

## Relationship between Intelligence Beliefs and Achievement Motivation with Self-regulated Learning in Students with Veteran Parents Injured More than 40%

Seadatee Shamir A.\* *PhD*, Sane'e I Hamzanlouyi R.<sup>1</sup> *MSc*

\*Educational & Personality Psychology Department, Humanity & Social Sciences Faculty, Science & Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

<sup>1</sup>Educational Psychology Department, Psychology & Educational Sciences Faculty, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran

### Abstract

**Aims:** Students with veteran parents are encountered with issues that are differed from those for normal students. The use of self-regulated learning strategies affects students' performance. The present study was aimed to investigate the relationship between intelligence beliefs and achievement motivation with self-regulated learning of students with veteran parents injured more than 40%.

**Instruments & Methods:** In this descriptive-correlational study, 230 students with veteran parents injured more than 40% were selected from secondary high-schools of Bojnord city in academic year of 2014-15. A multistage-cluster sampling method was employed to select the students. This research was done utilizing three instruments including: self-regulated learning questionnaire, intelligence beliefs scale and *Herman's* achievement motivation scale. The data were analyzed by SPSS 23 software using Pearson correlation coefficient, multivariate and stepwise regression analyses.

**Finding:** There were significant positive correlations between intelligence beliefs and achievement motivation with self-regulated learning ( $p < 0.05$ ). Based on the results, 24% of variance in self-regulated learning was explained by intelligence beliefs. The other sub-variables including intrinsic, incremental, educational, contextual factors and achievement motivation added 2%, 2%, 1%, 2% and 10% to the variance, respectively. Collectively, these six models explained 41% of the variance of self-regulated learning ( $p < 0.01$ ).

**Conclusion:** Intelligence beliefs and achievement motivation predict self-regulation learning in students with veteran parents injured more than 40%.

### Keywords

Intelligence Belief [Not in MeSH];  
Achievement Motivation [Not in MeSH];  
Self-Regulation Learning [Not in MeSH];  
Student with 40% Veteran Parents [Not in MeSH]

---

\*Corresponding Author

Tel: +98 (21) 46049687

Fax: +98 (21) 46049687

Post Address: Islamic Azad University, Science & Research Branch, Hesarek Boulevard, Daneshgah Square, The end of Sattary Highway, Tehran, Iran. Post Box: 775/14515

seadatee@gmail.com

Received: February 4, 2017

Accepted: July 19, 2017

ePublished: November 6, 2017

## رابطه باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰%

ابوطالب سعادتی شامیر\* PhD

گروه روان‌شناسی تربیتی و شخصیت، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

رقیه صانعی حمزائویی MSc

گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

### چکیده

**اهداف:** دانش‌آموزانی که فرزند جانباز هستند با مسایلی روبه‌رو می‌شوند که آنها را از دانش‌آموزان عادی متمایز می‌کند. به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰% بود.

**ابزار و روش‌ها:** این مطالعه توصیفی-همبستگی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در بین دانش‌آموزان سال سوم دوره دوم متوسطه شهرستان بجنورد که دارای والدین جانباز بالای ۴۰% بودند انجام شد. تعداد ۲۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرها از پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی، مقیاس ارزیابی باورهای هوشی و مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندمتغیره و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام در نرم‌افزار SPSS 23 تجزیه و تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** بین باورهای هوشی و خرده‌مولفه‌های آن با یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان و همچنین بین انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی همبستگی مثبت و معنی‌دار مشاهده شد ( $p < 0.05$ ). باورهای هوشی، ۲۴% واریانس یادگیری خودتنظیمی را تبیین کرد. اضافه‌شدن عامل ذاتی، عامل افزایشی، عامل تربیت‌پذیری، عامل بافتی و انگیزش پیشرفت به ترتیب باعث افزوده‌شدن ۲٪، ۲٪، ۱٪، ۲٪ و ۱۰٪ به واریانس قبلی شد. ۶ مدل روی هم ۴۱% واریانس یادگیری خودتنظیمی را تبیین کردند ( $p < 0.01$ ).

