

## بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای هوشی در دانش آموزان دوره متوسطه شهر کاشمر

حسین مهدیان<sup>۱</sup>

دکتر حسن اسدزاده<sup>۲</sup>

دکتر حسن شعبانی<sup>۳</sup>

دکتر قدسی احقر<sup>۴</sup>

دکتر حسن احدی<sup>۵</sup>

### چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای هوشی در دانش آموزان دوره متوسطه شهر کاشمر انجام شد. جامعه پژوهش عبارت بود از کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر کاشمر که در سال تحصیلی 89 - 1388 مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه آماری نیز شامل پانصد و چهل نفر از دانش آموزان (دویست و هفتاد دختر و دویست و هفتاد پسر) بود که با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا شهر کاشمر به سه حوزه جغرافیایی (شمال، جنوب و مرکز) تقسیم شد. سپس، از هر حوزه چهار مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس و سرانجام از هر کلاس پانزده نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از (الف) پرسشنامه آموزش ترغیبی (آموس، پورکی و تویاس، 1984) و (ب) پرسشنامه باورهای هوشی (ذبیحی حصاری، 1384). داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک

- 
- 1- دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
  - 2 - عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
  - 3 - عضو هیأت علمی بازنشسته دانشگاه علامه طباطبائی
  - 4 - عضو هیأت علمی پژوهشگاه تعلیم و تربیت.
  - 5- عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای... ..  
 طرفه و آزمون t مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که (الف) بین مؤلفه‌های آموزش ترغیبی و باورهای هوشی رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ (ب) بین نظرات دانش‌آموزان دختر و پسر درباره آموزش ترغیبی تفاوت وجود دارد؛ (ج) بین نظرات دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی درباره آموزش ترغیبی تفاوت وجود دارد و (د) بین باورهای هوشی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد. استفاده از این نتایج می‌تواند تأثیر گذار بر روند آموزش و یادگیری باشد.

### کلید واژه ها:

آموزش ترغیبی، باورهای هوشی، پایه تحصیلی، جنسیت.

### مقدمه

تغییر وضعیت مدارس در قالب آموزش ترغیبی، پروسه‌ای در حال پیشرفت می‌باشد. اگر چه نتایج حاصل از این فرایند قابل اندازه‌گیری است اما تغییرات عمده و با اهمیت، نامحسوس هستند. آموزش صرفاً گرفتن نمره، حضور در کلاس، یافته‌های علمی، گرفتن آزمون‌های سخت و مردود یا تجدید شدن نیست، بلکه مقوله‌ای فراتر از آن است. آموزش، تغییراتی مهم و با ارزش است که باعث ایجاد فضایی مناسب‌تر در مدارس شده و زمینه مراقبت بیشتر از افراد را فراهم می‌سازد. آموزش ترغیبی یک محور ثابت و چهارچوب مفهومی را مهیا می‌کند و بر همین اساس روانشناسان انسانی می‌توانند محیطی سالم را در مدارس ایجاد نموده و آن را حفظ کنند (پورکی و آسپی<sup>1</sup>، 2003).

نظریه ترغیبی در قالب مجموعه‌ای از فرض‌ها، به دنبال توضیح و تبیین پدیده‌ها و تأمین وسیله‌ای برای فراخواندن تعمدی افراد است تا نیروی بالقوه‌یشان را در تمام زمینه‌های شایسته تلاش بشری دریابند. هدف این نظریه، مخاطب قرار دادن کل طبیعت وجودی بشر و فرصت‌های پیش روی آن‌ها و همچنین تبدیل زندگی به تجربه‌ای مفرح، رضایت بخش و غنی است. در

<sup>1</sup> - Purkey, W. W & Aspy, D

حوزه تعلیم و تربیت، این که چگونه معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را به یادگیری تشویق یا دلسرد کنند از موضوعات اصلی نظریه‌ی آموزش ترغیبی است (پورکی، 2004).

آموزش ترغیبی<sup>۱</sup> هنوز یک مهارت تکاملی است. در جریان تکامل آن پیشنهادها و راهبردهای جدیدی ارائه شده است. پورکی و نواک<sup>۲</sup> (2008) بیان می‌کنند که پنج حوزه وجود دارد که آموزش ترغیبی باید در آنها اجرا شود و روی پیام‌هایی که از این حوزه‌ها صادر می‌شود دقت زیادی کرد. از طریق تمرکز بر این پنج حوزه مربیان می‌توانند یک تاکید مداوم و منظم برای غلبه بر چالش‌های بزرگ داشته باشند. به اعتقاد آنها این پنج حوزه عبارتند از: افراد<sup>۳</sup>، مکان‌ها<sup>۴</sup>، خط‌مشی‌ها<sup>۵</sup>، برنامه‌ها<sup>۶</sup> و فرایندها<sup>۷</sup>.

آموزش ترغیبی با افراد آغاز و پایان می‌یابد. هر فردی در مدرسه از معلمان و مدیران تا سرایداران و داوطلبان مانند یک فرستنده پیغام است. این افراد هستند که الگوهای مثبت رفتار متقابل را ایجاد و حفظ می‌کنند.

