

نقش پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت و باورهای هوشی در ارتباط با جرأت‌ورزی

The Predictive Role of Achievement Goals and Intelligence Beliefs Associated with Assertiveness

مه‌ری شیرزایی^۱، افسانه مرزیه^{۲*} و عابده نظری^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۰۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۲۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت و باورهای هوشی در ارتباط با جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم مقطع متوسطه ناحیه دو شهر زاهدان انجام گرفت. روش پژوهش، توصیفی و طرح پژوهشی از نوع طرح‌های همبستگی می‌باشد.

روش: در این پژوهش در مجموع تعداد ۳۹۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات شامل سه پرسشنامه جرأت‌ورزی گمبیریل و ریچی (۱۹۷۵)، پرسشنامه اهداف پیشرفت میگی و همکاران (۱۹۹۸) و پرسشنامه باور هوشی بابایی (۱۳۷۷) می‌باشد؛ که اعتبار آن‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به‌ترتیب ۰/۸۰، ۰/۹۳ و ۰/۸۱ برآورد گردید. برای تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون گام‌به‌گام و آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل نشان داد که بین اهداف تبحری و عملکردی - رویکردی و متغیر جرأت‌ورزی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. این در حالی است که هدف عملکردی - اجتنابی با جرأت‌ورزی رابطه معناداری نشان نداد. همچنین یافته‌ها نشان داد که دو نوع باور هوشی ذاتی و افزایشی با متغیر جرأت‌ورزی رابطه معکوس و معنادار دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج این تحقیق حاکی از آن است که هدف عملکردی - رویکردی و باور هوشی افزایشی می‌توانند جرأت‌ورزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، باورهای هوشی، جرأت‌ورزی.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان

۲. استادیار گروه آموزش و پرورش دانشگاه سیستان و بلوچستان

۳. مربی گروه آموزش و پرورش دانشگاه سیستان و بلوچستان

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

جرأت‌ورزی^۱ محور رفتارهای بین فردی، کلید برقراری روابط انسانی با دیگران و روشی برای ابراز وجود به طریق صریح، مستقیم و مناسب است (به‌پژوه و حجازی، ۱۳۸۶). در تعاریف ابتدایی از جرات‌ورزی تقریباً تمامی مهارت‌های هم‌کنشی گنجانده شده است. لازاروس^۲ (۱۹۷۱) چهار مؤلفه را برای جرات‌ورزی برمی‌شمارد: رد درخواست‌ها، جلب محبت دیگران و مطرح کردن درخواست‌های خود، ابراز احساسات مثبت و منفی و در نهایت، شروع ادامه و پایان دادن به گفتگوها. هارگی^۳، ساناندرز^۴ و دیکسون^۵ (۲۰۰۵) دو تعریف مفید و اختصاصی را برای جرات‌ورزی ارائه می‌کنند:

الف) جرات‌ورزی شامل احقاق حقوق خود، ابراز افکار، احساسات و اعتقادات خود به شیوه‌ای مناسب، مستقیم و صادقانه است به‌گونه‌ای که حقوق دیگران را از بین نبریم. ب) رفتاری که شخص را قادر می‌سازد تا به نفع خود عمل کند، بی‌هیچ‌گونه اضطرابی رفتاری متکی به خود داشته باشد، احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کند و با توجه به حقوق دیگران حق خود را به دست آورد.

در هر دو تعریف رعایت حقوق دیگران و احترام به آن مورد تأکید قرار می‌گیرد و اشاره می‌شود که افراد دارای مهارت جرات‌ورزی باید بتوانند میان احقاق حقوق خود و از بین بردن حقوق دیگران تمایز قائل شوند. جرات‌ورزی به معنای پرخاشگری، بی‌ادبی، تقلب و نیرنگ نیست، بلکه با جرات بودن به معنی رویارویی با خطرها و به دست آوردن چیزی است که شخص می‌خواهد (درویش محمدی، ۱۳۸۹).

جرأت‌ورزی، یک مهارت اجتماعی مهم است که سلامتی شخصی را بهبود می‌دهد و برای آغاز و نگهداری روابط بین فردی حمایت‌گرانه لازم و موجب برخورداری از سلامت هیجانی بهتر می‌شود (گوون^۶، ۲۰۱۰). این مهارت یک مداخله اولیه و اصلی برای سازگاری با دنیای جدید است که با نیازهای مردم در محیط پایدار و پر هرج و مرج امروزی مطابقت دارد (هاشمی، ۱۳۸۷). جرات‌ورزی در دهه‌های اخیر موضوع پژوهش‌های نظری و بالینی بسیاری بوده است (خزایی و همکاران، ۱۳۹۳). در این راستا، استاپیک^۷ و گرالینسکی^۸ (۱۹۹۶) بیان می‌کنند که دیدگاه دانش‌آموزان از باور هوشی آن‌ها، یکی از عوامل مؤثر بر جرات‌ورزی می‌باشد.

