

رابطه امیدواری با پیشرفت تحصیلی، نقش میانجی‌گری باورهای هوشی در دانش‌آموزان The Relationship between Hope and Academic Achievement, the Mediating Role of Intelligence Beliefs Students

Ali Shiri, MSc

Ali Roshanizadeh, PhD✉

علی شیری^۱

علی روشنی‌زاده^۲

Abstract

The purpose of this research is to investigate the mediating role of intelligence beliefs in the relationship between Omidura and the academic achievement of students in Ilam city. The present research method is correlational. The statistical population in this research was 9736 students of the second high school of Islam city in the academic year of 1402-1403. The sample of the research, which was fulfilled according to the table of Karjesi and Morgan, includes 370 students of the second high school of Ilam city, who were selected by cluster random sampling. Pamela Hinds (1985) Hope Questionnaires and Abdul Fattah and Yates (2006) Hoshi Beliefs Evaluation Scale were used to collect data and path analysis method was used to analyze the data. The findings show positive significance for the path of hope to increased intelligence ($\beta = 0.458$) and inherent intelligence ($\beta = 0.509$), positive significance for the path of increased intelligence to academic achievement ($\beta = 0.502$) and Inherent intelligence is related to academic achievement ($\beta = 0.198$) and finally has a positive significance for the path of hope for academic achievement ($\beta = 0.348$). The bootstrap command was used in structural equation analysis by AMOS, and the results of indirect hypotheses showed that incremental and innate intelligence significantly mediates the relationship between hope and academic achievement.

Keywords: Intelligence beliefs, Hope, Academic Achievement

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در رابطه بین امیدواری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر ایلام بود. روش پژوهش حاضر نیز از نوع همبستگی بود. جامعه آماری در این تحقیق کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اسلام در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۹۷۳۶ نفر بودند. نمونه پژوهش که براساس جدول کرجسی و مورگان برآورده شده‌اند شامل ۳۷۰ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر ایلام بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس امید پاملا هیندز (۱۹۸۵) و مقیاس ارزیابی باورهای هوشی عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. یافته‌ها نشان از معناداری مثبت برای مسیر امیدواری به هوش افزایشی ($\beta = ۰/۴۵۸$) و هوش ذاتی ($\beta = ۰/۵۰۹$)، معناداری مثبت برای مسیر هوش افزایشی به پیشرفت تحصیلی ($\beta = ۰/۵۰۲$) و هوش ذاتی به پیشرفت تحصیلی ($\beta = ۰/۱۹۸$) و در نهایت معناداری مثبت برای مسیر امیدواری به پیشرفت تحصیلی ($\beta = ۰/۳۴۸$) بود. از دستور بوت استراپ در تحلیل معادلات ساختاری به وسیله AMOS استفاده شد که نتایج فرضیه‌های غیرمستقیم نشان داد هوش افزایشی و ذاتی به‌طور معناداری رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی را میانجی‌گری کرد.

واژه‌های کلیدی: باورهای هوشی، امیدواری، پیشرفت تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۸/۲۴ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد ایلام، ایلام، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد ایلام، ایلام، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

جامعه و به‌طور اخص، نظام آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت دانش‌آموزان، رشد و تکامل آنان، موفقیت و جایگاه آنها در جامعه، مسئول است و انتظار می‌رود دانش‌آموزان در جنبه‌های گوناگون، اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی‌ها و نیز در ابعاد رفتاری، عاطفی و شخصیتی، آن‌چنان‌که باید، پیشرفت و تعالی یابند (وفوری، ۱۳۹۸). پیشرفت تحصیلی (academic achievement) در همه کشورها بسیار حائز اهمیت بوده در شناسایی مدارس، معلمان و دانش‌آموزان، شاخص مهمی محسوب می‌شود. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها در این نظام در واقع تلاش برای جامه عمل پوشاندن به این امر تلقی می‌شود (باغدار سعدآباد، ۱۴۰۰). از این‌رو، طی دهه‌های اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به تأثیر عوامل روان‌شناختی در پیشرفت تحصیلی نگاه ویژه‌ای داشته‌اند و از جمله معیارهای اصلی کارایی نظام آموزش و پرورش هر کشور میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران آن است (اسارتا و اشمیت، ۲۰۱۷). فراگیران یا دانش‌آموزان سرمایه‌های فکری و معنوی جامعه به‌شمار می‌روند، با وجود این بارها دیده شده دانش‌آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد شبیه به هم هستند، در پیشرفت تحصیلی متفاوت‌اند (بک، ۲۰۲۲).

منظور از پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از سطحی نامطلوب به سطحی رضایت‌بخش است (الیور و همکاران، ۲۰۱۹). پیشرفت تحصیلی به‌میزان یادگیری آموزشی‌گاهی هر فرد گفته می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). سیف (۱۴۰۰)، پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل درس‌های ارائه شده یا توانایی آموخته شده یا اکتسابی در موضوعاتی آموزشی می‌داند که به‌روش‌های مختلف اندازه‌گیری می‌شود. از جمله عوامل مهمی که به‌عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی معرفی شده است شامل عوامل بیرونی یا محیطی (موقعیت یادگیری، جو اجتماعی مدرسه، جو عاطفی کلاس، تأثیر گروه همسالان و جو خانواده) و عوامل درونی (هوش، انگیزه‌ها، علایق، اسنادهای مربوط به موفقیت و شکست، تیپ‌های شخصیتی، سبک‌های تفکر) است (سیف، ۱۴۰۰). در قالب عوامل بیرونی دیدگاه‌های نوین آموزشی بر این باورند که فراگیر باید در موقعیت حل مسئله قرار گیرد نه مطالب و مفاهیم، بنابراین روش‌های آموزشی باید به‌سمتی پیش بروند که فراگیر را به فعالیت وادارند و موجب افزایش یادگیری و توانایی‌های فردی شوند (الیور و همکاران، ۲۰۱۹).

