



# Journal of Early Childhood Health and Education

Autumn 2023, Volume 4, Issue 3, 111-122

## Investigating the Role Intelligence Beliefs on Academic Self-Efficacy and Academic Vitality of Students

Akbar Jadidi Mohammad Abadi<sup>1\*</sup>

1. Assistant Professor of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

### ARTICLE INFORMATION

#### Article type

Original research

Pages: 111-122

#### Corresponding Author's Info

Email:

A.jadidi@pnu.ac.ir

#### Article history:

Received: 2023-06-25

Revised: 2023-07-25

Accepted: 2023-10-01

Published online: 2023-10-03

#### Keywords:

*Intelligence Beliefs, Academic Self-Efficacy, Academic Buoyancy.*

### ABSTRACT

**Background and Aim:** the purpose of this research is to the investigating the role intelligence beliefs on academic self-efficacy and academic vitality of students in kerman. The study population in this study were all male and female first year of elementary school students in kerman. In the school year. They were 2022-2023. **Methods:** The sample size was selected using stratified random sampling. In this method, statistical population of the research divided into different classes and a random sample is selected according to the number of people in the population. The population was 1783 people and 315 students were selected as a sample. The Krejcie & Morgan table was used to determine the sample size. The measurement tools included three intelligence belief questionnaires, babaei (1998), Students' Academic Self-Efficacy Questionnaire and Hossein Chari and Dehghanizadeh's academic vitality scale (2012). Pearson correlation coefficient, regression and independent t-test were used to analyze the data. **Results:** The findings showed that there is a positive and significant relationship between belief in incremental intelligence and effort components and the context of academic self-efficacy. Intrinsic intelligence has a positive and significant relationship with the component of academic self-efficacy talent. Increased intelligence has a negative and significant relationship with academic vitality. Based on regression analysis, increasing IQ can predict academic self-efficacy and academic vitality. There is also a difference between the intelligence beliefs of male and female students. As a result, when students look at intelligence as a flexible and scalable one, they seek to increase academic skills and develop learning and the mental value of activities. **Conclusion:** When students see intelligence as a flexible and expandable construct, they aim to increase academic skills and develop learning And the mental value of academic activities and efforts to improve their ability has increased and they go more towards the goals that require more mastery And according to the results of the research, they enjoy challenging academic tasks and activities, and the spirit of hope and success increases in them, and the ground for the formation of dynamic and active learning patterns such as self-directed learning is provided.



This work is published under CC BY-NC 4.0 licence. © 2022 The Authors.

**How to Cite This Article:** Jadidi Mohammad Abadi, A., (2023). Investigating the Role Intelligence Beliefs on Academic Self-Efficacy and Academic Vitality of Students *JECHE*, 4(3): 111-122.



# فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی



پاییز ۱۴۰۲، دوره ۴، شماره ۳، صفحه‌های ۱۱۱-۱۲۲

## بررسی نقش باورهای هوشی بر خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

اکبر جدیدی محمدآبادی\*

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
<b>نوع مقاله: علمی - پژوهشی</b> <b>صفحات: ۱۱۱-۱۲۲</b> <b>اطلاعات نویسنده مسئول</b> ایمیل: <b>A.jadidi@pnu.ac.ir</b>	<b>زمینه و هدف:</b> هدف از این پژوهش بررسی نقش باورهای هوشی بر خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان بود. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس دوره اول ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. <b>روش پژوهش:</b> حجم نمونه به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای - تصادفی انتخاب شد. در این روش جامعه به طبقات مختلف تقسیم شده و یک نمونه تصادفی به نسبت تعداد افراد جامعه انتخاب گردید. حجم جامعه ۱۷۸۳ نفر بود که تعداد ۳۱۵ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شده است. ابزارهای اندازه‌گیری شامل سه پرسشنامه باورهای هوشی بابایی (۱۳۷۷)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (SASEQ) و مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) انتخاب شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون همزمان و آزمون تی مستقل استفاده گردید. <b>یافته‌ها:</b> یافته‌های پژوهش نشان داد که بین باور هوشی افزایشی با مولفه‌های کوشش و بافت خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. باور هوشی ذاتی با مولفه استعداد خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. باور هوشی افزایشی با سرزندگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. براساس تحلیل رگرسیون باور هوشی افزایشی می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین یافته‌های آزمون t مستقل نشان داد که باور هوشی دانش‌آموزان پسر از دانش‌آموزان دختر بیشتر است. <b>نتیجه‌گیری:</b> زمانی که دانش‌آموزان به هوش به عنوان یک سازه انعطاف‌پذیر و قابل افزایش بنگرند، در صدد افزایش مهارت‌های تحصیلی و توسعه یادگیری برآمده و ارزش ذهنی فعالیت‌های تحصیلی و تلاش برای بهبود توانایی نزد آنها بالا رفته و بیشتر به سمت اهدافی که نیاز به تبحر بیشتری دارند می‌روند و منطبق با نتایج پژوهش از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی چالش برانگیز لذت برده و روح امید و موفقیت در آنها افزایش یافته و زمینه شکل‌گیری الگوهای پویا و فعال فراگیری نظیر یادگیری خودگردان فراهم می‌گردد.
<b>سابقه مقاله</b> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴ تاریخ اصلاح مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۰۳ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۰۷/۰۹ تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۷/۱۱	
<b>واژگان کلیدی</b> باورهای هوشی، خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی.	
	انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است. تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



شیوه استناد به این مقاله

جدیدی محمدآبادی، اکبر. (۱۴۰۲). بررسی نقش باورهای هوشی بر خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی، ۴(۳): ۱۱۱-۱۲۲.