این ارتباطات متقابل مثبت باید بر اساس حس همیاری و مشارکت باشند. علاقه و لبخندهای دروغی مورد نیاز نیستند. مربیان باید افراد مدرسه را به چشم اعضای نگاه کنند که توانا و راغب به یادگیری حرفه‌ای جامعه هستند. مربیان ترغیبی به دیگران به چشم افراد توانا که می‌توانند چیزهای مهم را انجام دهند نگاه می‌کنند.

چشم انداز و نگهداری از مدرسه می‌تواند بیان‌کننده این باشد که افراد مهم هستند و در راس هر موقعیتی قرار دارند، یا این که می‌تواند بگوید که هیچ کس مهم نیست و هیچ کس در برابر آنها احساس مسئولیت نمی‌کند. مکان‌ها

1- Invitational education

2- Novak, J .

3- People

4\_ Place

5- Policy

6\_Program

7- Process

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای ..  
قدرتمند هستند و می‌توانند عملکرد و رضایت کسانی که در مدرسه مشغولند تحت تاثیر خودش قرار دهند. در بیشتر مدارس، مکانها ساده ترین فاکتور برای تغییر هستند. آنها فرصتهایی را برای بهبود فوری پیشنهاد می‌کنند.

خطمشی‌ها شامل احکام هیئت حاکمه، دستورالعمل‌ها و آئین نامه‌ها و قوانین کتبی یا شفاهی است که برای نظم مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد. نظام سیاسی مدرسه می‌تواند تاثیر قدرتمندی بر نگرش کسانی که در مدرسه هستند داشته باشد.

زمانی که خطمشی‌ها عادلانه، کلی، آزادمنشانه و احترام انگیز باشند می‌توانند اثر مثبتی بر نگرش‌های افراد داشته باشند. خطمشی‌هایی که خشک، مبهم، انحصاری یا متناقض باشند پیام‌هایی مبتنی بر آشفتگی و بی نظمی را خواهند فرستاد. این مهم است که خطمشی‌های ترغیبی بر اساس حاضران، کلاس، رشته و حمایت طرح ریزی و توسعه داده شوند. برای مثال کودکی که از قانون تخلف می‌کند نباید تعلیق بخورد بلکه باید به مشاور ارجاع داده شود. دانش آموز بی‌نظم، فقط تربیت نشده است.

برنامه‌ها می‌توانند رسمی یا غیر رسمی، درسی یا فوق برنامه باشند. برای مرییان مهم است که بدانند همه برنامه‌های مدرسه در جهت منافع همه افراد است و این که آنها می‌توانند به وسیله محتواهای معنی دار باعث درگیری فعال شوند. این بدین معناست است که برنامه‌هایی که نخبه پرور، جنسیت نگر، نژادپرستانه، تبعیضی و غیرمنطقی هستند باید تغییر کنند یا حذف شوند.

برنامه‌هایی که آموزش ترغیبی را منعکس می‌کنند فراگیر هستند و همه افراد را در بر می‌گیرند. آنها دانش آموزان را تشویق می‌کنند تا خودشان را به عنوان یک یادگیرنده مداوم که قادر به فهمیدن موضوعات مهم هست در نظر بگیرند. مخصوصاً استفاده از برنامه‌های گروه کوچک می‌تواند برای دانش آموزانی که می‌خواهند علاقه خودشان را برای کار با دیگران توسعه دهند می‌تواند مفید باشد.

آخرین حوضه «فرایند» می‌تواند حال و هوا و احساس را برای توجه به چهار عامل دیگر به وجود آورد و آن‌ها را به یک شیوه دموکراتیک هماهنگ کند. آموزش ترغیبی یک فرایند دموکراتیک است که در آن افراد تحت تاثیر تصمیمات قرار می‌گیرند و می‌توانند در صورت‌بندی، اجرا و ارزشیابی آن نقش داشته باشند.

برای مثال ایجاد یک برنامه مبتنی بر مشارکت خانواده، توسعه یک مدرسه پویا، یا افزودن برنامه‌هایی برای شناخت اجتماعی و تحصیلی به طریقه مشارکتی و همکاری باید مد نظر قرار بگیرد. مالکیت مشارکتی بر این نظر مبتنی است که «ما همه با هم هستیم». فرایندهای ترغیبی از طریق تشویق تعاملات مشارکتی و شبکه‌ای در مدرسه نشان داده می‌شوند.