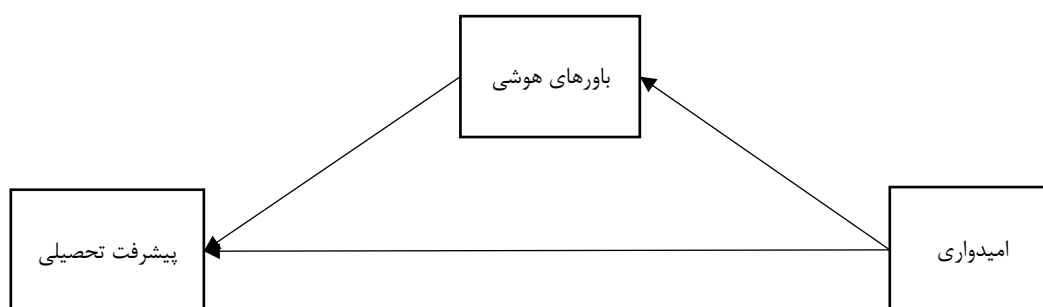
از جمله عوامل درونی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به امیدواری اشاره نمود و در رابطه با آن می‌توان گفت که امید، احساس نیست بلکه یک سیستم شناختی انگیزشی پویا است که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (کشت‌ورز کندازی و همکاران، ۱۴۰۰) و در مطالعات متعددی (رحمانی دریا سیری و همکاران، ۱۳۹۹؛ موسوی‌نیای مداح و همکاران، ۱۳۹۷؛ چهری و همکاران، ۱۳۹۶ و ستایشی اظهاری و همکاران، ۱۳۹۶) نیز به رابطه این دو سازه اشاره شده است. امید سازه‌ای است که هدایت‌کننده آینده است و شبکه پیچیده‌ای از منابع زیستی، روانی و اجتماعی را شامل می‌شود (پورطالب و بدری‌گرگری، ۱۴۰۱). امیدواری از دیدگاه‌های مختلف به‌عنوان شکل دیگری از تقویت، باورهای پایدار برای رسیدن به آرزوهای دلخواه، انتظار مثبت معطوف به نتیجه، تعامل میل و انتظار و فرایند شناختی حاصل از تجربه مفهوم‌سازی شده است (هارتانتو و همکاران، ۲۰۱۹). اسنایدر امید را به‌عنوان توانایی فرد برای دستیابی به هدف با حالت انگیزشی مثبت تعریف می‌کند (بیلدریم و ارسلان، ۲۰۲۲)، همچنین اسنایدر در یک بررسی جامع نیز امیدواری را توانایی ادراک شده برای اجرای مسیرهای پیش‌بینی شده در جهت رسیدن به اهداف آینده تعریف کرده است (بلک و همکاران، ۲۰۱۸). پایه‌های امیدواری در سال‌های اولیه کودکی شکل می‌گیرد و با دستیابی به اهداف بعدی توسعه می‌یابد. افراد با امیدواری بالا در مقایسه با افراد کم امید اهداف و موانع را مثبت‌تر و چالش‌برانگیزتر ارزیابی می‌کنند (تلف، ۲۰۲۰). در حوزه تحصیلی هم دانش‌آموزان امیدوار، افکار مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از جعفری و همکاران، ۱۴۰۳)، پس امیدواری برای کسانی که تلاش می‌کنند تا از موانع و مشکلات عبور کنند، ضروری است (مونوز و همکاران، ۲۰۱۹)، این ویژگی روان‌شناختی، با پیشرفت تحصیلی بیشتر به‌صورت هم‌زمان و طولی پیوند دارد (دیکسون و همکاران، ۲۰۱۷؛ تلف، ۲۰۲۰).

از دیگر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به باورهای هوشی (intelligence beliefs) اشاره کرد که در مطالعاتی (احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰؛ زارع، ۱۳۹۲؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۸) نیز به این رابطه اشاره شده است. از نظر دوئک (۲۰۰۰)، باورهای هوشی

نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. باورهای هوشی زیربنای قضاوت افراد درباره خود آنها است (تان و همکاران، ۲۰۱۹). باورهای هوشی به‌عنوان مقوله‌ای انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد جهت رسیدن به موفقیت در سطوح بالاتر محسوب می‌شود، از اهمیتی اساسی برخوردار است (رنائود-دوبی و همکاران، ۲۰۱۵). مطالعات نشان داده است که باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که دانش‌آموز یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر چگونگی روبه‌رو شدن با تکالیف یادگیری و انگیزه برای انجام آنها تأثیر می‌گذارد (اومیوندسن، ۲۰۱۵). باورهای هوشی شامل باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی است. باور 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 (براسچ و همکاران، ۲۰۱۵).

افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصی آنها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است و برای عملکرد خوب انگیزه دارند، اما آنها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند. بالاخره آنها اعتقاد دارند که هوش‌شان بیشتر نخواهد شد و هیچ درجه‌ای از کوشش به افزایش هوش کمک نمی‌کند، بنابراین دانش‌آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، بیشتر تمایل به انتخاب کارهایی دارند که قبلاً عملکرد خوبی در آن داشته‌اند و از کارهایی که احتمال شکست در آن وجود دارد پرهیز می‌کنند (دئوپیرات و ماریان، ۲۰۱۵). در مقابل دانش‌آموزانی که دارای باور افزایشی هوش هستند، انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی در خود دارند، آنان در جستجوی فعالیت‌های چالش‌انگیز خواهند بود، حتی اگر در ابتدا نتوانند آن را انجام دهند، معتقدند که سخت‌کوشی و تلاش به آنها اجازه می‌دهد که توانایی عملکرد خوب را در آینده به‌دست آورند (باقرپور و همکاران، ۱۳۹۴). این‌گونه به‌نظر می‌رسد که دانش‌آموزان با توجه به نوع باوری که در مورد هوش خود دارند از انگیزه متفاوتی برای پیشرفت در زمینه تحصیل برخوردار خواهند شد و این نوع باورها با پیشرفت تحصیلی بالا یا پایین در آنها ارتباط معنادار خواهد داشت.

جامعه و به‌طور اخص، نظام آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت دانش‌آموزان، رشد و تکامل آنان، موفقیت آنان و جایگاه آنها در جامعه، مسئول است و انتظار می‌رود دانش‌آموزان در جنبه‌های گوناگون، اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی‌ها و نیز در ابعاد عاطفی و شخصیتی، آن‌چنان‌که باید، پیشرفت و تعالی یابند. پیشرفت تحصیلی در همه کشورها بسیار حائز اهمیت بوده در شناسایی مدارس، معلمان و دانش‌آموزان، شاخص مهمی محسوب می‌شود. مطالعات در سطح بین‌المللی، نشان داده است که در مقایسه با سایر کشورها، عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در حوزه‌های مختلف بسیار ضعیف بوده است؛ به‌طوری‌که در آزمون تیمز، از بین ۴۱ کشور، ایران دارای رتبه ۳۷ و ۳۸ است (بلوچی و ناستی‌زایی، ۱۳۹۹). بنابراین شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت دانش‌آموزان امور تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا این پژوهش با مطالعه پیش‌آیندها و عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در محیط‌های آموزشی، هم به‌لحاظ نظری، چشم‌اندازهای جدیدی را برای شناسایی علل آن فراهم می‌آورد و هم به‌لحاظ مضامین عملی، راهکارهایی را برای افزایش پیشرفت تحصیلی دست می‌دهد. بنابراین، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن امیدواری و باورهای هوشی در پی آن است که بداند سهم این متغیرها در پیشرفت تحصیلی چه میزان بوده و مشخص کند کدام یک مسیر روشن‌تری از پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهند. بنابراین برای بررسی تناسب مدل پرسش زیر مطرح می‌شود: آیا بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی: باورهای هوشی نقش میانجی‌گری دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

• روش

از آنجاکه هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه امیدواری با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گری باورهای هوشی بود، لذا پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مدارس دولتی و غیردولتی شهر ایلام به تعداد ۹۷۳۶ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند و با توجه به تعداد جامعه آماری براساس فرمول کوکران ۳۷۵ به‌عنوان نمونه و به‌شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. از این تعداد، ۱۸۳ نفر پسر (۴۹ درصد) و ۱۹۲ نفر نیز دختر (۵۱ درصد) بودند. ملاک ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (متوسطه دوم) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید. به‌منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات مورد نظر از نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS و روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره) و استنباطی استفاده شد و داده‌ها به‌روش تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند.

• ابزارها

الف) پیشرفت تحصیلی (academic achievement-AA): پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش به وسیله معدل گزارش شده از طرف خود دانش‌آموزان اندازه‌گیری شد.

ب) مقیاس امید (hope scale-HS): برای اندازه‌گیری امید شرکت‌کنندگان از مقیاس امیدواری نوجوانان که توسط پاملا هیندز (۱۹۸۵)، ساخته و اعتباریابی شده، استفاده گردید. این ابزار شامل ۲۴ ماده بود که آزمودنی میزان موافقت خود را با هر ماده بر یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌کرد. حاج‌حسینی و همکاران (۱۴۰۰)، روایی این ابزار را در پژوهشی به‌روش تحلیل عاملی اکتشافی یک عامل معنادار را نشان دادند. اعتبار این مقیاس را حاج‌حسینی و همکاران (۱۴۰۰)، با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به‌دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۷۵ بود.

ج) مقیاس ارزیابی باورهای هوشی عبدالفتاح و بیتس (Abdel Fattah and Yates intelligence beliefs assessment scale_AFYIBA): این مقیاس دارای ۱۴ ماده بود که دو بعد باور ذاتی هوش و باور افزایشی هوش را براساس یک طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کرد. روایی مقیاس توسط عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶)، روایی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی در مصر و استرالیا به‌دست آمد که در هر دو کشور دو عامل معنادار بودند. در پژوهش حاضر نیز روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS محاسبه شد که تمامی ماده‌ها با عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ($X^2/df=1/21$ ، $P=0/08$ ، $GFI=0/97$ ، $AGFI=0/95$ ، $RMSEA=0/02$ ، $CFI=0/99$ ، $IFI=0/98$). اعتبار این مقیاس را توسط عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶)، با روش آلفای کرونباخ برای باور ذاتی هوش ضریب ۰/۸۳ و برای باور افزایشی هوش ضریب ۰/۷۵ به‌دست آوردند. درخشان و همکاران (۱۴۰۱)، اعتبار مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای باور ذاتی هوش و ۰/۶۶ برای باور افزایشی هوش به‌دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن برای کل پرسشنامه، باورهای ذاتی هوش و باورهای افزایشی هوش به‌ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۶۹ بود.

• یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره، حداکثر نمره و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج آن در زیر آورده شده است.

همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های کل نمونه (۳۷۵ نفر) به‌ترتیب در امیدواری ۴۵/۲۳ و ۱۳/۲۲ در پیشرفت تحصیلی ۱۵/۲۶ و ۲/۷۵، در باورهای هوشی ۲۴/۴۴ و ۷/۳۳، در خرده‌مقیاس هوش افزایشی ۱۵/۹۷ و

۶/۳۱ و در خرده‌مقیاس هوش ذاتی ۹/۶۱ و ۳/۲۹ است. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های کل نمونه (۳۷۵ نفر) به ترتیب در امیدواری ۴۵/۲۳ و ۱۳/۲۲ در پیشرفت تحصیلی ۱۵/۲۶ و ۲/۷۵ و در باورهای هوشی ۲۴/۴۴ و ۷/۳۳ است. برای بررسی مدل ساختاری بین متغیرها ابتدا ماتریس همبستگی بین متغیرهای محاسبه شد، که جدول ۲، ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنادار به‌دست آمده است. از این‌رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
امیدواری	۳۷۵	۴۵/۲۳	۱۳/۲۲	۲۴	۹۴
پیشرفت تحصیلی	۳۷۵	۱۵/۲۶	۲/۷۵	۱۱	۲۰
باورهای هوشی	۳۷۵	۲۵/۵۹	۸/۹۶	۱۴	۵۶
هوش افزایشی	۳۷۵	۱۵/۹۷	۶/۳۱	۹	۳۶
هوش ذاتی	۳۷۵	۹/۶۱	۳/۲۹	۵	۲۰

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

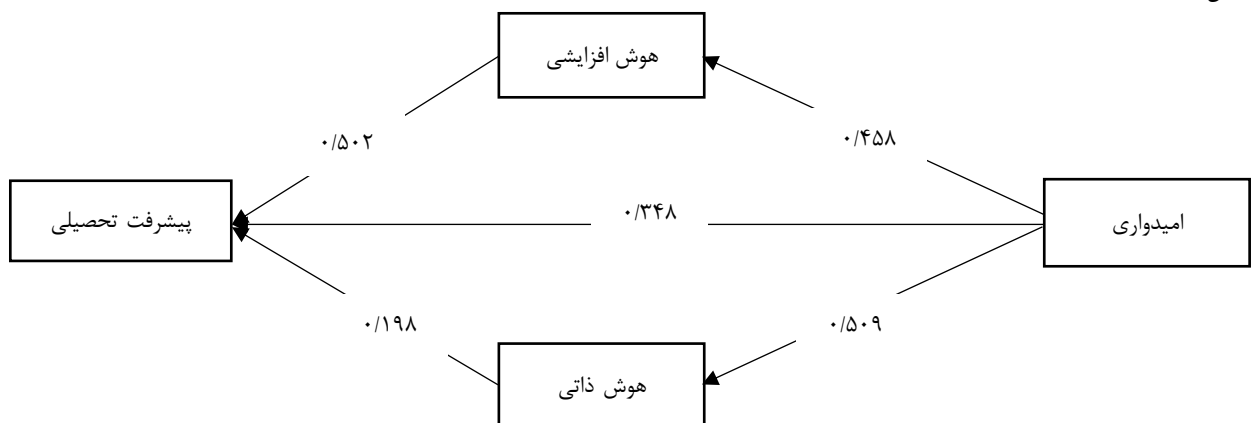
متغیرهای پژوهش	امیدواری	پیشرفت تحصیلی	هوش افزایشی	هوش ذاتی
امیدواری	۱			
پیشرفت تحصیلی	۰/۵۰**	۱		
هوش افزایشی	۰/۴۶**	۰/۵۴**	۱	
هوش ذاتی	۰/۵۱**	۰/۳۵**	۰/۷۰**	۱

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	P	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
بعداز اصلاح	۲/۰۵	۰/۳۵	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۰۷

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳، شاخص‌های برازش مدل پس از اصلاح نشان می‌دهد که جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، ۰/۰۷ به‌دست آمد، که حد قابل قبول این شاخص کمتر از ۰/۱ است. نسبت کای اسکور به درجه آزادی (X^2/DF) نیز ۲/۰۵ به‌دست آمد که مقدار قابل قبول برای این شاخص کمتر از ۳ است. شاخص برازش فزاینده (RFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص توکر- لوئیس (TLI) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) نیز به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۹، ۰/۹۷ و ۰/۹۵ گزارش شده است. این مقادیر نشان می‌دهد که مدل اصلاح شده برازش مناسبی با داده‌ها دارد.

در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این که "باورهای هوشی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان امیدواری و پیشرفت تحصیلی دارد" نتایج پژوهش نشان دادند باورهای هوشی توانست نقش واسطه‌گری در بین این دو متغیر ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۴. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در مدل پیشنهادی