## مقدمه

نظام آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح مختلف در عرصه جامعه مسئولیت تعلیم و تربیت همه جانبه افراد را بر عهده دارد. آموزش و پرورش به شکوفایی استعدادها، افزایش توانایی‌ها و قابلیت‌های فرد کمک می‌کند (علاقه بند، ۲۰۱۶). رشد و بالندگی هر جامعه‌ای به نظام آموزشی آن جامعه بستگی دارد و مساله موفقیت یا عدم موفقیت یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. همه ساله کشورها مبالغ زیادی از درآمد خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند (صنوبر، تقوی نسب، کثیر و رئیس، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان آینده‌سازان هر کشوری هستند که توجه به مسائل روانشناختی آنان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. توجه به مشکلات دانش‌آموزان در همه نظام‌های آموزشی دنیا فزونی گرفته است. یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش و باورها، انگیزه و واکنش‌های هیجانی باهم‌دیگر متفاوتند. مسائل روانشناختی دانش‌آموزان در کاهش یا افزایش مشکلات تحصیلی و یادگیری آنان مؤثر است (حاجی یخچالی، مروتی و فتیحی، ۲۰۱۴). یکی از عوامل موفقیت نظام آموزشی، داشتن احساس انرژی و سرزندگی<sup>۱</sup> است سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ مثبت، موفقیت آمیز، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تعریف می‌شود (صنوبر، تقوی نسب، کثیر و رئیس، ۲۰۱۸). باورهای افراد از جمله عواملی هست که در سرزندگی تحصیلی نقش دارد، احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روانشناختی است که در این تجربه، افراد در خود حس شور زندگی و روحیه می‌کنند (شیرخانلو و خاوری، ۲۰۲۰). سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به عنوان راهبردهای مقابله با مسایل و چالش‌های تحصیلی یاد می‌کنند. سرزندگی تحصیلی پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌های متنوعی که در عرصه پویا و جاری تجربه می‌شوند اشاره دارد (فرهادی، قدم پور و خلیلی گشنیگانی، ۲۰۱۶). از رویکردهای مختلفی که به منظور بررسی عوامل تعیین کننده عملکرد و سرزندگی تحصیلی انتخاب شده است، دو رویکرد مهم و اصلی وجود دارد که در چند سال اخیر مطرح شده است و بر فرآیندهای مؤثر بر عملکرد و سرزندگی تأکید دارند. در رویکرد نخست، تأثیر فرآیندهای محیط بر یادگیری عملکرد تحصیلی مطرح است و در رویکرد دوم از فرآیندهای خاص یادگیرندگان نظیر خودکارآمدی و خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی<sup>۲</sup>) سخن به میان است (بهرامی و بدری، ۲۰۱۷). در دیدگاه‌های مختلف مجموعه تواناییها و استعدادهای درونی که در نحوه سازگاری با مشکلات تحصیلی دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است، از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود سرزندگی تحصیلی است (دهقانی زاده، حسین چاری، مرادی و سلیمانی خشاب، ۲۰۱۴). مارتین و مارش<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف می‌کنند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). از دیگر باورهایی که در یادگیری تأثیر دارد خودکارآمدی است (عبادی و همکاران، ۲۰۲۲)، بندورا خودکارآمدی را باورها و قضاوت‌های افراد از توانایی‌هایشان در انجام تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص می‌داند (ذبیحی حصاری و غلامعلی لواسانی، ۲۰۱۴). خودکارآمدی از جمله باورهایی است که بر یادگیری تأثیر دارد و نقش میانجی و تنظیم کننده دارد. بندورا خودکارآمدی را عبارت از باورها و قضاوت‌های افراد از توانایی‌هایشان در انجام تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص می‌داند. جدیدی محمدآبادی و همکاران (۲۰۲۱) بیان می‌دارند که خودکارآمدی به عقاید و باورهای افراد برای اعمال کنترل خویش بر رویدادهای مؤثر بر زندگی اشاره دارد و ارتباطی مستقیم با امید به زندگی و سلامت

1. Academic Buoyancy

2. Cognitive And Metacognitive Strategies

3. Martin A. J & Marsh, H. W

4. Putwain, D. W. Connors, L. Symes, W and Douglas-Osborn, E

روان عمومی دارد. بندورا<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است. وی خودکارآمدی را تعیین‌کننده‌ترین عامل فعالیت‌هایی می‌داند که بر می‌گزینیم همین خودکارآمدی است که موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجربه ناکامی‌ها هنوز هم به فعالیت ادامه دهیم. دیست، میلند و بریدابلیک<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) به بررسی رابطه خودکارآمدی با باورهای هوشی پرداختند، نتایج نشان دادند بین خودکارآمدی با باور هوشی افزایشی رابطه مثبت و با باور هوشی ذاتی رابطه منفی وجود دارد. کرم دادی و صیف (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین باورهای هوشی و خودکارآمدی تحصیلی<sup>۳</sup> دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش حجازی و ذیحی حصارى (۲۰۰۷) نشان داد بین خودکارآمدی با باور هوشی افزایشی رابطه مثبت و با باور هوشی ذاتی رابطه منفی وجود دارد.

یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش و باورها، انگیزه و واکنش‌های هیجانی با همدیگر متفاوتند (حاجی یخچالی، مروتی و فتحی، ۲۰۱۴). تامی، ریچاردسون و هاموک<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در این باره بیان می‌دارند که مسائل روانشناختی دانش‌آموزان در کاهش یا افزایش مشکلات تحصیلی و یادگیری آنان مؤثر است (به نقل از یزدانی، گنجی، شریفی و ابوالمعالی الحسینی، ۲۰۱۸). باورهای هوشی به عنوان یک مقوله انگیزشی که زیر ساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر است و دارای اهمیت اساسی است. باورهای افراد دنیای آنان را سازمان می‌دهد و به تجربیاتشان معنا می‌بخشد. این که چگونه این باورها می‌توانند دنیای روان‌شناختی مختلفی را در افراد ایجاد کنند و آن‌ها را در موقعیتهای مشابه به تفکر، احساس و عمل متفاوتی هدایت کنند موضوع بسیار مهمی است (دوئک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). دوئک (۲۰۰۰) می‌گوید این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند و به تجربیاتمان معنا می‌دهند و به طور کلی سیستم رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند. نظریه شناختی اجتماعی<sup>۶</sup> دوئک (۱۹۸۶) از جمله نظریه‌هایی است که بر نقش متغیرهای انگیزشی - شناختی در پیشرفت تحصیلی تأکید می‌کند. او در این مدل به بررسی نظام باورهای افراد می‌پردازد، از جمله باورهای افراد که مورد تأیید است باورهای هوشی است که شامل باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می‌داند. او بیان می‌کند افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصیتی آنها از قبیل هوش ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است. در مقابل افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند، معتقدند که هوش یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر نیست، بلکه از طریق تلاش می‌توان آن را تغییر داد. دوئک و لگیت<sup>۷</sup> (۱۹۸۸) معتقدند که باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفت تحصیلی خود و بر نهادینه کردن اهداف پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. مسائل تحصیلی، بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهد. رقابتی سنگین بین دانش‌آموزان، معلمان ضعیف و دشواری و پیچیدگی دروس، جو انعطاف‌ناپذیر، معیارهای نامتعارف ارزیابی و محیط سرد و غیرهمدلانه کلاس از جمله این فشارها هستند. وجود این فشارها و چالش‌ها همراه با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی که در این دوره اتفاق می‌افتد، وضعیتی دشوار را برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد که حتی ممکن است به شکست یا انصراف آنها از تحصیل منجر می‌گردد. از این رو، درک و چگونگی سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن باید مورد توجه جدی پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد (جلیلیان، عظیم پور و قلی‌زاده، ۲۰۱۸).

بنابراین این پژوهش در پی آن است که بررسی نقش باورهای هوشی بر خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان را بسنجد و به دنبال پاسخگویی به فرضیات زیر بود:

1. Bandura, A

2. Diseth A. Meland, E & Bredablik, H, J

3. Academic Self-Efficacy

4. Toomey, T. Richardson, D & Hammock, G

5. Dweck, C. S

6. Social Cognitive Theory

7. Dweck, C. S & Legget, E. L

- ۱- بین باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۲- بین باورهای هوشی با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۳- انواع باورهای هوشی می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان را پیش‌بینی کند.
- ۴- انواع باورهای هوشی می‌تواند سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان را پیش‌بینی کند.

## روش پژوهش

### الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی است و به بیان واقعی موضوع پژوهش و تشریح موضوع، از طریق جمع‌آوری اطلاعات و اینکه در حال حاضر وضعیت دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی چگونه است، پرداخته است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۱۷۸۳ نفر (۸۶۲ نفر پسر و ۹۲۱ نفر دختر) می‌باشد. روش نمونه‌گیری، تصادفی - طبقه‌ای انتخاب شد. این روش نمونه‌گیری زمانی استفاده می‌شود که جامعه همگن و متجانس نباشد. در این روش جامعه به طبقات مختلف تقسیم شده و یک نمونه تصادفی به نسبت تعداد افراد جامعه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> استفاده شده است. به این صورت که برای جامعه دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان که ۱۷۸۳ نفر بودند، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، نمونه ۳۱۵ نفری (۱۵۵ نفر پسر و ۱۶۰ نفر دختر) انتخاب شدند. جهت دستیابی به پاسخ سوالات پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. برای تحلیل داده‌ها از جداول فراوانی، میانگین و هم‌چنین از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد. همچنین تمام محاسبات با نرم افزار **spss** نسخه ۱۶ انجام پذیرفت.

### ب) ابزار

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ۳ پرسشنامه باورهای هوشی بابایی (۱۳۷۷)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (SASEQ) و سرزندگی تحصیلی چاری و دهقانی زاده (۲۰۱۲) استفاده شده است، قابل ذکر است که باتوجه به سطح بالای محتوای پرسشنامه‌ها، قبل از اجرا برای دانش‌آموزان کاملاً سوالات توضیح داده شد تا بتوانند پاسخ دهند.