فرض‌های بنیادین نظریه ترغیبی عبارت‌اند از: اعتماد<sup>۱</sup>، احترام<sup>۲</sup>، خوش‌بینی<sup>۳</sup> و تعهد<sup>۴</sup> (پورکی، 2006). پژوهش‌های بسیاری به تاثیر آموزش ترغیبی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. گرشام<sup>۵</sup> (2007) می‌گوید، آموزش ترغیبی موجب کاهش اضطراب ریاضیات می‌شود و در نتیجه عملکرد و پیشرفت دانش‌آموز در این درس افزایش می‌یابد. کیچنر و ونتا<sup>۶</sup> (2007) به این نتیجه رسیدند که آموزش مفاهیم ریاضی مستلزم یک تمرکز شناختی برای فهم ریاضیات و ارائه آن به کلاس درس است. همچنین، تمرکز روی رشد شخصی دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای (شغلی) معلمان دارای اهمیت است. اگر من بدانم و احساس کنم که مورد پذیرش هستم، با آرامش روانی بیشتری می‌توانم تلاش کنم و عملکرد خود را به عنوان یک معلم یا دانش‌آموز بهبود بخشم. هانتز و اسمیت<sup>۷</sup> (2007) به این نتیجه رسیدند که

1 - Trust

2 - Respect

3 - Optimism

4 - Intentionality

5 - Gresham, G .

6 - Kitchens, A. N. & Wenta, R. G .

7 - Hunter, M. & Smith. K. H .

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای... کاربرد اصول آموزش ترغیبی در کلاس درس هنر نه تنها موجب شکوفا شدن استعداد های دانش‌آموزان می‌شود، بلکه زمینه ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و متعالی را برای همه دانش‌آموزان و معلمان فراهم می‌آورد. الگوهای نظری انگیزش پیشرفت، باورهای شخص را عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌گرهای رفتار پیشرفت می‌دانند. در واقع، مفروضه اصلی همه این نظریه‌ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آنان از توانایی انجام تکالیف مختلف، نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد (دوئک و لگیت<sup>۱</sup>، 1988).

دوئک (1999) می‌گوید، این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند، به تجربه‌هایمان معنا می‌بخشند و به طور کلی نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند. یکی از این باورها، باورهای هوشی<sup>۲</sup> است. دوئک باورهای هوشی را شامل باور هوشی ذاتی<sup>۳</sup> و باور هوشی افزایشی<sup>۴</sup> می‌داند. افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصی آنان نظیر هوش، تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است. در مقابل، افرادی که باور هوشی افزایشی دارند، معتقدند هوش یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر نیست، بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد. دوئک و لگیت معتقدند باورهای هوشی به چگونگی تفسیر و تأویل فرد از شکست‌ها و موفقیت‌های خود از یک سو و بر نهاده‌ها کردن اهداف پیشرفت از سوی دیگر اثر می‌گذارد. پیام‌های ترغیبی که دانش‌آموزان به خود و دیگران می‌فرستند نه تنها اطلاعاتی را برای ساختن خودکارآمدی و باورهای آنان تدارک می‌بینند، بلکه تاثیر مستقیم روی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نیز دارند. ترغیب به یادگیری نه تنها توسط دانش‌آموز صورت می‌گیرد، بلکه قسمت اعظم آن توسط ترغیب معلم به یادگیری نیز ایجاد می‌شود. معلمانی که هدفمندانه فضایی را ایجاد می‌کنند تا دانش‌آموزان را ترغیب کنند خودشان را توانا،

<sup>1</sup>-Dweck, C. S. , & Leggett, E. L .

<sup>2</sup>-Intelligence beliefs

<sup>3</sup>-Inherent intelligence beliefs

<sup>4</sup> -Increase intelligence beliefs

ارزشمند و مسئول ببینند، موجب تسهیل و شایستگی تحصیلی‌شان خواهند شد (یوشر و پاچارس<sup>۱</sup>، 2006، ص 13). طبق گزارش یوشر و پاچارس (2006)، اقناع اجتماعی می‌تواند پیش‌بینی کننده باورهای مفید خودتنظیمی و تحصیلی در دختران باشد. اما در مورد پسران این طور نیست. آنان معتقدند، وقتی که دختران می‌خواهند باورهای خودشان را شکل دهند، به نظرات دیگران در این مورد بیشتر توجه می‌کنند. زیمان<sup>۲</sup> (2006) می‌گوید، مشاوران یا درمان‌گرانی که بر اساس واقعیت درمانی<sup>۳</sup> یا مشاوره ترغیبی آموزش می‌بینند و آنرا بکار می‌برند با نتایج مثبت روبه‌رو خواهند شد و به طور مساوی سبب رشد و گسترش دید، ادراکات، اندیشه‌ها، اعمال و زندگی مراجعان خود خواهند شد. یوشر و پاچارس (2006) نیز به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکار آمدی با ترغیب از طرف خود و دیگران رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد.

پاچارس (1994) به این نتیجه رسید که بین نظریه ترغیبی و نظریه شناختی- اجتماعی بندورا<sup>۴</sup> رابطه وجود دارد. پیام‌های ترغیبی موجب ایجاد و تقویت خودکارآمدی می‌شوند در صورتی که پیام‌های غیرترغیبی خود کارآمدی را ضعیف می‌کند. گود و برافی<sup>۵</sup> (2003) به این نتیجه رسیدند که انتظارات موفقیت، پیامدهای فعالیت‌های آموزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهد، اما این رابطه مطمئناً علی نیست. آن چیزی که آنان دریافتند یک متغیر واسطه‌ای بود، یعنی تلاش و کوشش بیشتر. آنان فرض کردند، زمانی که معلمان و دانش‌آموزان احساس کنند موفق خواهند شد، آنان احتمالاً تلاش و کوشش مورد نیاز برای موفقیت را درک کرده و افزایش می‌دهند. موفقیت بر پایه باور نیست، بلکه مبتنی بر عملی است که نتیجه باور است. گود و برافی (2003) این قاعده را به عنوان کواریانس تلاش- پیامد شناسایی کردند. در نتیجه، تلاش

<sup>1</sup>-User, E. L. & Pajares, F .