**نتیجه‌گیری:** باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت، یادگیری خودتنظیمی را در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰% پیش‌بینی می‌کنند. کلیدواژه‌ها: باورهای هوشی، انگیزش پیشرفت، یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰%

تاریخ دریافت:

تاریخ پذیرش:

\* نویسنده مسئول: zistaorgan@gmail.com

### مقدمه

مفهوم جانبازی پس از انقلاب اسلامی ایران و در دوران جنگ ایران و عراق گسترش چشمگیری یافت و به یکی از مفاهیم اجتماعی اصلی تبدیل شد. استفاده وسیع عراق از بمب‌های شیمیایی، شکنجه گسترده اسیران ایرانی در اردوگاه‌های عراقی، بمباران و موشک‌باران شدید شهرها و روستاهای ایران سبب شد تا چندصد هزار نفر از شهروندان ایرانی که بین آنها زن و مرد، کودک، پیر و جوان دیده می‌شود، به‌صورت‌های مختلف جانباز شوند. آمار جانبازان ایران بیش از ۵۵۰ هزار نفر تخمین زده شده است. ایران دارای یکی از بیشترین آمار مجروحان شیمیایی در تاریخ است. در میان جانبازان ایرانی افرادی دیده می‌شوند که در دوران جنینی و در جریان بمباران شیمیایی شهر سردشت توسط عراق مجروح شیمیایی شده‌اند و جانباز به‌دنیا آمده‌اند. جانبازان شیمیایی پس از تحمل رنج‌ها و بیماری‌های فراوان از دنیا می‌روند. در میان جانبازان ایرانی با معلولیت‌های مختلف، جانبازان اعصاب و روان

بسیاری نیز وجود دارند. ازدواج بسیاری از دختران ایرانی با جانبازان سبب شده است تا این افراد و جامعه آسیب کمتری از این مجروحیت‌ها متحمل شوند<sup>[1]</sup>.

بسیاری از دانش‌آموزان در مدارس، فرزند جانبازان هستند که در بعضی موارد با مسایلی روبه‌رو می‌شوند که آنها را از دانش‌آموزان عادی متمایز می‌کند. با این حال، یکی از راه‌های بهبود عملکرد فراگیران، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در محیط‌های آموزشی است. به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. مثلاً طبق الگوی زیرممن کاربرد راهبردهای مختلف یادگیری خودتنظیمی بر چگونگی مطالعه درسی دانش‌آموزان اثر گذاشته و باعث می‌شود که آنها عملکرد خود را تسهیل کنند. دانش‌آموزانی را می‌توان خودتنظیم توصیف کرد که از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرآیند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند. این نظریه همچنین بر این نکته تأکید دارد که دانش‌آموزان چگونه یادگیری خود را اداره می‌کنند و چگونه راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب می‌کنند<sup>[2]</sup>.

یادگیری خودتنظیمی، یک فرآیند فعال است که طی آن دانش‌آموز با تعیین اهدافی که یادگیری او را جهت می‌دهند در تلاش است تا شناخت، انگیزش و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهداف مذکور تنظیم و کنترل کند<sup>[3]</sup>. پژوهشگران، خودتنظیمی را تعیین اهداف، تکمیل برنامه‌ای برای دستیابی به آن اهداف، تعهد نسبت به انجام آن برنامه، اجرای فعال برنامه و اقدامات دیگری که به‌منظور بازخورد و اصلاح یا تعیین جهت انجام می‌شوند، تعریف کرده‌اند<sup>[4]</sup>. این نوع یادگیری فرآیندی فعال و سازمان‌یافته تعریف شده است که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و کنترل کنند<sup>[5]</sup>. براساس یکی دیگر از مطالعات، یادگیری خودتنظیمی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد به‌صورت فعال در حیطه‌های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرآیند یادگیری خودشان مشارکت کنند<sup>[6]</sup>. همچنین، از دیدگاه نظریه‌پردازان تئوری شناختی-اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان نوعی یادگیری تعریف شده است که در آن دانش‌آموزان به‌جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند<sup>[7,8]</sup>.

یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که خودتنظیمی نقش مهمی در همه انواع یادگیری‌ها به‌خصوص در میان دانش‌آموزان دارای والدین جانباز دارد و استفاده از این راهبردها نقش موثری در انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان ایفا می‌کند<sup>[9, 10]</sup>. در یکی از مطالعات پیشین نشان داده شد که راهبردهای یادگیری خودتنظیم، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظر آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیرگذار بود و یادگیرندگان محیط‌های یادگیرنده‌محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های معلم‌محور از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتری برخوردار بوده‌اند<sup>[11]</sup>. برخی دیگر از تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که فرآیندهای خودتنظیمی در رسیدن افراد به موفقیت‌های زندگی و انگیزش در ترقی و پیشرفت پیامدهای ارزشمندی دارند<sup>[12, 13]</sup>. به‌طور کلی، یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روان‌شناسان یادگیری بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می‌کنند<sup>[14]</sup>.