-
1. Assertiveness
 2. Lazarus
 3. Hargie
 4. Sanunders
 5. Dickson
 6. Guven
 7. Stipec
 8. Gralinski

نظریه ضمنی هوش^۱ که توسط دوئک^۲ (۲۰۰۰) بیان شده، مبتنی بر رویکردی شناختی - اجتماعی است. در این الگو باورهای هوشی^۳ و اهداف پیشرفت^۴ مورد توجه قرار گرفته‌اند، باور هوشی به میزانی که یادگیرندگان باور دارند هوش یک صفت ثابت یا در حال رشد است اشاره می‌کند. باورهای هوشی عبارت‌اند از باورهای هوشی ذاتی^۵ و باورهای هوشی افزایشی^۶ (دوئک، ۲۰۰۷). باورهای هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است. در مقابل باور هوشی ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش می‌داند. دانش‌آموزانی که دارای باور هوشی افزایشی هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند. ولی دانش‌آموزان دارای باور هوشی ذاتی، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند، به عقیده دوئک (۲۰۱۶) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند. به نظر وی ویژگی این‌گونه باورها این است که به صورت ناآشکار شکل می‌گیرند و فرد نسبت به باور خود و دلایل یا شواهدی که آن را رد یا تأیید کند آگاهی روشنی ندارد. با این حال عدم آگاهی افراد باعث نمی‌شود که نظرات نهان آن‌ها درباره هوش، روی عملکرد تحصیلی آن‌ها بدون اثر باشد بر همین اساس وی این نوع باورها را نظریه ضمنی هوش نامید.

علاوه بر باورهای هوشی، عامل دیگری که می‌تواند بر جرأت‌ورزی دانش‌آموزان اثرگذار باشد، اهداف پیشرفت دانش‌آموزان است. نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت^۷ از جمله چارچوب‌های نظری است که نقش آن به‌عنوان یک سازه کلیدی در مطالعه انگیزش فراگیران مورد تأکید قرار گرفته است (پینتریچ^۸، ۲۰۰۳). نظریه هدف یا جهت‌گیری هدفی 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 (پینتریچ، مارکس^۹ و بویل^{۱۰}، ۱۹۹۳). از نظر دوئک و لگیت^{۱۱} (۱۹۸۸) اهداف، ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام تکالیف هستند. دوئک دو نوع هدف تبحری و عملکردی را مورد توجه قرار داده است. دانش‌آموزانی که اهداف تبحری^{۱۲} را انتخاب

1. Implicit theory of Intelligence
2. Dweck
3. Intelligence beliefs
4. Achievement goals
5. Entity intelligence beliefs
6. Incremental intelligence beliefs
7. Achievement goals orientation theory
8. Pintrich
9. Marx
10. Boyle
11. Leggett
12. Mastery goals

می‌کنند، بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند و در مقابل دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی^۱ را انتخاب می‌کنند در مورد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند. برخی از محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد نظریه اهداف دوئک را گسترش دادند و سه نوع هدف را مدنظر قرار داده‌اند (الیوت^۲ و چرچ^۳، ۱۹۹۷، دوپیرات^۴ و مارینه^۵، ۲۰۰۵، شانگ^۶ پینتریچ و میک^۷، ۲۰۰۸) دانش‌آموزانی که اهداف رویکرد - عملکرد را انتخاب می‌کنند به عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند. آن‌هایی که اهداف اجتناب عملکرد را انتخاب می‌کنند درصد باهوش جلوه دادن خود و اجتناب از تنبیه هستند (رایان^۸ و پینتریچ، ۱۹۹۷).

پژوهش‌های چندی روابط میان باورهای هوشی و اهداف پیشرفت را بررسی کرده‌اند نتایج پژوهش (استاپیک و گرالینسکی، ۱۹۹۶؛ دوئک و لگیت، ۱۹۸۸؛ میر نسب و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴؛ رستگار؛ حجازی و جمشیدی، ۱۳۸۷؛ حجازی، عبدالوند و امام‌وردی، ۱۳۸۲؛ خیابانی، ۱۳۸۱) حاکی از رابطه مثبت و معنادار میان باور افزایشی هوش و اهداف تبحری است. همچنین نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که باور ذاتی در مورد هوش دارند، عمدتاً اهداف رویکرد - عملکرد (دوئک و لگیت، ۱۹۸۸؛ ورمتن^۹، لودویکس^{۱۰} و ورمونت^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ میر نسب و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴؛ خیابانی، ۱۳۸۱؛ رستگار و همکاران، ۱۳۸۷) و اهداف اجتناب - عملکرد (اسپینات^{۱۲} و پلستر^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ خیابانی، ۱۳۸۱) را انتخاب می‌کنند. بررسی مطالعات انجام‌یافته در حوزه‌های اهداف پیشرفت و باورهای ضمنی هوش حاکی از آن است که رابطه‌ی این سازه‌ها کم‌تر به‌صورت علی مورد پژوهش قرار گرفته و پژوهش‌چندانی در حوزه ارتباط این متغیرها با جرأت‌ورزی به عمل نیامده است و در این زمینه به‌طور مستقیم تحقیقات داخلی و خارجی صورت نگرفته است در پژوهش حاضر به چند مورد که به‌طور ضمنی نتایج را تأیید می‌کند اشاره می‌شود.