**پرسشنامه باورهای هوشی:** برای ارزیابی باورهای هوشی از پرسشنامه باورهای هوشی بابایی (۱۳۷۷) استفاده شد این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از (کاملاً مخالف ۵ تا کاملاً موافق ۱) گویه‌های ۱ و ۴ و ۶ و ۱۴ که بر ذاتی و فطری بودن هوش تاکید دارند به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، کل گویه‌های پرسشنامه را با هم جمع نمایید. این امتیاز دامنه‌ای از ۱۴ تا ۷۰ خواهد داشت، بدیهی است که هر چه امتیاز بالاتر باشد نشان دهنده میزان باور بیشتر به افزایشی بودن هوش خواهد بود و برعکس. بابایی (۱۳۷۷) ضمن سنجش روایی ظاهری و محتوایی توسط اساتید خبره، ضریب پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۷۲ اعلام کرد. در تحقیق دیگری آچاک (۱۳۸۲) ضریب پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ اعلام کرد. سرمدی و همکاران (۱۳۸۸) ضمن سنجش روایی ظاهری و محتوایی، ضریب پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۷۱ اعلام کردند.

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان<sup>۲</sup> (SASEQ):** به منظور سنجش میزان باور به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان، از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۶ سؤال پنج‌گزینه‌ای از نوع

1 . Krejcie, R. V & Morgan, D. W

2 . Students' Academic Self-Efficacy Questionnaire

لیکرت است و از سه خرده‌مقیاس تشکیل شده است که باور به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. خرده‌آزمونهای پرسشنامه، شامل: خودکارآمدی آینده تحصیلی (چهار سؤال) باور به تحقق انتظارات تحصیلی را می‌سنجد، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی (۴۴ سؤال) باور به توانمندی در انجام تکالیف درسی، یادگیری و تسلط بر موضوعهای درسی را می‌سنجد و خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی (۴۴ سؤال) باور به توانمندی در مورد تمرکز، برنامه‌ریزی و روش صحیح مطالعه را می‌سنجد. میزان همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۹، خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۴ و خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ به دست آمد. روایی همگرای پرسشنامه به روش همبستگی با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) بررسی و ۰/۷۳ به دست آمد و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود.

**پرسشنامه سرزندگی تحصیلی:** حسین چاری و دهقانی زاده در سال ۲۰۱۲ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با ۹ گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که چهار گویه داشت توسعه دادند. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از خیلی موافقم (۵)، تا حدودی موافقم (۴)، نظری ندارم (۳)، تا حدودی مخالفم (۲) و خیلی مخالفم (۱) می‌باشد. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی زاده (۲۰۱۲) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه از تحلیل مولفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. در مجموع ۹ گویه مذکور ۰/۳۷ واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج بطور کلی نشان داد که حذف یک سؤال (۸) افزایشی در ضریب پایایی آزمون که ۰/۷۵ بود ایجاد می‌کند.

## اعتبار<sup>۱</sup>

در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و آلفای کرونباخ پرسشنامه باورهای هوشی، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بین آنها به ترتیب برابر ۰/۷۹، ۰/۹۰، ۰/۷۳ بدست آمد و چون میزان آلفای به دست آمده از ۰/۷۰ بیشتر است یا به عبارتی به ۱ نزدیک‌تر است، پرسشنامه‌ها قابل اعتماد می‌باشند.

## یافته‌ها

جدول ۱: آزمون نرمال بودن متغیرها

کلموگروف-اسمیرنف			شایپرو-ویلک			میانگین	انحراف استاندارد	
sig	df	آماره ks	sig	Df	آماره W			
۰/۰۲۴	۳۱۴	۰/۵۵	۰/۰۲۳	۳۱۴	۰/۹۰	۵۰/۳۶	۷۰/۵	سرزندگی تحصیلی
۰/۲۰۰	۳۱۴	۰/۲۵	۰/۰۹۴	۳۱۴	۰/۹۹۸	۴۲/۹۶	۱۴/۱۱	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۸۱	۳۱۴	۰/۴۸	۰/۴۱	۳۱۴	۰/۹۹۵	۶۲/۴۴	۲۰/۱۲	باورهای هوشی

نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف نشان داد که متغیر خودکارآمدی تحصیلی و باورهای هوشی بصورت نرمال توزیع شده اند، چون مقدار (sig > ۰/۰۵) است، پس می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات متغیرها نرمال است. متغیر سرزندگی تحصیلی چون (sig > ۰/۰۵) است، توزیع نمرات نرمال نمی‌باشد.