یکی دیگر از مولفه‌های موثر بر رفتار دانش‌آموزان دارای والدین جانباز انگیزش پیشرفت است. انگیزش پیشرفت سائق برای

ابزارهای استفاده شده در پژوهش عبارت بودند از:

۱- پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی: برای سنجش خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان از پرسش‌نامه ۱۴ سئوالی بوفارد و همکاران استفاده شد [24]. در این آزمون پاسخ به‌صورت یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت تهیه شده است. مجموع نمرات هر فرد می‌تواند بین ۷ تا ۱۴ باشد. این آزمون دو مولفه شناختی و فراشناختی را اندازه می‌گیرد. نمره بالا در هر مولفه نشانگر گرایش فرد به کاربرد آن مولفه است [1]. ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش شده است [20]. ضریب روایی سازه این ابزار نیز ۰/۷۶ برآورد شد [6]. برای تهیه روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی نیمه‌تفکیکی بین سئوال‌ات متناسب بوده و این آزمون قادر است ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند و روایی سازه آن نیز در حد مطلوب قرار دارد. روایی داخلی این پرسش‌نامه که با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی انجام شد ۰/۶۳ و روایی خارجی این پرسش‌نامه ۰/۵۸ گزارش شده است [25]. پایایی پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی در مطالعه حاضر با استفاده از روش الفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آمد.

۲- مقیاس ارزیابی باورهای هوشی: برای سنجش باورهای هوشی از پرسش‌نامه باورهای هوشی نیچی و همکاران استفاده شد [6]. شکل نهایی این پرسش‌نامه براساس تحقیقات و مقاله‌های موجود در زمینه باورهای هوشی [15, 16] و براساس مصاحبه‌ای مقدماتی که نیچی و همکاران روی دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی شهر مشهد انجام داده‌اند، تهیه شد. این پرسش‌نامه دارای ۴ عامل و در مجموع ۲۱ سئوال است که براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای شامل "کاملاً مخالفم" (صفر امتیاز)، "مخالفم" (یک امتیاز)، "نظری ندارم" (۲ امتیاز)، "موافقم" (۳ امتیاز) و "کاملاً موافقم" (۴ امتیاز) تنظیم شده است. نقطه برش این پرسش‌نامه ۵۲ است. روایی سازه این مقیاس که از روش اعتبار محتوی و روش تحلیل عاملی اکتشافی برای آن استفاده شد، ۰/۶۶ به‌دست آمد. پایایی پرسش‌نامه باورهای هوشی در مطالعه‌ای ۰/۶۹ گزارش شده است [11]. در پژوهش حاضر، پایایی پرسش‌نامه باورهای هوشی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس: این پرسش‌نامه بر مبنای دانش نظری و تجربی درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت ساخته شده است [22]. پرسش‌نامه اولیه دارای ۲۹ سئوال بود که بر مبنای ۱۰ ویژگی، افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا را از افراد با انگیزش پیشرفت پایین متمایز می‌کند. هرمنس برای تهیه مواد پرسش‌نامه، ۹ ویژگی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد انگیزش پیشرفت پایین حاصل از پژوهش‌های قبلی را به‌عنوان مبنا برای انتخاب سئوال‌ها برگزید. نمره کل یعنی نمره‌ای که از مجموع سئوال‌ات به‌دست می‌آید اگر نمره بالا (بالتر از میانگین) باشد نشانگر انگیزه پیشرفت بالا و نمرات پایین (پایین‌تر از میانگین) بیانگر انگیزه پیشرفت پایین در فرد است. نقطه برش این پرسش‌نامه برای تفکیک افراد به گروه پایین یا گروه بالا ۶۰ است. هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه‌شده برای پرسش‌نامه ۰/۸۴ به‌دست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی، پرسش‌نامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی به‌دست آمده ۰/۸۴ محاسبه شد. در یک پژوهش دانشگاهی در هنجاریابی پرسش‌نامه انگیزه