<sup>2</sup>-Zeeman, R. D .

<sup>3</sup>-Reality therapy

<sup>4</sup>-Bandura social – cognitive theory

<sup>5</sup>-Good, T. & Brophy, J .

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای... ..  
بیشتر منجر به موفقیت بیشتر خواهد شد. هر چه ما بیشتر باور داشته باشیم که موفق می‌شویم، بیشتر تلاش خواهیم کرد. آموزش ترغیبی از این رابطه استفاده کرده و به دنبال ارتباط نتایج گوناگون با فرضیاتی که فرد در مورد چگونگی کارکرد جهان دارد، می‌باشد. کمک به یادگیرندگان برای فهم این ادراکات و پذیرش ترغیب و فرصت‌های برای رشد این توانائی‌ها باعث زندگی و یادگیری موفقیت‌آمیز می‌شود.

بنابراین، پیام‌هایی که معلمان، والدین و دیگران برای کودکان می‌فرستند تا آخر عمر مورد استفاده آنها قرار خواهد گرفت. به علاوه، برای افزایش شایستگی کودک، معلمان باید شایستگی را پرورش دهند و روی تاثیر پیام‌هایی که برای کودکان می‌فرستند، بیشتر دقت کنند. این پیام‌ها به نوبه خود پیام‌هایی را که آنها به خودشان می‌فرستند تحت تاثیر قرار می‌دهد (پاجارس و یوشر، 2006، ص 14).

پژوهش حاضر درصدد بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای هوشی و همچنین تعیین تفاوت آموزش ترغیبی و باورهای هوشی بر حسب جنسیت و پایه کلاسی می‌باشد.

فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- بین آموزش ترغیبی (ITS) (ملاحظه، تعهد، هماهنگی، مهارت، انتظار) و باورهای هوشی (ذاتی، افزایشی، تربیت‌پذیری و بافتی) رابطه وجود دارد.
- بین نظرات دانش‌آموزان درباره آموزش ترغیبی (ملاحظه، تعهد، هماهنگی، مهارت، انتظار) بر حسب جنسیت تفاوت وجود دارد.
- بین نظرات دانش‌آموزان درباره آموزش ترغیبی (ملاحظه، تعهد، هماهنگی، مهارت، انتظار) بر حسب پایه تحصیلی تفاوت وجود دارد.
- بین باورهای هوشی (ذاتی، افزایشی، تربیت‌پذیری و بافتی) دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.



## روش:

در این پژوهش با توجه به اهداف آن از طرح تحقیق همبستگی استفاده شد. در تحقیق همبستگی رابطه بین متغیرها با استفاده از ضریب همبستگی، کشف یا تعیین می‌شود. به عبارت دیگر، روش همبستگی برای دو هدف عمده به کار می‌رود: (الف) کشف همبستگی بین متغیرها، و (ب) پیش‌بینی یک متغیر از روی یک یا چند متغیر دیگر. این روش به ویژه در شرایطی مفید است که هدف آن کشف رابطه بین متغیرهایی باشد که در مورد آنها پژوهشی انجام نشده است (دلاور، 1374).

جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی-فیزیک) شهر کاشمر که در سال تحصیلی 89-1388 مشغول به تحصیل بودند.

از آنجا که مقیاس اندازه‌گیری پیوسته و سؤال‌های پژوهش دو سویه و در سطح اطمینان 0/95 است، حجم نمونه طبق اصول علمی به شرح زیر تعیین شد:

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z_{(1-\frac{\alpha}{2})}^2}{(N-1)d^2 + \sigma^2 \cdot Z_{(1-\frac{\alpha}{2})}^2}$$

n = حجم نمونه

N = حجم جامعه‌ی مورد مطالعه

$\sigma^2$  = واریانس جامعه (که بر اساس تحقیقات انجام شده برابر با 1/50 است<sup>1</sup>).

1- ر. ک: مهدیان، حسین (1385). رابطه بین ادراک حمایت از سوی معلمان، والدین، دوستان و باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

$$= Z_{(1-\frac{\alpha}{2})} \text{ سطح اطمینان } 0/95 \text{ برابر با } 1/96$$

$$n = \frac{4000 \times 1.5 \times 1.96^2}{(4000 - 1) \times 0.01 + 1.5 \times 1.96^2} = 503$$

$$d^2 = \text{خطای قابل قبول برابر با } 0/01$$

جهت تعمیم‌پذیری بیشتر و جلوگیری از افت آزمودنی‌ها، تعداد نمونه به 540 نفر افزایش یافت.