<sup>۱</sup>. Reliability

## یافته‌های استنباطی

بین باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۲: نتایج آزمون ضریب همبستگی

متغیرها	آماره	خودکارآمدی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	باورهای هوشی
خودکارآمدی تحصیلی	R	۱	۰/۰۳۷	۰/۰۹۹
	Sig		۰/۵۱۵	۰/۰۸۰
سرزندگی تحصیلی	R	۰/۰۳۷	۱	۰/۰۰۲
	Sig	۰/۵۱۵		۰/۹۹۷
باورهای هوشی	R	۰/۰۹۹	۰/۰۰۲	۱
	Sig	۰/۰۸۰	۰/۹۹۷	

برای بررسی سوال فوق، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که بین باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. بین انواع باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون ضریب همبستگی

متغیرها	آماره	استعداد	کوشش	بافت
باور هوشی افزایشی	R	۰۰۴	۰/۱۷۳	۰/۱۲۷
	sig	۰/۹۴	*۰/۰۰۲	*۰/۰۲۴
باور هوشی ذاتی	R	۰/۱۱۱	۰/۷۸	۰/۰۲۶
	Sig	*۰/۰۴۴	۰/۱۶۹	۰/۶۴۴

نتایج ضریب همبستگی پیرسون، در جدول (۳) نشان می‌دهد که بین باور هوشی افزایشی با مولفه کوشش رابطه‌ی مستقیم و معنادار وجود دارد ( $r = 0/002, p < 0/01$ ). بین باور هوشی افزایشی با مولفه بافت رابطه‌ی مستقیم و معنادار وجود دارد ( $r = 0/024, p < 0/05$ ). همچنین باور هوشی ذاتی با مولفه استعداد خودکارآمدی رابطه‌ی مستقیم و معنادار وجود دارد ( $r = 0/044, p < 0/05$ ). بین انواع باورهای هوشی با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون ضریب همبستگی

متغیرها	آماره	سرزندگی تحصیلی
باور هوشی افزایشی	R	۰/۱۲۴
	sig	*۰/۰۲۸
باور هوشی ذاتی	R	۰/۰۱۵
	Sig	۰/۷۹۶

نتایج ضریب همبستگی پیرسون، در جدول (۴) نشان می‌دهد که بین باور هوشی افزایشی با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ی معکوس و معنادار وجود دارد ( $r = -0/12, p < 0/05$ ).

انواع باورهای هوشی می تواند، خودکارآمدی تحصیلی را پیش بینی کند.

**جدول ۵: تحلیل رگرسیون همزمان خودکارآمدی تحصیلی از طریق باورهای هوشی**

متغیر	R	R <sup>2</sup>	F	b	$\beta$	T	P
مقدار ثابت	۰/۱۵۴	۰/۰۲۴	**۳/۸۰	۲۳۲ ۸۷		۴۷/۲۵	۰/۰۰
باور هوشی افزایشی				۰/۳۵۴	۰/۱۳۳	۳۷۶/۲	۰/۰۱۳
باور هوشی ذاتی				۰/۰۷۸	۰/۵۵	۴۲۷/۱	۰/۱۵۵

بر اساس نتایج این آزمون که در جدول (۵) نشان داده شده است، ضریب رگرسیون را برای باورهای هوشی نشان می دهد که ضریب همبستگی چند متغیری، برابر با ( $r= 0/154$ ) و ضریب تعیین باورهای هوشی برابر با ( $r^2= 0/024$ ) می باشد. یعنی باور هوشی ۴/۲ درصد از تغییرات مربوط به خودکارآمدی شرکت کنندگان را تبیین کند ضریب بتای استاندارد باورهای هوشی ۰/۱۳۳ می باشد که در سطح ۹۵ درصد معنادار است ( $p < 0/05$ ).

انواع باورهای هوشی می تواند سرزندگی تحصیلی را پیش بینی کند.

**جدول ۶: تحلیل رگرسیون همزمان سرزندگی تحصیلی از طریق باورهای هوشی**

متغیر	R	R <sup>2</sup>	F	b	$\beta$	T	P
مقدار ثابت	۰/۱۲۵	۰/۰۱۶	**۴۷/۲	۸۷۱/۳۹		۶۵/۲۲	۰/۰۰
باور هوشی افزایشی				-۰/۱۶۹	-۰/۱۲۴	-۲۰۸/۲	۰/۰۲۸
باور هوشی ذاتی				۰/۰۰۷	۰/۰۱۳	۰/۲۳۹	۰/۸۱۱

بر اساس نتایج این آزمون که در جدول (۶) نشان داده شده است، ضریب رگرسیون را برای باورهای هوشی نشان می دهد که ضریب همبستگی چند متغیری، برابر با ( $r= 0/125$ ) و ضریب تعیین باورهای هوشی برابر با ( $r^2= 0/016$ ) می باشد. یعنی باور هوشی، ۶/۱ درصد از تغییرات مربوط به خودکارآمدی شرکت کنندگان را تبیین کند، ضریب بتای استاندارد باورهای هوشی ۰/۱۲۴ می باشد که در سطح ۹۵ درصد معنادار است ( $p < 0/05$ ).

## بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی نقش باورهای هوشی بر خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان دوره اول ابتدایی شهر کرمان بود. یافته های نشان داد که باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری ندارد. نتایج این پژوهش با یافته های حصاری و غلامعلی لواسانی (۲۰۱۴)، حجازی و ذیحی حصاری (۲۰۰۷)، کرم دادی و صیف (۲۰۱۵) و دیست، ملاند و بریدایک (۲۰۱۴) ناهمسو می باشد. همچنین بین باورهای هوشی با سرزندگی تحصیلی رابطه معناداری ندارد. این یافته ها با نتایج جلیلیان، عظیم زاده و قلی پور (۲۰۱۸)، فرهادی، قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۲۰۱۶) ناهمسو و با نتایج یافته های دهقانی زاده و همکاران (۲۰۱۴) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان مطرح کرد، زمانی که دانش آموز باورهای هوشی را می پذیرد که این باور بر چگونگی تفکر و یادگیری او تاثیر گذارد. بر اساس پژوهش حاضر باورهای هوشی با بسیاری از ساختارهای انگیزشی مرتبط هستند و این باورها قادرند با میانجی گری ساختارهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی فرا گیران را تحت تاثیر قرار دهد. بنابراین می توان گفت باورهای هوشی با میانجی گری ساختارهای انگیزشی با خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی ارتباط پیدا می کنند.