پیشرفت بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه به معیارهای مشخص و تلاش به‌منظور کسب موفقیت است. کسی که دارای انگیزش پیشرفت است این تمایل را دارد که کارش را به‌خوبی انجام دهد و به‌صورت خودجوش به ارزیابی عملکرد خود بپردازد [15]. تعاریف متعددی از انگیزش پیشرفت ارائه شده است. از جمله اینکه نیاز به پیشرفت عبارت است از: میل از میان برداشتن یا غلبه بر موانع کار، به‌کارانداختن نیرو و تلاش برای انجام‌دادن کار به‌صورت قابل قبول [16, 17]. انگیزش پیشرفت به‌عنوان میل به انجام مهارت‌ها و تسلط بر آنها تعریف شده است. انگیزش پیشرفت گرایشی برای پیشرفت گرفتن از دیگران، پیشرفت با توجه به معیارهای مشخص و تلاش به‌منظور کسب موفقیت است [18].

انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز باعث یادگیری، حرکت و تلاش دانش‌آموزان می‌شود. انگیزش، میل اشتیاق و تلاشی است که فرد برای دستیابی به یک هدف با تسلط بر اشیا، امور، افراد، اندیشه‌ها و رسیدن به یک معیار متعالی از خود ابراز می‌کند [19]. شواهد پژوهشی در دهه‌های اخیر حاکی از آن است که فراگیران خودتنظیم، علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به‌کارگیری اثربخشی آنها، از توانایی حفظ یا ارتقای سطح انگیزش خود برای به‌انجام‌رسانیدن وظایف تحصیلی، حتی در شرایطی که با تکالیف پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسل‌کننده روبه‌رو شوند، برخوردار هستند [20]. همچنین نشان داده شده است که خودتنظیمی، نقش مهمی در یادگیری‌ها دارد [21]. به‌علاوه، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی سهم موثری در انگیزه پیشرفت دارد [22].

باورهای افراد یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است. همچنین یادگیری راهبردهای خودتنظیمی نیز بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی است که در اثر باورها و داشتن انگیزه پیشرفت در افراد به‌وجود می‌آید [1, 2, 23]. بر همین اساس، هدف این پژوهش بررسی رابطه بین باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ بود.

## ابزار و روش‌ها

این مطالعه کاربردی توصیفی-همبستگی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در بین دانش‌آموزان سال سوم دوره دوم متوسطه در مدارس عادی شهرستان بجنورد که دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ بودند انجام شد. تعداد کل این دانش‌آموزان ۵۶۰ نفر بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه مورد نیاز ۲۳۰ نفر به‌دست آمد. نمونه‌گیری با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. ابتدا از اداره آموزش و پرورش شهرستان بجنورد لیست دبیرستان‌های متوسطه دوم تهیه شد. از بین ۲۴ دبیرستان موجود، به‌طور تصادفی ۹ دبیرستان انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی از بین دانش‌آموزان سال سوم، یک کلاس انتخاب شد. تعداد کل آزمودنی‌ها ۲۵۵ نفر بود. سپس، پرسش‌نامه‌ها در اختیار کلیه دانش‌آموزان آن کلاس‌ها که دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ بودند قرارگرفت. ۲۵ پرسش‌نامه به‌دلیل اینکه ناقص بودند از جریان پژوهش حذف شدند و ۲۳۰ پرسش‌نامه باقی‌مانده که با اهداف تحقیق همخوانی داشتند وارد تحلیل شدند. به کلیه شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها کاملاً محرمانه مانده و شرکت در پژوهش هیچ ضرر احتمالی برای آنها ندارد.

پیش‌بینی شد ( $P < 0/01$ ). بر این اساس تغییر باورهای هوشی به اندازه یک واحد، به اندازه ۰/۳۲ متغیر یادگیری خودتنظیمی را افزایش داد. به علاوه افزایش یک واحد در عامل ذاتی، عامل افزایشی، عامل تربیت‌پذیری، عامل بافتی و انگیزش پیشرفت به ترتیب به اندازه ۰/۲۴، ۰/۱۳، ۰/۲۴، ۰/۱۵ و ۰/۳۱ متغیر یادگیری خودتنظیمی را افزایش دادند.