-
1. Performance goals
 2. Elliot
 3. Church
 4. Dupeyrat
 5. Marine
 6. Schunk
 7. Meece
 8. Ryan
 9. Vermetten
 10. Lodewijks
 11. Vermunt
 12. Spinath
 13. Pelster

مطالعات (پوت وین^۱ و دانیلز^۲، ۲۰۱۰؛ پکران^۳، الیوت^۴ و مایر^۵، ۲۰۰۶؛ سایدریدز^۶، ۲۰۰۵؛ خرازی، اژه‌ای و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۷ و کارشکی، ۱۳۸۷) نشان دادند اهداف پیشرفت دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده سیستماتیک هیجان‌های مربوط به کلاس و یادگیری است، اهداف تبحری پیش‌بینی مثبت لذت، امیدواری و غرور و با ابعاد سلامت روان نظیر رفتار، شناخت و عواطف سازگاران، چالش و پشتکار در انجام تکالیف و خود کارآمدی بالا و راهبردهای خودتنظیمی است، همچنین جهت‌گیری هدفی تبحری، نسبت به جهت‌گیری هدفی عملکردی با الگوهای سازگاران تری از رفتار، شناخت یا عاطفه ارتباط دارد و پیش‌بینی‌کننده منفی خستگی و خشم بوده است. اهداف عملکردی - رویکردی پیش‌بینی‌کننده مثبت غرور و امیدواری است، دانش‌آموزان دختر با شایستگی‌های کلامی پایین، زمانی که اهداف رویکرد - عملکرد داشتند، عمل رها کردن تکلیف بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان پسر گزارش نمودند. اهداف عملکردی - اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت اضطراب، ناامیدی و شرم و خشم بوده است این دانش‌آموزان تفکر منفی و اضطراب بیشتری را گزارش کردند. ضمناً عواطف منفی، پیشرفت کم و افسردگی با اهداف عملکردی - اجتنابی همبستگی دارند.

تحقیق انجام شده توسط صیف (۱۳۹۵) رابطه مثبت و معنادار میان هدف عملکردی-اجتنابی با تعلل‌ورزی و نیز رابطه منفی و معنادار میان هدف تبحری با تعلل‌ورزی را نشان می‌دهد. یعقوبی، جهان، کردنوقابی و رشید (۱۳۹۴) در یک پژوهش مداخله‌ای، اثربخشی آموزش هدف‌گذاری را بر اهداف پیشرفت بررسی کردند. نتایج حاکی از آن است که در دانشجویان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، آموزش هدف‌گذاری منجر به افزایش اهداف تبحری و عملکردی - رویکردی گردیده است.

همچنین براساس پژوهش (دایست^۷، ملند^۸ و بریدابلیک^۹، ۲۰۱۴؛ لیندسی^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ فرنهام^{۱۱}، چامورو- پزیموزیک^{۱۲} و مک دوگال^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ آبلارد^{۱۴} و میلز^{۱۵}، ۱۹۹۶؛ استاپیک و گرالینسکی،

1. Putwain
2. Daniels
3. Pekrun
4. Elliot
5. Maier
6. Sideridis
7. Diseth
8. Meland
9. Breidablik
10. Lindsay
11. Furnham
12. Chamorro-Premuzic
13. McDougall
14. Ablard
15. Mills

(۱۹۹۶) عزت‌نفس و وظیفه‌شناسی و باز بودن نسبت به تجربه، تصور مثبت نسبت به توانایی، خوش‌بینی نسبت به بهبود هوش و سایر مهارت‌ها و توانایی‌ها، راهبردهای شناختی و فراشناختی با باور هوشی افزایشی رابطه مثبت و با باور هوشی ذاتی رابطه منفی دارد؛ درحالی‌که برونگرایی با باورهای هوشی افزایشی ارتباط منفی و با باورهای هوشی ثابت ارتباط مثبت و معنادار داشت. علاوه بر این، نتایج نشان دادند که دانش‌آموزان دبیرستانی در مقایسه با دانش‌آموزان سایر دوره‌ها دیدگاه ثابت‌تری نسبت به هوش دارند و میان توانایی و کوشش تمایز قائل هستند؛ و شکل‌پذیری نظریه ضمنی هوش تحت تأثیر ساختار آموزشی، انتظارات والدین و برداشت از مفهوم هوش قرار دارد و نمی‌توان آن را تنها به تحول شناختی نسبت داد.

با توجه به پیشینه نظری و عملی مطرح شده و بررسی‌های به‌عمل‌آمده، تاکنون پژوهشی در مورد رابطه بین باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با جرأت‌ورزی انجام نشده، در نتیجه در زمینه رابطه بین اهداف پیشرفت و باورهای هوشی دانش‌آموزان با جرأت‌ورزی آن‌ها جای شکاف باقی است؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی باورهای هوشی و اهداف پیشرفت در ارتباط با جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دختر می‌باشد. نتایج حاصل علاوه بر گسترش دانش نظری و عملی در خصوص جرأت‌ورزی و نیز گسترش نظریه شناختی اجتماعی دوئک، می‌تواند مورد استفاده کارشناسان آموزشی و معلمان نیز قرار گیرد.