مسیرها	ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	خطای معیار (SE)	سطح بحرانی (CR)	سطح معناداری (P)
امیدواری به هوش افزایشی	۰/۲۲	۰/۴۶	۰/۰۲	۹/۹۶	۰/۰۰۰۱
امیدواری به هوش ذاتی	۰/۱۳	۰/۵۱	۰/۰۱	۱۱/۴۳	۰/۰۰۰۱
هوش افزایشی به پیشرفت تحصیلی	۰/۲۲	۰/۵۰	۰/۰۲	۸/۶۷	۰/۰۰۰۱
هوش ذاتی به پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۰۵	۳/۳۱	۰/۰۰۰۱
امیدواری به پیشرفت تحصیلی	۰/۰۷	۰/۳۵	۰/۰۱	۶/۴۷	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که نتایج شکل ۲ و جدول ۴، نشان می‌دهند، ضرایب استاندارد و سطح معناداری برای مسیر امیدواری به هوش افزایشی $\beta = ۰/۴۶$ و $P = ۰/۰۰۰۱$ ، مسیر امیدواری به هوش ذاتی $\beta = ۰/۵۱$ و $P = ۰/۰۰۰۱$ ، برای مسیر هوش افزایشی به پیشرفت تحصیلی $\beta = ۰/۵۰$ و $P = ۰/۰۰۰۱$ ، برای مسیر هوش ذاتی به پیشرفت تحصیلی $\beta = ۰/۲۰$ و $P = ۰/۰۰۰۱$ ، و امیدواری به پیشرفت تحصیلی $\beta = ۰/۳۵$ و $P = ۰/۰۰۰۱$ است.

فرضیه‌های غیرمستقیم شامل یک متغیر میانجی هستند که با استفاده از روش بوت استراپ ماکرو پیشنهادی پریچر و هیز (۲۰۰۸) مورد آزمون قرار گرفتند. جدول ۵، نتایج بوت استراپ آزمون فرضیه‌های غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۵. پارامترهای اندازه‌گیری روابط غیرمستقیم در مدل پیشنهادی

مسیر غیرمستقیم	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
امیدواری از طریق هوش افزایشی به پیشرفت تحصیلی	۰/۰۵	۰/۰۵	-۰/۰۰۱	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۶
امیدواری از طریق هوش ذاتی به پیشرفت تحصیلی	-۰/۰۲	-۰/۰۲۰۷	۰/۰۰۱	۰/۰۱	-۰/۰۴	-۰/۰۱

با توجه به مندرجات جدول ۵، حد پایین فاصله اطمینان برای امیدواری و پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری هوش افزایشی $۰/۰۴$ و حد بالای آن $۰/۰۶$ است، همچنین حد پایین فاصله اطمینان برای امیدواری و پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری هوش ذاتی $-۰/۰۴$ و حد بالای آن $-۰/۰۱$ است، لذا از آنجا که این فاصله صفر را در بر نمی‌گیرد بنابراین می‌توان گفت که باورهای هوش افزایشی و ذاتی به‌طور معناداری ($P < ۰/۰۰۱$) رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

• بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی انجام شد که نتایج پژوهش حاضر از نقش واسطه‌گری باورهای هوشی حمایت کرد. نتایج نشان داد که امیدواری دارای اثر مثبت بر پیشرفت تحصیلی بود. نتایج پژوهش حاضر نیز همسو با یافته‌های رحمانی دریاسری و همکاران (۱۳۹۹)؛ غلامی‌پور و همکاران (۱۳۹۸)؛ موسوی‌نیای مداح و همکاران (۱۳۹۷)؛ چهری و همکاران (۱۳۹۶)؛ ستایشی اظه‌ری و همکاران (۱۳۹۶) و چن و همکاران (۲۰۲۰) که حاکی از ارتباط معنادار میان دو بعد امیدواری و پیشرفت تحصیلی بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین گفت تفکرات امیدوارانه فرد را قادر به تولید برنامه‌های موفقیت‌آمیز برای رسیدن به هدف می‌کند. امید انتظار موفقیت، اعمال کنترل شخصی، اعتماد به نفس، توانایی حل مسئله و توانایی مقابله با استرس تولید می‌کند که از علائم موفقیت تحصیلی افراد است؛ امید از جمله متغیرهای روان‌شناسی مثبت است که توانایی شخص برای هدف‌گذاری، ترسیم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن اهداف است و این نشان می‌دهد که افرادی که دارای امید هستند، بیشتر بر اهداف خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه‌های بیشتری، نسبت به همتایان، خود برخوردارند.

از نظر اسنایدر و همکاران (۲۰۰۲)، امید یک سازه مرتبط با هدف است و درک عمیق این‌که امید چگونه عمل می‌کند می‌تواند به‌وسیله مطالعاتی که به بررسی رابطه بین امید و جهت‌گیری هدف می‌پردازند، مشخص شود که این خود پیشرفت تحصیلی به همراه دارد. امید فرایندی است که طی آن دانش‌آموزان هدف‌های خود را تعیین می‌کنند، راهکارهایی برای رسیدن به آنها خلق می‌کنند و انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایراد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند. دانش‌آموزانی که دارای امید بالاتری هستند

هدف‌های سطح بالاتری را انتخاب می‌کنند و می‌دانند که برای دست‌یابی به آنها چگونه کار کنند. این افراد ویژگی‌های مشترکی دارند، از جمله توانایی برانگیختن خود، احساس کاردانی کافی برای دست‌یافتن به هدف و انعطاف‌پذیری لازم برای یافتن راه‌های مختلف برای دست‌یابی به هدف‌ها.

همچنین نتایج ارائه شده نشان داد که امیدواری با باورهای هوشی افزایشی و هوش ذاتی دارای اثر مثبت و معناداری بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های احمدی و شهبازی (۱۴۰۰)؛ زارع (۱۳۹۲)؛ حجازی و همکاران (۱۳۸۸) و بارداچ و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. در تفسیر بخش اول فرضیه مبنی بر اثر مثبت امیدواری بر باور افزایشی می‌توان گفت با توجه به متون روان‌شناسی، ارزیابی‌های شناختی حاصل از احساس کنترل‌پذیری و ارزش‌مندی منجر به هیجانات مثبت تحصیلی می‌شود (پکران، ۲۰۰۷). دوئک و ملدن (۲۰۰۵) گزارش می‌دهند که دانش‌آموزان برخوردار از باورهای هوشی افزایشی در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان، وقتی در حل یک مسئله با شکست یا مشکل مواجه می‌شوند، کمتر از هیجانات منفی آسیب می‌بینند. در واقع، آنها تمایل به حفظ و ارتقا عواطف مثبت خود دارند (مولر و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، با توجه به آنکه در باور افزایشی، محور همه موفقیت‌ها و پیشرفت‌ها، تلاش است، بنابراین، در افراد احساس امیدواری ایجاد می‌کند؛ زیرا تلاش یک عامل درونی و کنترل‌پذیر است.