نمونه‌ی آماری شامل پانصد و چهل نفر از دانش‌آموزان (دویست و هفتاد دختر و دویست و هفتاد پسر) بود که با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا شهر کاشمر به سه حوزه‌ی جغرافیایی (شمال، جنوب و مرکز) تقسیم شد. از هر حوزه چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس، از هر مدرسه سه کلاس درس و سرانجام از هر کلاس پانزده نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها عبارت بود از: پرسشنامه آموزش ترغیبی (ITS) (آموس، پورکی و توبیاس، 1984): به منظور بررسی و سنجش تدریس معلمان بر اساس نظریه آموزش ترغیبی، از پرسشنامه آموزش ترغیبی (ITS) شد. کارهای مقدماتی برای ساخت پرسشنامه آموزش ترغیبی (ITS) به پورکی، آموس و توبیاس (1984) برمی‌گردد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت از خیلی به ندرت تا خیلی زیاد تهیه شده و دارای دو بُعد و پنج خرده مقیاس است. ابعاد آن عبارت‌اند از (1) بعد ترغیبی شخصی و (2) بعد ترغیبی حرفه‌ای. خرده مقیاس‌های آن عبارتند از: (1) ملاحظه (2) تعهد (3) هماهنگی (4) مهارت (5) انتظار.

ضریب آلفای کرانباخ این پرسشنامه توسط آموس (1985) 0/95 و اسمیت (1987) 0/94 گزارش شده است. همچنین، طبق گزارش آموس

(1985) با یک نمونهی نهصد و هفتاد و پنج نفری و اسمیت (1987) با یک نمونهی چهارصد و نود و هفت نفری، بین پرسشنامه آموزش ترغیبی (ITS) و مقیاس برونداد نگرشی دانش‌آموزان<sup>۱</sup> (SAOM) همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

ضریب آلفای محاسبه شده در پژوهش حاضر برای کل پرسشنامه آموزش ترغیبی 0/89 محاسبه شد که برای پنج زیر مقیاس آن عبارت است از: عامل نخست (ملاحظه) 0/71، عامل دوم (تعهد) 0/79، عامل سوم (هماهنگی) 0/84، عامل چهارم (مهارت) 0/82 و عامل پنجم (انتظار) 0/69. براساس نتایج به دست آمده، پرسشنامه آموزش ترغیبی برای اندازه‌گیری آموزش ترغیبی در دانش‌آموزان ایرانی دارای پایایی قابل قبولی است.

پرسشنامه‌ی باورهای هوشی ذبیحی حصاری (1384): برای سنجش باورهای هوشی دانش‌آموزان از پرسشنامه باورهای هوشی ذبیحی حصاری استفاده شده است. این پرسشنامه دارای چهار عامل و روی هم رفته نوزده سوال است و بر اساس مقیاس لیکرت از صفر (کاملاً مخالفم) تا چهار (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. برای تعیین روایی این آزمون از روش روایی محتوایی و روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است. ذبیحی برای تعیین ضریب پایایی از طریق ضرایب آلفای کرانباخ، همسانی درونی خرده آزمون‌ها را به دست آورد. قبل از اجرای نهایی این پرسشنامه، یک اجرای مقدماتی روی نمونه‌ی سی نفری از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی اجرا شد و آلفای کرانباخ حدود 0/76 به دست آمد. بعد از اجرای نهایی روی نمونه چهارصد نفری آلفای کرانباخ حدود 0/61 گزارش شد. همسانی درونی برای هر یک از خرده آزمون‌ها نیز به شرح زیر بوده است: عامل ذاتی = 0/60، عامل افزایشی = 0/59، عامل تربیت‌پذیری = 0/55، عامل بافتی = 0/55. ضریب آلفای کرانباخ در پژوهش حاضر 0/85 و برای خرده آزمون‌ها (عامل ذاتی) = 0/81.

<sup>1</sup>- Student Attitudinal Outcome Measures

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای ..  
 عامل افزایشی = 0/79، عامل تربیت‌پذیری = 0/82، و عامل بافتی = 0/76 بوده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، واریانس، فراوانی، درصد فراوانی و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین، برای آزمون سؤال‌های پژوهش از شاخص‌های آمار استنباطی زیر استفاده شد: (1) آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای هوشی؛ (2) آزمون تحلیل واریانس یکطرفه برای تعیین تفاوت آموزش ترغیبی بر حسب پایه تحصیلی؛ (3) آزمون t مستقل برای تعیین تفاوت آموزش ترغیبی و باورهای هوشی بر حسب جنسیت.

### یافته‌ها:

بخش اول: توزیع فراوانی و درصد گروه نمونه بر حسب جنس و رشته تحصیلی.

جدول 1: توزیع فراوانی و درصد گروه نمونه بر حسب جنس

درصد	فراوانی	شاخص
		جنس
50	270	پسر
50	270	دختر
%100	540	کل

جدول 2: توزیع فراوانی و درصد گروه نمونه بر حسب رشته تحصیلی

درصد	فراوانی	شاخص
		رشته تحصیلی
19/1	103	عمومی
31/7	171	ریاضی- فیزیک
36/3	196	علوم تجربی
13/00	70	علوم انسانی
%100	540	کل

بخش دوم: تجزیه و تحلیل داده‌ها برای پاسخ‌گویی به فرضیه‌های پژوهش.