۲. روش پژوهش

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

۲-۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان‌های دولتی ناحیه دو شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می‌باشد. نمونه به حجم ۳۰۶ نفر براساس جدول کرجسی مورگان (۱۹۷۰) تعیین شد و نمونه منتخب با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین رشته‌های ریاضی فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی انتخاب گردید.

ابزارها: به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده گردید.

الف) پرسشنامه جرأت‌ورزی^۱ (گمبریل و ریچی، ۱۹۷۵): این پرسشنامه دارای ۴۰ ماده‌ی اصلی می‌باشد و از دو قسمت تشکیل شده و هر ماده آن یک موقعیت را که مستلزم رفتار جرأت‌مندانه است نشان می‌دهد. در قسمت اول از آزمودنی خواسته می‌شود که میزان شدت ناراحتی خود را در هنگام مواجه شدن با این موقعیت‌ها بیان کند. به پاسخ اصلاً ناراحت نمی‌شوم نمره‌ی صفر، کمی ناراحت می‌شوم نمره یک، به‌طور متوسط ناراحت می‌شوم نمره دو، زیاد ناراحت می‌شوم نمره سه و

خیلی زیاد ناراحت می‌شوم نمره چهار تعلق می‌گیرد. نمره‌ی کل از جمع کردن نمرات تمام سؤال‌ها به دست می‌آید. هر چه نمره فرد در آزمون پایین‌تر باشد نشان‌دهنده جرأت‌ورزی بالاتر در وی است. موقعیت‌هایی که جرأت‌ورزی آزمودنی‌ها مورد سؤال قرار می‌گیرد عبارتند از: شروع کردن تعامل با دیگران، مواجه شدن با دیگران، دادن بازخورد منفی، پاسخ دادن به انتقاد، رد کردن تقاضا، پذیرفتن محدودیت‌های خود و تعریف کردن از دیگران می‌باشد (فلورین^۱ و زرنیتسکی - شارکا^۲، ۱۹۷۵ به نقل از غباری بناب، ۱۳۸۶). تحلیل عوامل توسط گمبیریل و ریچی نشان داد که این پرسشنامه دارای روایی بالایی است و توانایی تمایزگذاری بین افراد جرأت‌ورز بالا و پایین را دارد. آن‌ها اعتبار عاملی ماده‌های مختلف این پرسشنامه‌ها را بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۰ به دست آوردند. (گمبیریل و ریچی، ۱۹۷۵). غباری بناب و حجازی (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ اعتبار پرسشنامه‌ی را ۰/۸۸ به دست آوردند. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ برآورد گردید.

ب) پرسشنامه باورهای هوشی^۳ (بابایی، ۱۳۷۷): این پرسشنامه شامل ۱۴ سؤال می‌باشد که برای باورهای هوشی در نظر گرفته شده است، در این تحقیق برای آزمون باور هوشی ذاتی سؤالات ۸،۱۰،۶،۴،۱، ۷،۵،۳،۲ استفاده شده است. نمره‌گذاری گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت پنج تایی: کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) صورت گرفت.

در تحقیقی که توسط بابایی (۱۳۷۷) صورت گرفت ضریب اعتبار سؤالات ۱۰،۶،۸،۴،۱ که باورهای هوشی ذاتی را می‌سنجند به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۱ به دست آمده است و ضریب اعتبار سؤالات ۱۴،۱۳،۱۲،۱۱،۹،۳،۲ که برای آزمون هوشی افزایشی استفاده شد به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد، در تحقیق حاضر ضریب اعتبار بعد باور هوشی ذاتی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و برای بعد باورهای هوشی افزایشی ۰/۷۴ به دست آمد، همچنین میزان اعتبار کل آزمون در این تحقیق ۰/۸۱ برآورد شد.

ج) پرسشنامه اهداف پیشرفت^۴ (میگلی و همکاران، ۱۹۹۸): این مقیاس ۱۸ گویه دارد و دارای سه خرده‌آزمون: جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری عملکرد - رویکرد و عملکرد - اجتناب می‌باشد. این ابزار در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت: خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. هر یک از سه قسمت این پرسشنامه (تبحری، رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) به صورت جداگانه نمره‌گذاری می‌شوند.

1. Florian
2. Zernisky-Shurka
3. Intelligence Beliefs Questionnaire
4. Achievement Goals Questionnaire

در پژوهش میگلی و همکاران (۱۹۹۸) آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای جهت‌گیری هدفی تبحری ۰/۷۲؛ جهت‌گیری هدفی رویکردی ۰/۸۰؛ جهت‌گیری هدفی اجتنابی - عملکردی ۰/۷۳ بود. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای به‌دست آمده برای هر سه خرده‌آزمون این پرسشنامه عبارتند از: جهت‌گیری تبحری ۰/۸۸، جهت‌گیری عملکردی - رویکردی ۰/۹۰ و جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی ۰/۸۲ به‌دست آمده است و همچنین اعتبار کل آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ برآورد گردید.