در تفسیر بخش دوم فرضیه مبنی بر اثر مثبت امیدواری بر باورهای ذاتی هوش می‌توان گفت که باور ذاتی هوش، که به معنای اعتقاد به این است که هوش یک ویژگی ثابت و غیرقابل تغییر است، می‌تواند بر امیدواری اثر مثبت داشته باشد. این باور می‌تواند به افراد کمک کند تا به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری داشته باشند و در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات، احساس امیدواری بیشتری کنند. به عبارت دیگر، افرادی که باور دارند هوش آنها ثابت است، ممکن است در مواجهه با مشکلات تحصیلی کمتر احساس ناامیدی کنند و به جای آن، به دنبال راه‌حل‌های مؤثر برای بهبود وضعیت خود باشند. همچنین امیدواری و باورهای هوش ذاتی به دلیل تأثیرات مثبت روان‌شناختی و رفتاری که دارند، ارتباط نزدیکی با هم دارند. باور به اینکه هوش ذاتی است و می‌توان با تلاش و پشتکار بهبود یابد، باعث افزایش امیدواری و انگیزه در افراد گردد. این باورها می‌توانند به افراد کمک کنند تا با چالش‌ها و مشکلات زندگی بهتر مقابله کنند و به موفقیت‌های بیشتری دست‌یابند (بدری‌گرگری و خانی، ۱۳۹۳). به طور کلی، افراد با باورهای مثبت درباره هوش خود، تمایل بیشتری به تلاش و پشتکار دارند و این امر می‌تواند به افزایش امیدواری و رضایت از زندگی منجر شود (بدری‌گرگری و خانی، ۱۳۹۳).

نتایج ارائه شده نشان داد که باورهای هوشی افزایشی و هوش ذاتی دارای اثر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های احمدی و شهبازی (۱۴۰۰)، حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، همسو است. در تفسیر بخش اول فرضیه مبنی بر اثر مثبت باور افزایشی هوش بر پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که نظر به اهمیت شناخت و با توجه به اینکه باورهای هوشی افزایشی، احساس کارآمدی قوی‌تری را به وجود می‌آورند، اهداف بالاتری از پیشرفت در حوزه‌های مختلف را سبب می‌شوند و همچنین با عنایت به اینکه کارایی شخص را زیاد، ترس از شکست را کاهش، موجب بالا رفتن سطح آرزوها شده و توانایی‌های مسئله‌گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد، این ویژگی‌ها و عوامل احتمالاً بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و سازنده‌تری خواهند گذاشت. از سوی دیگر می‌توان گفت باور هوشی افزایشی به باوری اشاره دارد که در آن فرد هوش خود را کیفیتی مهارپذیر و قابل انعطاف می‌داند، که می‌توان آن را از طریق شیوه‌های معناداری از قبیل کسب تجربه، تلاش فردی و بهبود مهارت‌های یادگیری افزایش داد. بنابراین فراگیرانی که باور افزایشی از هوش خود دارند، با توجه به این ویژگی‌ها احتمالاً الگوهای رفتاری سازشی بیشتری را در محیط‌های تحصیلی از خود نشان می‌دهند و از اشتیاق و انگیزه بیشتری برای موفقیت در زمینه تحصیلی برخوردار می‌شوند (احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰).

در تفسیر بخش دوم فرضیه مبنی بر اثر مثبت باور ذاتی هوش بر پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که باور ذاتی هوش به این معناست که فرد معتقد است هوش و استعدادها ثابت و تغییرناپذیر هستند. این باور می‌تواند تأثیرات مختلفی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد. برخی از تحقیقات نشان داده‌اند که باور ذاتی هوش می‌تواند اثرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد، زیرا که باعث افزایش انگیزه افراد می‌شود به این صورت که افرادی که به هوش ذاتی خود باور دارند، ممکن است بیشتر تلاش کنند تا توانایی‌های خود را به اثبات برسانند و در نتیجه انگیزه بیشتری برای موفقیت داشته باشند (پورآتشی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین باعث تمرکز بر نتایج در افراد می‌شود به گونه‌ای که این افراد معمولاً بر نتایج و دستاوردهای خود تمرکز می‌کنند و تلاش می‌کنند تا بهترین عملکرد را داشته باشند

(زارع و رستگار، ۱۳۹۳) و در نهایت باعث پایداری در مواجهه با چالش‌ها می‌شود که این می‌تواند باعث شود افراد در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی پایداری بیشتری داشته باشند و به راحتی تسلیم نشوند.