جدول ۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جمعیت دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ سال سوم دوره دوم متوسطه در مدارس عادی شهرستان بجنورد (۲۳۰ نفر)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- عامل ذاتی								
۲- عامل افزایشی	۰/۲۶*							
۳- عامل تربیت‌پذیری	۰/۲۳**	۰/۱۴**						
۴- عامل بافتی	۰/۴۳**	۰/۲۰*	۰/۴۱**					
۵- باورهای هوشی	۰/۳۲**	۰/۱۸**	۰/۴۵**	۰/۲۹*				
۶- راهبردهای شناختی	۰/۳۳*	۰/۱۴**	۰/۵۴**	۰/۴۱**	۱			
۷- راهبردهای فراشناختی	۰/۱۹*	۰/۲۰*	۰/۳۶*	۰/۱۷*	۰/۶۳*	۰/۳۰*	۱	
۸- یادگیری خودتنظیمی	۰/۱۷**	۰/۱۸**	۰/۴۸**	۰/۵۱**	۰/۱۸**	۰/۲۱*	۰/۳۰*	۱
۹- انگیزش پیشرفت	۰/۲۸**	۰/۱۴**	۰/۳۶**	۰/۵۳**	۰/۱۴**	۰/۲۲*	۰/۱۷*	۰/۱۸*

$p < 0/01$ ;  $p < 0/05$ \*

## بحث

در این پژوهش رابطه بین باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ بررسی شد. متغیرهای پیش‌بینی‌کننده روی هم، ۴۱٪ واریانس یادگیری خودتنظیمی را تبیین کردند. بر همین اساس، بین باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی رابطه معنی‌داری وجود داشت ( $P < 0/01$ ) و یادگیری خودتنظیمی براساس باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت پیش‌بینی شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در ایران [7, 11, 12] و همچنین با مطالعات محققان خارجی [21-29] همسو است. دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند (فراگیران خودگردان)، با توجه به سطح توانایی، اهدافی برای خود برمی‌گزینند و برای رسیدن به این اهداف برنامه‌ریزی می‌کنند و در نهایت عملکرد خود را ارزیابی می‌نمایند. آنها به‌جای تکیه بر معلمان، والدین و دیگر متولیان آموزش، خودشان تلاش را شروع و هدایت می‌کنند. نتایج یکی از مطالعات پیشین نیز نشان داده است که خودتنظیمی، نقش مهمی در همه انواع یادگیری ایفا می‌کند و استفاده از این راهبردها سهم موثری در انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دارد [28]. در تبیین همسویی این پژوهش با پژوهش حاضر می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی یک فرآیند مداوم است که طی آن هر فرد باید مهارت‌های مورد نیاز را کسب کند؛ انگیزش پیشرفت نیز یکی از ملزومات یادگیری به‌حساب می‌آید و به رفتار و عملکرد شدت و جهت می‌دهد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند.

در یک پژوهش دیگر، راهبردهای یادگیری خودتنظیم هم بر رضایت یادگیرندگان از نظر آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیرگذار

پیشرفت هرمنس ضریب اعتبار این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳، به‌دست آمده است [23]. روایی داخلی پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت که با استفاده از روش تحلیل عامل تاییدی انجام شد ۰/۶۹ و روایی خارجی این پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت ۰/۵۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط پژوهشگر ۰/۸۲ محاسبه شد.

از نرم‌افزار SPSS 23 برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت. هم‌خطی متغیرها نیز با استفاده از دو شاخص ضریب‌تحمیل (تولرنس) و عامل تورم واریانس سنجیده شد. همبستگی متغیرها و خرده‌متغیرهای پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد. ابتدا از تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر حسب باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت و سپس از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی بر حسب ابعاد باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت استفاده شد.

## یافته‌ها

بالاترین و کمترین میانگین نمره در میان خرده‌مولفه‌های باورهای هوشی به ترتیب برای عامل ذاتی و عامل بافتی به‌دست آمد. همچنین بالاترین و کمترین میانگین در میان خرده‌مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی به ترتیب مربوط به راهبردهای فراشناختی و راهبردهای شناختی بود (جدول ۱).