1- بین آموزش ترغیبی (ITS) (ملاحظه، تعهد، هماهنگی، مهارت، انتظار) و باورهای هوشی (ذاتی، افزایشی، تربیت‌پذیری و بافتی) رابطه وجود دارد. برای پاسخ به فرضیه بالا از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. آن‌طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، بین مؤلفه‌های ذاتی و ملاحظه، افزایشی و ملاحظه، مهارت و افزایشی در سطح آلفای 0/01 رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. همچنین، بین مؤلفه‌های تعهد و افزایشی، تعهد و بافتی، هماهنگی و تربیت، هماهنگی و بافتی، مهارت و ذاتی، انتظار و افزایشی، انتظار و تربیت در سطح آلفای 0/05 رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد.

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای ..

جدول 3: همبستگی بین مؤلفه‌های آموزش ترغیبی و باورهای هوشی

متغیر	ذاتی	افزایشی	تربیت	بافتی	
همبستگی	-0/13**	0/23**	-0/002	0/052	ملاحظه
سطح معنی‌داری	0/001	0/000	0/96	0/22	
همبستگی	0/03	0/085*	0/074	0/10*	تعهد
سطح معنی‌داری	0/40	0/04	0/08	0/01	
همبستگی	0/04	0/05	0/09*	0/08*	هماهنگی
سطح معنی‌داری	0/27	0/23	0/03	0/04	
همبستگی	-0/09*	0/21**	0/005	0/08	مهارت
سطح معنی‌داری	0/02	0/001	0/89	0/054	
همبستگی	-0/05	0/09*	0/087*	0/08	انتظار
سطح معنی‌داری	0/18	0/03	0/04	0/052	

\*\*در سطح آلفای 0/01 معنی‌دار است.

\*در سطح آلفای 0/05 معنی‌دار است.

2- بین نظرات دانش آموزان درباره آموزش ترغیبی بر حسب جنسیت

تفاوت وجود دارد.

برای پاسخ به فرضیه بالا، از آزمون آماری t برای مقایسه میانگین دو

گروه مستقل استفاده شد. نتایج در جدول 4 نشان داده شده است

جدول 4: آزمون مقایسه میانگین دو گروه مستقل برای نمره پنج مؤلفه

آموزش ترغیبی بین پسران و دختران

آزمون میانگین			آزمون یکسانی واریانس		وضعیت
سطح معنی‌داری	df	t	سطح معنی‌داری	F	
0/001	538	-6/17	0/001	49/07	یکسانی واریانس
0/001	475/23	-6/17			عدم یکسانی
0/010	538	2/95	0/006	7/50	یکسانی واریانس
0/010	517/1	2/95			عدم یکسانی
0/22	538	1/21	0/001	17/38	یکسانی واریانس
0/22	496/91	1/21			عدم یکسانی
0/001	538	-3/75	0/001	63/88	یکسانی واریانس
0/001	496/29	-3/75			عدم یکسانی
0/289	538	-1/06	0/001	14/87	یکسانی واریانس
0/289	508/61	-1/06			عدم یکسانی

همان‌طور که در جدول 4 آمده است، بین مؤلفه‌های ملاحظه، تعهد و مهارت در بین دختران و پسران در سطح آلفای 0/01 تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

3- بین نظرات دانش‌آموزان درباره آموزش ترغیبی بر حسب پایه تحصیلی تفاوت وجود دارد.

برای این منظور ابتدا میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پنج مؤلفه آموزش ترغیبی با توجه به پایه‌های تحصیلی محاسبه شد و سپس با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه با یکدیگر مقایسه شدند. نتایج آزمون آماری در جدول 5 نشان داده شده است.

جدول 5: فاصله تجزیه و تحلیل واریانس برای نمره پنج مؤلفه آموزش

ترغیبی بر مسب پایه تمصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
ملاحظه	بین گروهی	570/09	3	190/03	8/40	0/000
	درون گروهی	12121/87	536	22/61		
	کل	12691/97	539			
تعهد	بین گروهی	240/62	3	80/20	2/46	0/061
	درون گروهی	17434/138	536	32/52		
	کل	17674/75	539			
هماهنگی	بین گروهی	85/69	3	28/56	1/14	0/33
	درون گروهی	13419/99	536	25/03		
	کل	13505/69	539			
مهارت	بین گروهی	785/45	3	261/81	11/27	0/000
	درون گروهی	12447/17	536	23/22		
	کل	13232/63	539			
انتظار	بین گروهی	43/62	3	14/54	2/02	0/10
	درون گروهی	3842/73	536	7/16		
	کل	3886/35	539			

بر اساس نتایج حاصل از مقایسه نمره پنج مؤلفه آموزش ترغیبی بر حسب پایه تمصیلی که در جدول 5 ارائه شده است:

ملاحظه: با توجه به اینکه شاخص F محاسبه شده (8/40) بزرگتر از شاخص F بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (3/83) در سطح آلفای 0/01 است، با اطمینان 99 درصد می توان گفت که بین نمره مؤلفه ملاحظه بر حسب پایه تمصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد.