۲-۲. روش اجرا

پس از دریافت مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان و نیز اعتباریابی پرسشنامه‌ها، با مراجعه به مدارس و آگاه کردن مدیران و مسئولان از هدف پژوهش، هر سه پرسشنامه به‌طور همزمان در میان دانش‌آموزان گروه نمونه به‌صورت گروهی توزیع گردید و توضیحات لازم برای پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه به دانش‌آموزان داده شد.

۳. یافته‌ها

به‌منظور بررسی وضعیت جرأت‌ورزی دانش‌آموزان از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده گردید که نتایج در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: نتایج آزمون t تک نمونه در ارتباط با وضعیت جرأت‌ورزی دانش‌آموزان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	Test Value	T	df	Sig
جرأت‌ورزی	۳۰۶	۲۳/۷۲	۱۰/۸۲	۴۴	-۲۰/۲۷	۳۰۵	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد متغیر جرأت‌ورزی به‌ترتیب با میانگین و انحراف معیار (۲۳/۷۲ و ۱۰/۸۲) از میانگین فرض (۴۴) کوچک‌تر است که این تفاوت با مقدار $t = -20/27$ ، $P < 0/001$ ، $df = 305$ به احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد. از آنجایی که میانگین متغیر جرأت‌ورزی (۲۳/۷۲) از میانگین فرض (۴۴) کوچک‌تر است بنابراین با توجه به این که نمره پایین‌تر در جرأت‌ورزی نشان‌دهنده جرأت‌ورزی بالا است می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت جرأت‌ورزی دانش‌آموزان گروه نمونه از سطح متوسط بالاتر می‌باشد.

به‌منظور بررسی رابطه اهداف پیشرفت با جرأت‌ورزی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج مربوط به ماتریس همبستگی در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین ابعاد اهداف پیشرفت با جرأت‌ورزی

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱- جرأت‌ورزی	۱			
۲- تبحری	* ۰/۱۱۷	۱		
۳- عملکردی-رویکردی	* ۰/۱۳۲	** ۰/۹۵۰	۱	
۴- عملکردی-اجتنابی	۰/۰۵۹	** ۰/۳۹۶	** ۰/۳۹۹	۱

*P < 0/05

**P < 0/01

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد بین بعد تبحری اهداف پیشرفت با متغیر جرأت‌ورزی با مقدار ضریب همبستگی $r=0/117$ در سطح اطمینان کمتر از ۹۵ درصد رابطه مثبت و معنی‌دار است ($P<0/05$). همچنین بین بعد عملکردی-رویکردی اهداف پیشرفت با متغیر جرأت‌ورزی با مقدار ضریب همبستگی $r=0/132$ در سطح اطمینان کمتر از ۹۵ درصد رابطه مثبت و معنادار است ($P<0/05$). همچنین یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد بین بعد عملکردی-اجتنابی اهداف پیشرفت با متغیر جرأت‌ورزی با مقدار ضریب همبستگی $r=0/059$ در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنادار وجود ندارد.

به‌منظور بررسی رابطه باورهای هوشی با جرأت‌ورزی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج ماتریس همبستگی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین باورهای هوشی با جرأت‌ورزی

متغیر	۱	۲	۳
۱- جرأت‌ورزی	۱		
۲- هوش ذاتی	* -۰/۱۲۰	۱	
۳- هوش افزایشی	* -۰/۱۲۷	** ۰/۷۸۱	۱

*P < 0/05

**P < 0/01

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد بین بعد هوش ذاتی باورهای هوشی با متغیر جرأت‌ورزی با مقدار ضریب همبستگی $r=-0/120$ در سطح اطمینان کمتر از ۹۵ درصد رابطه معکوس و معنادار است ($P<0/05$). همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد بین بعد هوش افزایشی باورهای هوشی با متغیر جرأت‌ورزی با مقدار ضریب همبستگی $r=-0/127$ در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معکوس و معنادار است ($P<0/05$); بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین بعد ذاتی هوش و بعد افزایشی باورهای هوشی با جرأت‌ورزی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۴: خلاصه الگوی رگرسیون ابعاد باورهای هوشی و ابعاد اهداف پیشرفت برای پیش‌بینی جرأت‌ورزی

گام	متغیر	R	R2	F	B	T	Sig
۱	هوش افزایشی	۰/۱۲۷	۰/۰۱۳	۴/۹۵	-۰/۱۲۷	-۲/۲۲	۰/۰۲
۱	عملکردی- رویکردی	۱۳۲	۰/۰۱۴	۵/۳۶	۰/۱۳۲	۲/۳۱	۰/۰۲

جدول ۴ نشان می‌دهد که از بین ابعاد باورهای هوشی در گام اول بعد هوش افزایشی به تنهایی توانسته ۱/۳ درصد تغییرات جرأت‌ورزی را پیش‌بینی کند ضریب بتای استاندارد نیز نشان می‌دهد که در معادله‌ی رگرسیون، متغیر بعد هوش افزایشی دارای ضریب بتای ۰/۱۲۷- می‌باشند؛ بنابراین نتایج رگرسیون بیانگر این است که هوش افزایشی بر جرأت‌ورزی با مقدار r^2 تعدیل شده (۰/۰۱۳) تأثیر بگذارد و آن را پیش‌بینی کند.