جدول ۱) میانگین آماری نمرات باورهای هوشی، یادگیری خودتنظیمی، انگیزش پیشرفت و خرده‌مولفه‌های آنها در جمعیت دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ سال سوم دوره دوم متوسطه در مدارس عادی شهرستان بجنورد (۲۳۰ نفر)

متغیرها	نمرات	کمترین	بیشترین
باورهای هوشی			
عامل ذاتی	۲۴/۲۹±۳/۲۴	۱۸	۳۴
عامل افزایشی	۱۷/۵۳±۱/۲۴	۸	۱۷
عامل تربیت‌پذیری	۱۷/۵۳±۱/۱۳	۵	۱۴
عامل بافتی	۸/۵۴±۰/۸۴	۲	۱۰
نمره کل	۵۷/۲۴±۵/۹۷	۲۴	۷۶
یادگیری خودتنظیمی			
راهبردهای شناختی	۲۵/۳۲±۳/۲۴	۱۵	۳۱
راهبردهای فراشناختی	۲۸/۴۷±۳/۶۴	۱۷	۳۲
نمره کل	۵۹/۳۴±۶/۱۷	۲۴	۶۶
انگیزش پیشرفت			
نمره کل	۸۸/۳۶±۶/۲۸	۴۱	۱۱۱

بین تمامی متغیرهای پژوهش همبستگی مثبت و معنی‌دار مشاهده شد (جدول ۲).

در تحلیل رگرسیون چندگانه، باورهای هوشی ۲۲٪ و انگیزش پیشرفت ۲۶٪ واریانس یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کردند. در تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نیز ۲۴٪ واریانس مشاهده‌شده در یادگیری خودتنظیمی از طریق باورهای هوشی توجیه شد. عامل ذاتی، عامل افزایشی، عامل تربیت‌پذیری، عامل بافتی و انگیزش پیشرفت به ترتیب باعث افزوده شدن ۲٪، ۲٪، ۱۰٪ و ۱۰٪ به واریانس قبلی شد. بدین ترتیب این ۶ مدل روی هم ۴۱٪ واریانس یادگیری خودتنظیمی را تبیین کردند. بنابراین یادگیری خودتنظیمی براساس باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت

رابطه باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ ۲۰۹

انگیزش پیشرفت بعد از باورهای هوشی قرار دارد، چرا که باورهای هوشی ناکارآمد انگیزه پیشرفت و تلاش را در فرد متوقف می‌کنند. یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از پرسش‌نامه‌های مداد و کاغذی و خودگزارش‌دهی بود که نمی‌توانست همه جنبه‌های متغیرهای پژوهش را به‌طور کامل روشن و مشخص سازد. محدودیت دیگر، بومی‌نبودن ابزارهای پژوهش بود؛ هر چند که ابزارها هنجار شده بودند، ولی پایه اصلی پرسش‌نامه‌ها براساس جامعه هدف غیربومی تنظیم شده است و محدودیت دیگر پژوهش حاضر اکتفاکردن به صرف پرسش‌نامه و عدم استفاده از روش‌های کارآمد دیگر مانند مشاهده و مصاحبه است که به غنا و دقت نتایج کمک کند. در این راستا پیشنهاد می‌شود پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته تهیه و با روش‌های آماری و روش دلفی روی جامعه ایرانی هنجار شوند و به‌منظور اطمینان‌بخشی به یافته‌ها و مطالعه چندبُعدی باورهای هوش و انگیزه پیشرفت از روش‌های مصاحبه، مشاهده و روش‌های پژوهش کیفی و آمیخته و روش مطالعه طولی به‌جای روش مقطعی نیز استفاده شود.

### نتیجه‌گیری

باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت، یادگیری خودتنظیمی را در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ پیش‌بینی می‌کنند.

تشکر و قدردانی: از کلیه دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪ که در این پژوهش با پژوهشگران همکاری کردند قدردانی می‌شود.

تاییدیه اخلاقی: به کلیه شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها کاملاً محرمانه مانده و شرکت در پژوهش حاضر هیچ ضرر احتمالی برای آنها ندارد.

تعارض منافع: موردی از طرف نویسندگان گزارش نشده است.

سهم نویسندگان: ابوطالب سعادت‌ی شامیر (نویسنده اول)، روش‌شناس/نگارنده بحث (۷۰٪)؛ رقیه صانعی حمزانلوئی (نویسنده دوم)، نگارنده مقاله/پژوهشگر اصلی/تحلیلگر آماری (۳۰٪).

منابع مالی: منابع مالی این پژوهش توسط نویسندگان تأمین شد.