در یافته‌های فرضیه اول، باور هوشی با مولفه خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد. این نتایج با یافته‌های حصارى و غلامعلى لواسانى (۲۰۱۴)، حجازى و ذبیحى حصارى (۲۰۰۷)، کرم دادى و صیف (۲۰۱۵) و دیست، ملاند و بریداییک (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد، اگر افراد توانایی را به عنوان مفهومی قابل اکتساب در نظر بگیرند، حس اعتماد قوی‌تری از کارآمدی شخصی را تجربه می‌کنند. زیرا باوردارند، با پشتکار و تلاش می‌توانند ضریب هوشی و به دنبال آن احتمال موفقیت در کار را افزایش دهند و مسایل را در کنترل خود و وابسته به تلاش خود می‌دانند تا عامل ذاتی و تغییر ناپذیری به نام هوش.

در یافته‌های فرضیه دوم، بین باورهای هوشی و سرزندگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، این یافته‌ها با نتایج جلیلیان، عظیم زاده و قلی پور (۲۰۱۸)، فرهادی، قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۲۰۱۶) همسو و با نتایج یافته‌های بهرامی و بدری (۲۰۱۷) نا همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان به این مسئله اشاره نمود، افرادی که از راهبردهای مناسبی برای پردازش، یادگیری و حفظ اطلاعات استفاده می‌کنند، در زندگی تحصیلی خود با استرس کمی مواجه می‌شوند و هنگام مواجهه با چالش‌ها و موانع تحصیلی به تنهایی و یا با کمک دیگران بر آنها فائق می‌آیند. این عوامل باعث می‌شوند، دانش‌آموزان از درس و محیط آموزشی هراسی نداشته و عمدتاً احساس شادی و نشاط کنند.

در یافته‌های فرضیه سوم، باور هوشی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی می‌باشند. نتایج این یافته‌ها با نتایج تحقیقات حجازی و ذبیحی لواسانى (۲۰۰۷)، جدیدی محمدآبادی و همکاران (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نظریه‌های ضمنی هوش، چارچوب شناختی - انگیزشی را فراهم می‌کنند و زمانی که یادگیرندگان یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرند، این باور بر چگونگی مواجه شدن او با تکالیف یادگیری و نحوه پاسخ و تفسیر وی تاثیر می‌گذارد.

در یافته‌های فرضیه چهارم، باورهای هوشی قادر به پیش‌بینی سرندگی تحصیلی می‌باشد، نتایج این یافته‌ها با نتایج تحقیقات صنوبر، کثیر، تقوی نسب و رئیسی (۲۰۱۸)، فرهادی، قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۲۰۱۶) و صدری دیمیرچی، کریمیان پور و جلیلیان (۲۰۱۶) همسو و با تحقیقات جعفری و بهرامی نا همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی خود را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل نمایند. کلاس درس را به عنوان محیطی درک می‌کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود، محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند و با انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب بر عمیق بودن یادگیری خود تأکید دارد، در واقع استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی به عنوان جزئی از درگیری شناختی باعث می‌شود، دانش‌آموزان در تکالیف موفق‌تر شوند و احساس خودکارآمدی آنان افزایش یابد. افرادی که به قابلیت‌های خود اطمینان دارند، تکالیف مشکل را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند. آنها اطمینان دارند که می‌توانند موقعیت‌های تهدید آمیز را تحت کنترل خود درآورند. به معنا سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع دوران تحصیل اشاره نمود که با آموزش مؤلفه‌هایی که سازگاری، تفکر و غیره را در افراد افزایش می‌دهد، منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی نیز می‌گردد.

در مجموع این پژوهش نشان داد که در بررسی سازه‌های خودکارآمدی تحصیلی، سازه بافت نشان دهنده این نکته است که دانش‌آموزان خودکارآمدی خود را بیشتر به بافت نسبت می‌دهند تا به استعداد و کوشش‌های خود. بنابراین به نظر می‌رسد، علاوه بر توجه به رشد باورهای شناختی جهت افزایش خودکارآمدی‌های تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد بافت آموزشی مناسب و حمایت گر نیز کمک کننده است. زیرا مدرسه و معلمانی که بیشتر به موفقیت دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند، باعث افزایش کارآمدی شخصی آنان خواهند شد و در نهایت به احتمال بیشتری دانش‌آموزان به طور عمیق درگیر یادگیری می‌شوند.