تعهد: با توجه به این که شاخص F محاسبه شده (2/46) کوچکتر از شاخص F بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (2/62) در سطح آلفای 0/05



است، با اطمینان 95 درصد می‌توان گفت که بین نمره مؤلفه تعهد بر حسب پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

هماهنگی: با توجه به این که شاخص F محاسبه شده (1/14) کوچکتر از شاخص F بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (2/62) در سطح آلفای 0/05 است، با اطمینان 95 درصد می‌توان گفت که بین نمره مؤلفه هماهنگی بر حسب پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

مهارت: با توجه به این که شاخص F محاسبه شده (11/27) بزرگتر از شاخص F بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (3/83) در سطح آلفای 0/01 است، با اطمینان 99 درصد می‌توان گفت که بین نمره مؤلفه مهارت بر حسب پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

انتظار: با توجه به این که شاخص F محاسبه شده (2/02) کوچکتر از شاخص F بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (2/62) در سطح آلفای 0/05 است، با اطمینان 95 درصد می‌توان گفت که بین نمره مؤلفه انتظار بر حسب پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

4- بین باورهای هوشی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری t برای مقایسه میانگین دو گروه مستقل استفاده شد. همان‌طور که در جدول 6 نشان داده شده است، بین مولفه‌های ذاتی و تربیت در بین دختران و پسران در سطح آلفای 0/01 تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول 6: آزمون مقایسه میانگین دو گروه مستقل برای نمره چهار

مؤلفه باورهای هوشی بین پسران و دختران

وضعیت	آزمون میانگین			آزمون یکسانی واریانس		
	سطح معنی داری	df	t	سطح معنی داری	F	
ذاتی	0/001	538	5/31	0/07	3/12	یکسانی واریانس
	0/001	528/43	5/31			عدم یکسانی
افزایشی	0/13	538	-1/49	0/40	0/70	یکسانی واریانس
	0/13	536/92	-1/49			عدم یکسانی
رتبه بندی	0/001	538	4/26	0/37	0/78	یکسانی واریانس
	0/001	534/31	4/26			عدم یکسانی
بافتی	0/17	538	1/36	0/26	1/27	یکسانی واریانس
	0/17	537/65	1/36			عدم یکسانی

\*\* در سطح آلفای 0/01 معنی دار است \* در سطح آلفای 0/05 معنی دار است

### بحث و نتیجه گیری:

همان طور که پیشتر بیان شد، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای هوشی دانش آموزان بوده است. در این جا، تمامی یافته های پژوهش به ترتیب فرضیات مورد بررسی قرار می گیرد و با نتایج پژوهش های قبلی در این باره مقایسه شده و به تفسیر و تبیین یافته ها پرداخته خواهد شد.

بحث و بررسی فرضیات پژوهش عبارتند از:

1- بین آموزش ترغیبی (ITS) (ملاحظه، تعهد، هماهنگی، مهارت، انتظار) و باورهای هوشی (ذاتی، افزایشی، تربیت پذیری، بافتی) رابطه وجود دارد. برای پاسخ دادن به فرضیه بالا، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. طبق نتایج به دست آمده بین مؤلفه های ذاتی و ملاحظه (0/13)، افزایشی و

ملاحظه (0/23)، مهارت و افزایشی (0/21) در سطح آلفای 0/01 رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. همچنین، بین مؤلفه‌های تعهد و افزایشی (0/085)، تعهد و بافتی (0/10)، هماهنگی و تربیت (0/09)، هماهنگی و بافتی (0/08)، مهارت و ذاتی (0/09)، انتظار و افزایشی (0/09)، انتظار و تربیت (0/087) در سطح آلفای 0/05 رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. نتایج بالا با یافته‌های یوشر و پاچارس (2006) همسو است. طبق گزارش آنان، اقناع اجتماعی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده باورهای مفید خودتنظیمی و تحصیلی در دختران باشد. اما در مورد پسران این طور نیست. آنان معتقدند، زمانیکه دختران می‌خواهند باورهای خودشان را شکل دهند، به نظرات دیگران در این مورد بیشتر توجه می‌کنند. زیمان (2006) می‌گوید مشاوران یا درمانگرانی که بر اساس واقعیت درمانی یا مشاوره ترغیبی تربیت می‌شوند با نتایج مثبت روبرو خواهند شد و به طورمتعادل باعث وسعت دید، ادراک، اندیشه‌ها، اعمال و زندگی مراجعان‌شان خواهند شد. یوشر و پاچارس (2006) نیز به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکار آمدی با ترغیب از طرف خود و دیگران رابطه وجود دارد.