### منابع

- 1- Mohzab A. Investigating the relationship between cognitive and metacognitive skills with Locus of control and achievement motivation in District 5 middle school students in Tehran [Dissertation]. Tehran: University of Tehran; 2014. [Persian]
- 2- Amani F, Amani A, Mohamadpour H. Comparison of motivational beliefs, self-regulation strategies and personality factors and their predictive role on the academic performance of gifted and normal students. J Women Family Stud. 2012;4(1):43-62. [Persian]
- 3- Hasani Zangbar T, Livarjani Sh. Investigating the effect of self-regulated learning strategies training on female first-grade high school students' math learning and anxiety in Bostan Abad in the academic year 2015-2016. J Instr Eval. 2017;10(3):69-93. [Persian]
- 4- Shokry O, Kadivar P, valiollah F, Sanghari AA, Zain Abadi H, Ghanai z, et al. The role of personality factors, learning approaches and thinking styles on academic

پوده است و یادگیرندگان محیط‌های یادگیری شاگردمحور، در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های معلم‌محور از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتری برخوردار بوده‌اند<sup>[29]</sup>. این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد. راهبردهای خودتنظیم‌گری، دانش‌آموزان را وادار می‌کند تا به‌طور فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در اداره تفکر و یادگیری خود فعال باشند و کنترل یادگیری خود را در دست گیرند و میزان استفاده از این راهبردها نه تنها به دانش آنان بستگی دارد، بلکه به فرآیندهای تصمیم‌گیری شناختی و پیامدهای یادگیری در محیط آموزشی نیز مرتبط است<sup>[29]</sup>.

در پژوهشی که به بررسی تاثیر باورهای انگیزشی بر خودتنظیمی فراشناختی دانش‌آموزان پرداخته شد مشخص شد که باورهای انگیزشی عامل مهمی در خودتنظیمی هستند<sup>[26]</sup>. در این رابطه می‌توان گفت انگیزش، نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها و تلاش برای موفقیت سوق می‌دهد تا بالاخره بتواند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت کسب کند و در نتیجه مهارت‌های خودتنظیمی را بهبود بخشد.

در یک مطالعه با هدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس باورهای هوشی و اهداف پیشرفت نشان داده شد که دانشجویان دارای باورهای هوشی افزایشی، اهدافی تبخری و دانشجویان دارای باورهای هوشی ذاتی اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند<sup>[21]</sup>. همچنین پژوهشی دیگر نشان داد که باورهای هوشی افزایشی از طریق واسطه‌گری اهداف تبخری، دارای اثری غیرمستقیم و مثبت و باورهای هوشی ذاتی دارای اثری غیرمستقیم و منفی هستند<sup>[27]</sup>. نتایج این دو پژوهش با پژوهش حاضر همخوانی دارد. باورهای هوشی، زیربنای قضاوت افراد هستند و نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند<sup>[26]</sup>. بنابراین دانش‌آموزانی که دارای باورهای ذاتی هوش هستند معتقدند که صفات شخصی آنها از جمله هوش، ثابت و تغییرناپذیر و خدادادی است، لذا تکالیف و اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند. در مقابل افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند عقیده دارند که هوش یک جوهر ثابت نیست، بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد. این یادگیرندگان به دنبال اهداف تبخری و چالش‌برانگیز هستند. بنابراین، هنگام برخورد با موانعی مانند شرایط نامناسب، کتاب‌های پیچیده یا معلمان ضعیف و سایر مشکلات، با ابتکار فردی راهی برای غلبه بر این مشکلات می‌یابند و به‌منظور بهبود مهارت‌های خودتنظیمی خود تلاش می‌کنند.

به‌طور کلی، علاقه به یادگیری خودتنظیمی محصول عواملی است که به باورها و توانایی‌های یادگیرنده و انگیزش درونی آنان وابسته است. بنابراین ارتباط معنی‌دار بین باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی منطقی به‌نظر می‌رسد. با این حال دانش‌آموزانی که تصور می‌کنند دارای هوش ذاتی بالایی هستند بیشترین خودتنظیمی را دارند و همچنین دانش‌آموزانی که تصور می‌کنند هوش ذاتی پایینی دارند از کمترین میزان خودتنظیمی برخوردار هستند. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که تصور می‌کنند می‌توانند ظرفیت‌های هوشی خود را افزایش دهند، یعنی دارای باورهای هوشی افزایشی هستند به‌دلیل اینکه انگیزه پیشرفت بالاتری دارند و تلاش بیشتری می‌کنند در مقایسه با دانش‌آموزانی که دارای باورهای هوشی تربیت‌پذیر و بافتی هستند از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند. درنهایت، قسمت عمده‌ای از واریانس خودتنظیمی از طریق باورهای هوشی است و سهم