براساس یافته‌های پژوهش زمانی که دانش‌آموزان به هوش به عنوان یک مولفه انعطاف پذیر و قابل افزایش بنگرند، در صدد افزایش مهارت‌های تحصیلی و توسعه یادگیری برآمده و ارزش ذهنی فعالیت‌های تحصیلی و تلاش برای بهبود توانایی نزد آنها بالا

رفته و بیشتر به سمت اهدافی که نیاز به تبحر بیشتری دارند، می‌روند و منطبق با نتایج پژوهش از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی چالش برانگیز لذت برده و روح امید و موفقیت در آنها افزایش یافته و زمینه شکل‌گیری الگوهای پویا و فعال یادگیری نظیر یادگیری خودگردان فراهم می‌گردد، همچنین مطابق با رویکرد شناختی-اجتماعی دونک زمانی که فراگیران هوش و توانایی را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش بدانند، در هدف‌گذاری برای فعالیت‌های تحصیلی بر مواردی نظیر مقایسه‌های اجتماعی، پزدادن و فرار از سرزنش دیگران تمرکز کرده و ارزش ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش نزد آنها به شدت کاهش می‌یابد و هیجان‌های منفی نظیر اضطراب ناشی تحصیل و خستگی از تحصیل را تجربه می‌کنند و طبیعی است که در چنین شرایطی همسو با یافته‌های تحقیقاتی از رفتن به سمت الگوهای یادگیری خود راهبر، نظیر فرآیند یادگیری خودگردان اجتناب کرده و راهبردهای یادگیری خشک‌تر، مانند تمرین ساده و سطحی و یا اتکا به شیوه‌های الگوریتمی و کسب موفقیت از راه‌های دیگر نظیر تقلب و غیره را انتخاب می‌کنند. بر این اساس پیشنهادات زیر ارائه می‌شود.

- ۱- مدیران مدارس تلاش نمایند، در مدارس سرزندگی بیشتری ایجاد نمایند، تا از این طریق دانش‌آموزان بتوانند یادگیری متفاوتی داشته باشند.
- ۲- معلمان می‌توانند با آموزش باورهای هوشی، خودکارآمدی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار داده تا دانش‌آموزان نحوه مواجهه با مسایل و تفسیر آن را فراگیرند و قضاوت‌های درستی داشته باشند.
- ۳- دبیران انواع باورهای هوشی را برای دانش‌آموزان بیان نمایند و بر این اساس نحوه تقابل با چالش‌ها و مشکلات را به دانش‌آموزان بیاموزند تا دانش‌آموزان بتوانند محیط‌های تهدید آمیز را کنترل کنند.

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

**حامی مالی:** پژوهش حاضر هیچ حامی مالی نداشته و با هزینه شخصی انجام شده است.

**تضاد منافع:** بنابر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله نویسنده از تمامی شرکت‌کننده‌های در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

## References

- Achak, A. (2003). A comparative study of intelligence beliefs, goal orientation and learning strategies in third-year male and female students of West Azerbaijan, *psychology*. [Persian].
- Allagheband, A. (2016). *Sociology of Education*. Tehran: Editing (*Ravan*). [Persian]. <https://ravabook.ir/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%87-%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%D9%8A-%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4-%D9%88-%D9%BE%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%B4-2>
- Babaei, B. (1998). The relationship between intelligence beliefs and goal orientation of gifted and normal students of the second grade, middle school and high school of Ray city. *Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran*. [Persian].
- Bahrami, F., & Badri, M. (2018). The Relationship between the Perception of Learning Environment and Academic Buoyancy through Mediating cognition, metacognition, achievement motive and self-efficacy among students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, Volume 5, Issue 9, Pages 189-212. [Persian]. Doi: 10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.13668.1590
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 –126. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: New frontiers and*