همچنین جدول بیانگر این است که بعد عملکردی- رویکردی اهداف پیشرفت به تنهایی توانسته ۱/۴ درصد تغییرات جرأت‌ورزی را پیش‌بینی کند ضریب بتای استاندارد نیز نشان می‌دهد که در معادله‌ی رگرسیون، متغیر بعد عملکردی- رویکردی دارای ضریب بتای ۰/۱۳۲ می‌باشند؛ بنابراین نتایج رگرسیون بیانگر این است که بعد عملکردی - رویکردی اهداف پیشرفت توانسته بر جرأت‌ورزی با مقدار r^2 تعدیل شده (۰/۰۱۴) تأثیر بگذارد و آن را پیش‌بینی کند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت و باورهای هوشی در ارتباط با جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دختر پایه دوم مقطع متوسطه دوم می‌باشد. در خصوص بررسی رابطه میان ابعاد تبحری و عملکردی - رویکردی اهداف پیشرفت و متغیر جرأت‌ورزی یافته‌ها نشان می‌دهد که بین ابعاد تبحری و عملکردی - رویکردی اهداف پیشرفت و جرأت‌ورزی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد، این در حالی است که بین بعد عملکردی - اجتنابی اهداف پیشرفت و متغیر جرأت‌ورزی رابطه وجود ندارد. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که هر دو بعد باور هوشی (ذاتی و افزایشی) با جرأت‌ورزی رابطه‌ی معکوس و معنادار دارند.

نتایج آزمون رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد باور هوشی افزایشی می‌تواند بر جرأت‌ورزی دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارد و آن را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد بعد عملکردی - رویکردی بر جرأت‌ورزی تأثیرگذار است و می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. در این مورد به‌طور مستقیم تحقیق داخلی و یا خارجی صورت نگرفته است در پژوهش حاضر به چند مورد که به‌طور ضمنی نتایج را تأیید می‌کنند اشاره می‌شود؛ این نتایج همسو با یافته‌های

پاتواین و دانلیس (۲۰۱۰)، پکران و همکاران (۲۰۰۶)، سایدریدز (۲۰۰۵)، خرازی و همکاران (۱۳۸۷) و کارشکی (۱۳۸۷) است که بیان می‌کنند اهداف تبحری پیش‌بینی مثبت لذت، امیدواری و غرور و با ابعاد سلامت روان نظیر رفتار، شناخت و عواطف سازگاران، چالش و پشتکار در انجام تکالیف و خودکارآمدی بالا و راهبردهای خودتنظیمی است همبستگی نشان می‌دهد؛ بنابراین شواهد پژوهش به‌طور قطعی حکایت از آن دارد که اهداف تبحری با الگوی یادگیری سازگاران همبستگی دارد و دانش‌آموزانی که تکالیف محوله را با هدف یادگیری، فهمیدن و پیشرفت انجام می‌دهند نتایج احساسی، رفتاری و شناختی سازگاران تری از خود نشان می‌دهند.

یافته‌ها حاکی از آن است که بین بعد عملکردی - رویکردی اهداف پیشرفت با جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معنادار است. این نتایج همسو با نتایج پکران و همکاران (۲۰۰۶)، میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) و کاپلان و ماهر (۲۰۰۷) است که اذعان می‌کنند اهداف رویکردی با سخت‌کوشی، تلاش و پایداری در تکلیف، نمره بالا در امتحان و احساس غرور و امیدواری همراه است. نتایج نشان داد که افرادی که اهداف عملکردی دارند بر نشان دادن توانایی‌ها و قضاوت‌های مطلوب تمرکز دارند.

این در حالی است که این نتیجه با یافته‌های مطالعات کارشکی (۱۳۸۷) همسو نیست که بیان می‌کنند اهداف عملکردی - رویکردی با چالش و پشتکار پایین، درماندگی، خودتنظیمی پایین و راهبردهای پردازش سطحی همراه است؛ بنابراین نتیجه به‌دست آمده در کنار نتایج همسو حاکی از مثبت و سازگاران بودن اهداف رویکردی است؛ اما با توجه به این‌که یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های دیگر به‌ویژه مطالعه کارشکی (۱۳۸۷) که در جامعه ایران انجام شده همسو نیست، بنابراین با قاطعیت نمی‌توان درباره مثبت یا منفی بودن هدف رویکردی بحث کرد و احتمالاً آثار مثبت یا منفی این هدف به وجود دیگر متغیرهای میانجی بستگی دارد.

