perception of Academically Talented adolescents and Children. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 137-147.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bouffard, T. ; Boisvert, J. ; Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Burhans, K. K. & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of Contingent work. *Child Development*, 66, 1719-1738.

Cain, K. M. & Dweck, C. S. (1995). The Relation between motivational patterns and achievement cognitions Through The elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-48.

Dweck, C. S. (1990). Motivation. In R. Glaser & A. Lesgold (Eds.), *Foundations for a cognitive psychology of Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dweck, C. S. (2000). *Self theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Dweck, C. S. ; Davidson, W. ; Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness. *Developmental psychology*, 14, 268-276.

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

Dweck, C. S. & Sorich, L. A. (1999). Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder (Ed). *Coping The psychology of what works*. New York: oxford univesity press.

Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames, C. Ames (Eds.) . *Research on motivation in Education:*

Vol.3, Goals and Cognitions, NewYork: Academic press.

Elliot, A.J. (1997). Integrating The classic and contemporary approach to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M.L. Maehr, P.R. Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement (vol, 10)*. Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A.J. Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72, 218-232.

Elliott, E.S. Dweck, C.S. (1998). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54, 5-12.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Journal of Educational psychology*, 33, 1-21.

Meece, J.L. (1994). The role of Motivation in self - regulated learning. In D.H. Schunk. B.J. Zimmerman (Eds). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdal, NJ: Erlbaum.

Meece, J.L., Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational psychology*, 85, 582-590.

Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and social psychology*, 75, 33-52.

Nichollas, J. G. (1984). Conceptions of ability and academic motivation. In R. Ames, C. Ames (Eds). *Research on motivation in education: Vol. 1, Student motivation*. Orlando, FL: Academic press.

Pintrich, P. R. (1999). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-Regulation: Theory, Research and applications*. San Diego: Academic.

Pintrich, P. R. ; Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The Role on Motivational Beliefs and Classroom contextual factors in The process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.

Shund, D. H. (1996). *Learning Theories: An educational perspective*, Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, Creativity, and wisdom. *Journal of personality and Social Psychology*, 49, 607-627.

Stipek, D. & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual.

Child Development, 60, 521-538.

Stone, J. (1998). *Theories of intelligence and The meaning of Achievement goals*. New York: university press.

Urda, T. (1997). Achievement goals and The orientation of Friends Toward school in early adolescence. *Contemporary Educational psychology, 22*, 165-191.

Urda, T. ; Kneisel, L. & Mason, V. (1999). Interpreting messages about Motivation in The classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. Urda (Ed). *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, cT: JAI press.

Wellman, H. M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge MA: MIT press.

Yates, S. M. (2000). Task involvement and ego orientation in mathematics achievement: A Three year follow-up. *Issues in Educational Research, 10*, 77-91.

Yates, S. M. ; Yates, G. C. R. & Lippett, R. M. (1995). Explanatory style, ego-orientation and primary school mathematics. *Educational psychology, 15*, 28-34.

Yussen S. R. & Kane, P. T. (1985). Children's Conception of intelligence in S. R. Yussen (Ed). *The growth of Reflection in Children*, New York: Academic press.