- 16- Abouserie R. Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *J Stud High Educ.* 1995;20(1):19-26. [Persian]
- 17- Yasaminejad P, Taheri M, golmohammadian M, Ahadi H. The relationship between self-regulation and achievement motivation and academic achievement of high school female students in Tehran. *J Teach Learn.* 2013;20(3):325-38. [Persian]
- 18- Berger JL, Karabenick SA. Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learn Instruc.* 2011;21(3):416-28.
- 19- Bidjerano T, Yun Dai D. The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learn Individ Differences.* 2007;17(1):69-81.
- 20- Boekaerts M, Zeidner M, Pintrich PR. *Handbook of self-regulation.* San Diego: Academic Press; 1999. pp. 416-28.
- 21- Bouchard B, Parent S, Lavirée S. Self-regulation on a concept information's task among average and gifted student. *Excremental Child Psychol.* 1993;56(1):115-34.
- 22- Schunk D H, Zimmerman B J. *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice.* New York: The Guilford Press; 1998.
- 23- Deci E L, Ryan R M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq.* 2000;11(4):227-68.
- 24- Dembo M h. *Applying educational psychology.* 5<sup>th</sup> edition. New York: Longman Publication Group; 1994.
- 25- Walton GM1, Spencer SJ. Latent ability: grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of negatively stereotyped students. *Psychol Sci.* 2009;20(9):1132-9.
- 26- Hadwin AF. Self-regulated learning. In: Good TL, editor. *21<sup>st</sup> Century education: A reference handbook.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2008. pp. 175-83.
- 27- Singh K. Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *Inter J Educ Plann Prospective Valid.* 2011;1(2).161-71.
- 28- Zhang LF. Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learn Individ Differen.* 2010;20(6):593-603.
- 29- Zimmerman BJ. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *Am Educ Res J.* 2010;45(1):166-83.
- achievement of students. *J Psychol.* 2007;11(4);447-70. [Persian]
- 5- Hajiyakhchali A, Morovvati Z, Fathi F. The relationship between personality characteristics, intelligence beliefs and academic achievement goals and self-efficacy. *J Per Individ Difference.* 2014;3(4):75-92. [Persian]
- 6- Zabihi Hesari N, Ghulam Ali Lavassani M. The relationship between intelligence beliefs and goals of progress with self-efficacy in the students of the Payame Noor University. *J Res Learn Virtual Sch.* 2004;1(4):9-17. [Persian]
- 7- Samadi M. Survey students self-monitoring and parents learning: The study of gender and academic performance. *J Psychol Educ.* 2004;34(1):157-75. [Persian]
- 8- Yousefy A, Ghassemi Gh, Firouznia S. Motivation and academic achievement in medical students. *J Educ Health Promot.* 2012;1:423-33.
- 9- Mohamadameenee Z. The relation between self regulated learning strategies, motivational beliefs, and students academic achievement. *Q J New Thoughts Educ.* 2008;4(4):123-36. [Persian]
- 10- Zahed A, Rajabi S, Omid M. A comparison of social, emotional and educational adjustment and self-regulated learning in students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil.* 2012;1(2):43-62. [Persian]
- 11- Samadi M. The effect of educational and self-regulatory methods on academic achievement. 2007;9(1):40-8. [Persian]
- 12- Vayskarami H, Sabziyan S, Pirjavid F, Gravand H. The relationship between perception of parenting styles and self-regulatory learning strategies of students at Ferdowsi University of Mashhad. *J Res Virtual Learn.* 2014;2(5):81-98. [Persian]
- 13- Jahromy Gh. The relationship between intelligence beliefs, achievement goals and cognitive engagement among high school students. *J Educ Psychol.* 2011;2(1):11-29. [Persian]
- 14- Kareshki, H. The role of dimensions of perfectionism and goal orientations in self-regulation prediction of Shiraz University students. *J Knowl Res Appl Psychol.* 2013;14(2):100-8. [Persian]
- 15- Mahdian H, Ahadi H, Ahghari Gh. Standardize training persuasion questionnaire and its relationship with unbelievable intelligence and academic performance of middle scholar's city of Kashmar. *J Educ Meas.* 2013;1(2):23-36.