یافته‌ها نشان می‌دهد بین بعد عملکردی - اجتنابی اهداف پیشرفت با جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان رابطه وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج سایدریدز (۲۰۰۵)، پاتواین و دانلیز (۲۰۱۰) و پکران و همکاران (۲۰۰۶) همسو است، این مطالعات بیان می‌کنند که اهداف اجتنابی با عواطف منفی، ناامیدی، خشم، اضطراب و افسردگی همبستگی مثبت دارد. دانش‌آموزانی که اهداف اجتنابی داشتند تفکر منفی و اضطراب بیشتری را گزارش کرده‌اند به این دلیل که موقعیت‌های امتحان تهدیدی برای عزت‌نفس آن‌ها بود بنابراین در چنین موقعیت‌هایی دچار اضطراب و نگرانی می‌شدند به‌عبارت‌دیگر نتایج این مطالعات حاکی از منفی بودن پیامدهای این جهت‌گیری هدفی است.

همچنین یافته‌ها نشان داد بین بعد هوش ذاتی باورهای هوشی با جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان رابطه معکوس و معنادار است. این یافته‌ها با نتایج میرنسب و همکاران (۱۳۹۴)، خانکشی زاده و همکاران (۱۳۹۱) و ذبیحی حصار و همکاران (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. این مطالعات بیان می‌کنند

نظریه‌های افزایشی هوش با راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه مثبت و معنادار دارد ولی رابطه هوشی ذاتی با پذیرش کمک منفی و معنادار بود. دانش‌آموزانی که باورهای هوشی ذاتی دارند بر دستیابی به عملکرد مناسب تمرکز دارند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند. همچنین آن‌ها به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که معتقدند هوش خصیصه‌ای ذاتی و غیرقابل انعطاف است بیشتر مستعد درماندگی آموخته شده هستند چون فکر می‌کنند تلاش و سخت‌کوشی تأثیری در بهبود این خصیصه ندارد.

یافته‌ها نشان می‌دهد بین بعد هوش افزایشی باورهای هوشی با جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان رابطه معکوس و معنادار است. این یافته‌ها با نتایج فرنهام، چامورو- پرمیوزیک و مک دوگال (۲۰۰۳) همسو می‌باشد، آن‌ها به این نتیجه رسیدند که برون‌گرایی با باور هوشی افزایشی ارتباط منفی و معنادار داشت؛ این در حالی است که این یافته‌ها با نتایج لیندسی (۲۰۰۶)، میرنسب و همکاران (۱۳۹۴) و خانکشی زاده و همکاران (۱۳۹۱) و همسو نمی‌باشد. آن‌ها دریافتند نوجوانان دارای باور افزایشی هوش به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود تصور مثبت‌تری دارند. همچنین نظریه افزایشی هوش با راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه مثبت و معنادار دارد.

نتایج نشان می‌دهد که بعد افزایشی هوش بر جرأت‌ورزی تأثیرگذار بوده است و توانسته آن را پیش‌بینی کند. این نتیجه همسو با تحقیق دیست، ملند و بریدابلیک (۲۰۱۴)، لیندسی (۲۰۰۶)، فرنهام، چامورو- پرمیوزیک و مک دوگال (۲۰۰۳)، آبلارد و میلز (۱۹۹۶)، استاپیک و گرالینسکی (۱۹۹۶) است که بیان می‌کنند عزت‌نفس وظیفه‌شناسی و باز بودن نسبت به تجربه، تصور مثبت نسبت به توانایی، راهبردهای شناختی و فراشناختی با باور هوشی افزایشی رابطه مثبت دارد و خوش‌بینی افراد دارای باور هوشی افزایشی، نسبت به بهبود هوش و سایر توانایی‌ها و مهارت‌های خود باعث امیدواری بیشتر و تلاش روزافزون‌تر می‌شود.

همچنین نتایج حاکی از آن است که بعد عملکردی - رویکردی اهداف پیشرفت بر جرأت‌ورزی تأثیرگذار بوده و توانسته آن را پیش‌بینی کند. این نتایج با نتایج تحقیقات کاپلان و ماهر (۲۰۰۷) و پکران و همکاران (۲۰۰۶) مبتنی بر این‌که اهداف عملکردی - رویکردی پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای لذت غرور و امیدواری است، این افراد بر نشان دادن قضاوت‌های مطلوب تمرکز دارند، همسو می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر به معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی پیشنهاد می‌شود از طریق حذف رقابت در کلاس، عدم تأکید بر نمره و اهمیت دادن به میزان تلاش دانش‌آموزان، آن‌ها را به گزینش اهداف تبحری و برجسته کردن تمایلات و ارزش‌های درونی پیشرفت، تشویق نموده و از این راه بتوانند مسیر جرأت‌مندی دانش‌آموزان را هموار کنند.