در رابطه با مسیر غیرمستقیم پژوهش نتایج نشان داد که باورهای هوشی توانست بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی نقش میانجی را ایفا کند. پژوهشی که به صورت مستقیم این متغیرهای را با هم مقایسه کند، یافت نشد؛ اما نتایج این پژوهش به صورت مستقیم با نتایج پژوهش رحمانی دریاسری و همکاران (۱۳۹۹)؛ غلامی‌پور و همکاران (۱۳۹۸)؛ موسوی‌نیای مداح و همکاران (۱۳۹۷)؛ چهری و همکاران (۱۳۹۶)؛ ستایشی‌اظهري و همکاران (۱۳۹۶) و چن و همکاران (۲۰۲۰)؛ که حاکی از ارتباط معنادار میان دو بعد امیدواری و پیشرفت تحصیلی، با پژوهش‌های احمدی و شهبازی (۱۴۰۰)؛ زارع (۱۳۹۲)؛ حجازی و همکاران (۱۳۸۸) و بارداج و همکاران (۲۰۲۳) که حاکی از ارتباط معنادار میان دو بعد امیدواری و باورهای هوشی و با پژوهش‌های احمدی و شهبازی (۱۴۰۰)، حجازی و همکاران (۱۳۸۸) که نشان از ارتباط باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی بود، همسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که رابطه معنادار بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای باورهای هوشی به دلیل تأثیر عمیق این باورها بر انگیزش و عملکرد دانشجویان است. باورهای هوشی، یعنی این‌که فرد باور دارد که هوش و توانایی‌هایش قابل تغییر و توسعه هستند (باور هوشی افزایشی)؛ می‌تواند امیدواری فرد را تقویت کند و انگیزه او را برای تلاش بیشتر افزایش دهد. این انگیزه و تلاش بیشتر به نوبه خود به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود. بنابراین، وقتی فردی امیدوار است و باور دارد که می‌تواند هوش و توانایی‌هایش را بهبود بخشد، احتمال موفقیت تحصیلی او نیز افزایش می‌یابد. این ارتباط به واسطه باورهای هوشی می‌تواند توضیح دهد که چرا افرادی با سطح بالای امیدواری و باور به توانایی رشد خود، عملکرد تحصیلی بهتری دارند (یمینی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین افراد امیدوار، که باور دارند می‌توانند بر مشکلات غلبه کنند و توانایی‌های خود را بهبود دهند، معمولاً دارای باورهای هوشی افزایشی هستند. این باورها انگیزه آنها را برای تلاش بیشتر و دستیابی به اهداف تحصیلی تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، باورهای هوشی به عنوان یک عامل واسطه‌ای عمل می‌کنند که از طریق افزایش انگیزه و تعهد تحصیلی، رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند. بنابراین، این باور که هوش قابل تغییر و توسعه است، افراد امیدوار را به سوی موفقیت تحصیلی هدایت می‌کند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸).

• نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان بیان داشت که باورهای هوشی با ایجاد احساس مثبت در فرد به صورت مطلوب باعث افزایش احساس امید نسبت به موقعیت‌های تحصیلی می‌شود و این روند باعث می‌گردد در محیط‌های تحصیلی افراد پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته باشد. از این رو، معنادار شدن نقش واسطه‌گری باورهای هوشی در بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی امیدواری و باورهای هوشی در بافت مطالعاتی پس‌اندازهای پیشرفت تحصیلی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به نبود کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی و تحصیلاتی دیگر انجام شود.

در نهایت با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهای کاربردی برای استفاده از نتایج آن ارائه می‌شود، از جمله اینکه: از نتایج این پژوهش برای سیاست‌گذاری در سطح خرد و کلان به منظور تقویت امید برای افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده گردد، همچنین پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی با هدف افزایش امیدواری در دانش‌آموزان توسعه یابند. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای تقویت این نوع باورها در دانش‌آموزان طراحی و اجرا شوند.

• تضاد منافع

انجام این پژوهش و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ فرد، گروه و نهادی در تعارض نیست.

• تقدیر و تشکر

از دست‌اندرکارانی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به‌ویژه تمام معلمان و دانش‌آموزان مدارس شهر ایلام، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

• منابع

- احمدی، زیبا؛ شهبازی، مسعود (۱۴۰۰)، بررسی رابطه باورهای هوشی و ارتباط پدر-فرزند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر، *مشاوره کاربردی*، ۱۱، ۱، ۳۸-۲۱.
- باغدار سعدآباد، زهرا (۱۴۰۰)، آموزش و پرورش و دانش‌آموز: مروری بر عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی (پیشرفت و افت تحصیلی) دانش‌آموزان. *فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، ۵، ۶۰ (۹)، ۲۲۲-۲۱۳.
- باقرپور، معصومه؛ محبوبی، طاهر؛ محبوبی، کمال (۱۳۹۴)، بررسی رابطه هوش فرهنگی و آگاهی فراشناختی و باورهای هوشی با عملکرد تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۱، ۱.
- بدری‌گرگری، رحیم و خانی، منیژه (۱۳۹۳)، رابطه نظریه‌های ضمنی هوش و باورهای معرفت‌شناختی با جهت‌گیری هدف پیشرفت دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۹، ۱(۱)، ۷۴-۵۳.
- بلوچی، ابابکر؛ ناستی‌زایی، ناصر (۱۳۹۹)، رابطه فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روان‌شناختی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان، *رویش روان‌شناسی*، ۱۲(۵۷)، ۲۱۳-۲۰۳.
- پورآنتشی، مهتاب؛ موحدمحمدی، حمید؛ رضوانفر، احمد و حسینی، سید محمود (۱۳۹۳)، بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی. *مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران (مجله علوم کشاورزی ایران)*، ۴۵، ۲(۲)، ۳۷۲-۳۶۳.
- پورطالب، نرگس و بدری‌گرگری، رحیم (۱۴۰۱)، تأثیر شایستگی اجتماعی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری. *مجله روانشناسی*، ۱۰۴، ۲۶(۴)، ۳۵۷-۳۴۸.
- جعفری، محید؛ آتش افروز، عسکر؛ حاجی یخچالی، علیرضا و جعفری، فائزه (۱۴۰۳)، آزمون الگوی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۱۱۲، ۲۸(۴)، ۴۸۵-۴۷۶.
- چهری، پرستو؛ صادقی، مسعود؛ ویسکرمی، حسنعلی (۱۳۹۶)، بررسی تأثیر آموزش امید، بر درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر استثنایی (با ناتوانی هوشی)، *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷، ۷-۱.
- حاج حسینی، منصوره؛ هدایتی، الهه و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۴۰۰)، الگوی ساختاری ارتباط میان سبک دلبستگی و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای امید. *روانشناسی تربیتی*، ۱۷، ۵۹، ۲۲-۱.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸)، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۲، ۱-۲(۲۳).
- درخشان، معراج؛ مکتبی، غلامحسین؛ علی‌زاده، محسن؛ عبدی شاهبوند، صمد (۱۴۰۱)، بررسی رابطه باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی، *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۲، ۱۱۰-۱۰۰.
- رحمانی دریاسری، مدینه؛ یاورنیبا، سونیا؛ سپهریان آذر، فیروزه (۱۳۹۹)، پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس هوش معنوی، امید و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶، ۵۶، ۱۹۶-۱۸۱.
- زارع، حسین (۱۳۹۲)، مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی، *یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱، ۳(۳)، ۱۸-۹.
- زارع، حسین و رستگار، احمد (۱۳۹۳)، مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. *شناخت اجتماعی*، ۳، ۲(۶).