- rewarding careers* (pp. 53–79). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://files.givewell.org/files/DWDA%202009/PMC/PMC.Claremont%20%20%20Going%20Global%20With%20Social%20Cognitive%20Theory%20-%20From%20Prospect%20to%20Paydirt.pdf>
- Dehghanizadeh, M.H., Hossinchary, M., Moradi, M., & Abasali Solimani, K. (2014). academic vitality and perception of family communication patterns and class structure; The mediating role of self-efficacy dimensions, *Educational Psychology*, Volume 10, Issue 32, Pages 7-27. [Persian]. [https://jep.atu.ac.ir/article\\_62.html?lang=fa](https://jep.atu.ac.ir/article_62.html?lang=fa)
- Dehghanizadeh, M.H., Hossinchary, M. (2012). academic vitality and perception of family communication pattern; The mediating role of self-efficacy, *Teaching and learning studies*, Volume 4, Issue 2, Pages 21-47. [Persian]. doi: 10.22099/JSLI.2013.1575
- Diseth, A., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence: the mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, 88,408-422. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.003
- Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*. 95. 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S. (1986). motivational processes affecting learning. *American psychologist*. 41,1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2000). Self theories: Their role in motivation, personality, and development, psychology. *press Philadelphia*. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Ebadi, T., Saberi, H., Bagheri, N. (2023). Developing an Education Program Based on Parent-Child Interactions and Examining its Impact on Psychological Well-Being and Parental Self-Efficacy of Mothers of Children with ADHD. *Early Childhood Health and Education*; 3 (4) :14-27. [Persian]. URL: <http://jeche.ir/article-1-98-fa.html>
- Farhadi, A., Ghadampour, E., Khalili Geshnigani Z. Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of Lorestan University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci*. 2016; 9 (4) :260-265. [Persian]. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-1028-fa.html>
- Fathi, F., Hajiyakhchali, A., & Morovati, Z. (2014). The Casual Relationship between Personality Characteristics, and Beliefs about Intelligence and Academic Self-efficacy and Performance Academic with Mediating Role of Achievement Goals of Female High School Students in Khorramabad, *Psychological Achievements*, Volume 21, Issue 1, Pages 55-78. [Persian]. [https://journals.scu.ac.ir/article\\_11819.html](https://journals.scu.ac.ir/article_11819.html)
- Hejazi Moughari, E., & Zabihi Hessari, N.K. (2007). Implicit theories of intelligence and automatic beliefs: an applied comparison based on gender and major, *Journal of Psychology and Educational Sciences*, University of Tehran, No. 4, pp. 61-82. [Persian]. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/388226/%D9%86%D8%B8%D8%B1%DB%8C%D9%87-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D8%B6%D9%85%D9%86%DB%8C-%D9%87%D9%88%D8%B4-%D9%88-%D8%A8%D8%A7%D9%88%D8%B1%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D8%AE%D9%88%D8%AF%DA%A9%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AF%DB%8C-%D9%85%D9%82%D8%A7%DB%8C%D8%B3%D9%87-%DB%8C-%D8%AA%D8%B7%D8%A8%DB%8C%D9%82%DB%8C-%D8%A8%D8%B1-%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%B3-%D8%AC%D9%86%D8%B3%DB%8C%D8%AA-%D9%88-%D8%B1%D8%B4%D8%AA%D9%87>
- Hirkhanlou, Z., Khavari, Z. (2021). An Investigation of Child Abused Based on Religious Beliefs and Self-Esteem of Mothers of Children in 3-6 years of old in Tehran Province. *Early Childhood Health and Education*; 1 (2) :87-106. [Persian]. URL: <http://jeche.ir/article-1-34-fa.html>
- Jadidi Mohammadabadi, A., Ahmadi Deh Ghotbaddini, M. (2022). Relationship among Self-Efficacy, Life Expectancy and Public Health with Level of Physical Activity of Drug Users. *Etiadpajohi*, 15 (62) :205-224. [Persian]. doi: 10.52547/etiadpajohi.15.62.205
- Jalilian, S., Azimpour, E., & Gholizadeh, N. (2018). Prediction of academic buoyancy based on academic engagement and psychological hardiness in secondary students, *Bi-Quarterly Journal*

- of Educational and Scholastic Studies*, Volume 7, Issue 1, Pages 123-140. [Persian]. doi: 20.1001.1.2423494.1397.7.1.5.9
- Jamali, M., Noroozi, A., & Tahmasebi, R. (2013). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13, *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (8) :629-641. [Persian]. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-2638-fa.html>
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). "Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale," *The Clearing House*, Vol. 72, No. 4, pp. 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Karam Dadi, M., & Seyf, M.H. (2015). Investigating the relationship between intelligence beliefs and academic self-efficacy with the motivation to progress (case study: secondary school female students in Mahshahr city), the second nationwide scientific research congress on the development and promotion of educational sciences and psychology, sociology and social cultural sciences of Iran. [Persian]. <https://civilica.com/doc/458393/download/>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000>
- Martin, A. J & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1). 53-83. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.01.002
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353-370. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(Pt 3), 473-496. doi: 10.1348/000709910X486376
- Mohebi Nooredinvand, M.H., Shehni yeilagh, M., & Pasha Sharifi, H. (2014). The relationship of psychological capital (hope, optimism, resiliency and self-efficacy) with the achievement goals and academic performance of the first-year students, *Research in curriculum planning*, Volume 11, Issue 40 - Serial Number 40, Pages 61-79. [Persian]. <https://www.sid.ir/paper/127476/fa>
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2012). "Academic self efficacy in study related skills and behaviours: Relations with learning related emotions and academic success". *British Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 633-650. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2011). "Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 25, 349-358. Doi: 10.1080/10615806.2011.582459
- Senobar, A., Kasir, S., Taghavi Nasab, A., & Raeisi, E. (2018). The Role of Cognitive and Metacognitive Learning Strategies, Academic Optimism and Academic Engagement in Predicting Academic Vitality of Nursing Students, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, No 48, Volume 11, Issue 02, [Persian]. DOI: 10.29252/edcbmj.11.02.19
- Toomey, T., Richardson, D., & Hammock, G. (2017). Introductory psychology: How student experiences relate to their understanding of psychological science. *Teaching of Psychology*, 44(3), 246-249. <https://doi.org/10.1177/0098628317712749>
- Yazdani, N., Ganji, H., Pashasharifi, H., & Abolmaaliolhossini, KH. (2018). provide a structural model of the relationship between personality traits, intelligence beliefs and meta-cognitive awareness with test anxiety by mediating the educational self-efficacy in male students, *Journal of Research in Educational Systems*, Volume 12, Pages 195-214. [Persian]. [https://www.jiera.ir/article\\_64996.html](https://www.jiera.ir/article_64996.html)
- Zabihi hesari, N.KH., & Gholamali lavasani, M. (2014). Relationship between Intelligence beliefs and achievement goals with self-efficacy in students of Payame Noor University, *Research in School and Virtual Learning*, Volume 1, Issue 4, Pages 9-17. [Persian]. [https://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_1184.html](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_1184.html)