منابع

- بابایی، بیژن. (۱۳۷۷). *رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پایه دوم راهنمایی و دبیرستان شهر ری*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- به‌پژوه، احمد و حجازی، الهه. (۱۳۸۶). «جرات آموزشی گروهی در افزایش میزان عزت نفس دانش‌آموزان کم جرات». *فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۶(۲۳)، ۲۶-۳۸.
- حجازی، الهه؛ عبدالوند، نسرين و امام‌وردی، داوود. (۱۳۸۲). «جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی». *مجله روانشناسی*، ۷(۱)، ۳۰-۵۰.
- خانکشی‌زاده، طاهره و رضایی، اکبر. (۱۳۹۱). «رابطه فراشناخت، نظریه‌های ضمنی هوش و نگرش به رفتارهای کمک طلبی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تبریز». *فصلنامه علوم تربیتی*، ۵(۱۸)، ۸۹-۱۰۸.
- خرازی، علینقی؛ اژه‌ای، جواد؛ قاضی طباطبایی، محمود و کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی». *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۸(۳)، ۶۹-۸۷.
- خزایی، فاطمه؛ شعیری، محمدرضا؛ حیدری نسب، لیلا و جلالی، محمدرضا. (۱۳۹۳). «مقایسه میزان خودکارآمدی، عزت نفس، اضطراب اجتماعی، کمرویی و پرخاشگری در دانش‌آموزان دبیرستانی با سطوح جرات‌ورزی متفاوت». *دوفصلنامه علمی پژوهشی فیض*، ۱۸(۳)، ۲۲۹-۲۳۸.
- خیابانی، ناصر. (۱۳۸۱). *بررسی مقایسه‌ای رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر رشته روانشناسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- درویش محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). «افزایش مهارت جرات‌مندی». *فصلنامه مشاور مدرسه*، ۲۱، ۴۶-۴۸.
- ذبیحی حصار، نرجس و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). «رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان پیام نور». *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۴)، ۹-۱۷.
- رستگار، احمد؛ حجازی، الهه و جمشیدی، اکبر. (۱۳۸۷). «ارتباط متغیرهای شناختی - انگیزشی با عملکرد ورزشی دانش‌آموزان». *فصلنامه المپیک*، ۱۶(۴۲)، ۶۳-۷۴.
- صیغ، محمدحسن. (۱۳۹۵). «تدوین مدل علی تغلّل ورزشی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۰۳-۱۱۷.
- غباری بناب، باقر و حجازی، مسعود. (۱۳۸۶). «رابطه جرات‌ورزی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی». *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۷(۳)، ۲۹۹-۳۱۶.

- کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علینقی و قاضی طباطبایی، سید محمود. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه ادراکات محیط مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت، آیا نوع مدرسه و رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟». *مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۹(۲)، ۸۰-۹۳.
- میرنسب، میر محمود و قره‌آغاجی، سعید. (۱۳۹۴). «نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی و درماندگی آموخته‌شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی». *دوفصلنامه علمی - تخصصی آموزش پژوهی*، ۱(۱)، ۱-۱۳.
- هاشمی، زهرا و خیر، محمد. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف». *فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۳(۱۱)، ۱۲۷-۱۵۰.
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ جهان، فائزه؛ کردنوقایی، رسول و رشید، خسرو. (۱۳۹۴). «اثر آموزش هدف‌گذاری بر اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، ۹۱-۱۰۵.
- Ablard, K. G. and Mills, C.J. (1996). "Implicit the Ories of intelligence and self: Perceptions of academically talented adolescents and children". *Journal of youth and Adolescence*, 25, 137-147.
- Dupeyrat, C. and Marine, 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.
- Diseth, A.; Meland, E. and Breidablik, H.J. (2014). "Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self- efficacy and implicit theories of intelligence". *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). "A social- cognitive approach to motivation personality". *Psychological review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2016). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Routledge.
- 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, 15-23.
- Elliot, A. J. and Church, M. A. (1997). "A hierarchical model of approach and avoidance motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Furnham, A.; Chamorro-Premuzic, T. and McDougall, F. (2003). "Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance". *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Gambrill, E. and Richey, C. (1975). "An assertion inventory for use in assessment and research". *Behavior Therapy*, 6(4), 550-561.
- Guen, M. (2010). "An analysis of the vocational education undergraduate students levels of assertiveness and problem – solving skills". *Procedia social Behavior Science*, 2(2), 2064-2070.

- Hargie, O. W.; Sanunders, C. and Dickson, D. (2005). *Social skills in interpersonal communication*. London: Croom helm.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). "The contributions and prospects of goal orientation theory". *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Lazarus, R. S. (1971). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M.; Maehr, M. L.; Urdan, T.; Anderman, L. H.; Anderman, E. and Roeser, R. (1998). "The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations". *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Pekrun, R.; Elliot, A. J. and Maier, M. A. (2006). "Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test". *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 583-597.
- Pintrich, P. (2003). "A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts". *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R.; Marx, R. W. and 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.
- Putwain, D. W. and Daniels, R. A. (2010). "Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation?". *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 8-13.
- Ryan, A. M. and Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class". *Journal of Educational psychology*, 2, 326-341.
- Schunk, D. H.; Pintrich, P. R. and Meece, J. L. (2008). *Motivation in education* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sideridis, G. D. (2005). "Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework". *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Spinath, B. and Pelster, J. S. (2003). "Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception". *Learning and Instruction*, 13, 403-422.
- Stipek, D. and Gralinski, G. H. (1996). "Children's belief about intelligence and school performance". *Journal of Educational psychology*, 88, 397-407.
- Vermetten, Y. J.; Lodewijks, H. G. and Vermunt, J. D. (2001). "The role of personality traits and goal orientation in strategy use". *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.