- ستایشی‌اظه‌ری، محمد؛ میرنسب، میرمحمد؛ محبی، مینا (۱۳۹۶)، رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۰، ۳۷، ۱۴۲-۱۲۵.
- سیف، علی اکبر (۱۴۰۰)، روان‌شناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: نشر دوران.
- غلامی‌پور، مژگان؛ توحیدی، افسانه؛ عسکرزاده، قاسم (۱۳۹۸)، امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متأهل، *آموزش در علوم انتظامی*، ۶، ۲۱، ۱۷۲-۱۴۵.
- کشتورز کندازی، احسان؛ رضایی‌فرد، اکبر و توماج، عبدالجلال (۱۴۰۰)، نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۹۹، ۲۵(۳)، ۵۱۰-۴۹۰.
- محمدی، حمید؛ سلم‌آبادی، مجتبی؛ مهدوی‌فر، علی (۱۳۹۸)، بررسی نقش سواد والدین بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان، *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳۲، ۳۹-۲۵.
- موسوی‌نیای مداح، سارا؛ کاووسیان، جواد؛ عرب‌زاده، مهدی؛ کریمی، کامبیز (۱۳۹۷)، بررسی رابطه خودکارآمدی و امیدواری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *رویش روان‌شناسی*، ۷، ۴(۲۵)، ۱۵۰-۱۳۷.
- وفوری، جواد (۱۳۹۸)، بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های مطالعه برنامه‌ریزی و مدیریت زمان و روش تمرکز و حافظه بر میزان پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان ایرانی ساکن کشور تاجیکستان در مقطع ابتدایی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۸، ۲، ۱۷۳-۱۵۶.
- یمینی، محمد؛ مهدیان، حسین و رحمتی، فرشته (۱۴۰۰)، نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و خودارزشمندی در میان دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۴)، ۱۳۶-۱۲۶.
- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006, November). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. In *Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia* (pp. 1-14).
- Asarta, C. J., & Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter? *The Internet and Higher Education*, 32, 29-38.
- Back, D. (2022). The impacts of adolescents' leisure activity types on psychological well-being, academic self-efficacy, self-esteem, and stress.
- Bardach, L., Hübner, N., Nagengast, B., Trautwein, U., & von Stumm, S. (2023). Personality, intelligence, and academic achievement: Charting their developmental interplay. *Journal of personality*.
- Blake, J., Yaghmaian, R., Brooks, J., Fais, C., & Chan, F. (2018). Attachment, hope, and participation: Testing an expanded model of Snyder's hope theory for prediction of participation for individuals with spinal cord injury. *Rehabilitation psychology*, 63(2), 230.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824.
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2017). Profiles of hope: How clusters of hope relate to school variables. *Learning and Individual Differences*, 59, 55-64.
- Dweck, C. S., Molden, D. C. (2005). *Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A. Elliot, C.S. Dweck (Eds.), *the handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Hartanto, D., Kartadinata, S., & Ilfiandra, A. (2019). The uniqueness of students' academic hope in Indonesia. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(4), 107-112.
- Mueller, C., Williams, R., Dweck, C. (2010). "Children's Theories of Health Predict Their Responses to Disease". *Journal of Surgical Research*, 4(2), 158-168.
- Munoz, R. T., Quinton, K. A., Worley, J. A., & Hellman, C. M. (2019). Locus of hope: External hope in parents/guardians as an antecedent of adolescents' internal hope and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 12, 1107-1124.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 48, 326-340.
- Pekrun, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education/Academic Press*.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 18, 255-272.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Tan, D., Yough, M., Desmet, O. A., & Pereira, N. (2019). Middle school students' beliefs about intelligence and giftedness. *Journal of Advanced Academics*, 30(1), 50-73.
- Telef, B. B. (2020). Hope and life satisfaction in elementary school students: Mediation role of affective experiences. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 176-186.
- Yıldırım, M., & Arslan, G. (2022). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviours, subjective well-being, and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Current psychology*, 41(8), 5712-5722.