این نتایج با تحقیقات گود و برافی (2003) همسو است. نتایج به دست آمده با یافته‌های پاچارس (1994) نیز همسو است. او می‌گوید، ترغیب‌های مثبتی که دانشجویان به دیگران و خودشان می‌فرستند، باعث ایجاد و پرورش باورهای خودکارآمدی می‌شود. این باورها به خاطر این است که تلاش و استقامت مورد نیاز برای جبران توانایی تحصیل کم در دانش‌آموزان حفظ شود. از نظر او، نظریه شناختی-اجتماعی و رویکرد ترغیبی دستورالعمل‌هایی را ارائه می‌دهند که باعث می‌شود دانش‌آموزان اعتماد به نفس و شایستگی‌شان را افزایش دهند. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه‌گیری کرد که رویکرد ترغیبی می‌تواند منجر به ایجاد باورهای مثبت در مورد توانایی‌هایشان شده و وجود این باورهای مثبت نیز منجر به افزایش تلاش و پیگیری در آنان برای کسب موفقیت بیشتر خواهد شد. با توجه به اینکه افراد تحت تأثیر نظرات

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای...  
دیگران قرار می‌گیرند، باید سعی شود محتوای پیام‌های ما و سایر حوزه‌های آموزش ترغیبی تا حد ممکن مثبت و بر توانائی‌های بالقوه افراد تأکید کند.

2- بین نظرات دانش‌آموزان درباره آموزش ترغیبی بر حسب جنسیت تفاوت وجود دارد. برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری  $t$  برای مقایسه میانگین دو گروه مستقل استفاده شد. نتایج نشان دهنده این است که بین مؤلفه‌های ملاحظه، تعهد و مهارت در بین دختران و پسران در سطح آلفای 0/01 تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میانگین پسران در نمره تعهد بیشتر از دختران است در صورتی که میانگین دختران در نمره ملاحظه و مهارت بیشتر از پسران است. سوابق پژوهشی نیز تفاوت‌های جنسیتی در زمینه ترغیب را تأیید می‌کنند. یوشر و پاچارس (2006) نشان دادند، دختران در مقایسه با پسران، اقتناع اجتماعی و ترغیب شدن بیشتری را نشان می‌دهند. ترغیب از طرف دیگران در دختران بیشتر از پسران است، اما زمانی که باورهای سوگیری جنسی کنترل شدند، این تفاوت معنی‌دار نشد. در عوض، دختران و پسرا نی که دارای سوگیری زنانگی بودند، بیشتر از طرف دیگران ترغیب می‌شدند. یافته‌های این تحقیق از این ادعای محققان حمایت می‌کند که تفاوت‌های جنسیتی در باورهای خود تحصیلی ممکن است تابعی از باورهای قالبی دانش‌آموزان در جنسیت باشد، نه ناشی از خود جنسیت.

والیانت و پاچارس (1999) تفاوت‌های جنسیتی و سطح کلاسی را در مورد گزارشاتی که دانش‌آموزان از میزات ترغیب‌کنندگی از طرف خود و دیگران داشتند، مورد بررسی قرار دادند. آنان به این نتیجه رسیدند که دختران و پسران در میزان خود ترغیبی تفاوت چندانی ندارند، اما دختران در ترغیب از طرف دیگران بالاتر از پسران بودند. ویمرا<sup>1</sup> و پورکی (1994) تفاوتی را بین دو جنس به لحاظ ترغیب‌ها مشاهده نکردند. نمونه آنان دانشجویان رشته مشاوره بود و این اختلاف می‌تواند در نتیجه اختلاف در نمونه باشد. با توجه

<sup>1</sup> - Wiemer, D .

به نتایج به دست آمده شاید اختلاف دو جنس در ملاحظه و مهارت را بتوان به این نسبت داد که شاید معلمان زن به دلیل ویژگی‌های شخصیتی مراقبت و حمایت بیشتری از دانش‌آموزان نشان می‌دهند. اختلاف در تعهد شاید در نتیجه سازگاری سریعتر دانش‌آموزان پسر با استفاده از کمک معلم باشد.

3- بین نظرات دانش‌آموزان درباره آموزش ترغیبی بر حسب پایه تحصیلی تفاوت وجود دارد. برای آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نتایج نشان داد که بین پایه‌های اول، دوم، سوم و چهارم در مؤلفه‌ها ملاحظه و مهارت تفاوت وجود دارد. با توجه به اینکه شاخص  $F$  محاسبه شده (8/40) بزرگتر از شاخص  $F$  بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (3/83) در سطح آلفای 0/01 است، با اطمینان 99 درصد می‌توان گفت که بین نمره مؤلفه ملاحظه بر حسب پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

با توجه به این که شاخص  $F$  محاسبه شده (11/27) بزرگتر از شاخص  $F$  بحرانی با درجه آزادی 3 و 539 (3/83) در سطح آلفای 0/01 است، با اطمینان 99 درصد می‌توان گفت که بین نمره مؤلفه مهارت بر حسب پایه تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

این نتایج با یافته‌های والیانت و پاچارس (1999) همخوانی دارد آنها به این نتیجه رسیدند که میزان ترغیب‌کنندگی خود و دیگران در دانش‌آموزان کلاس ششم از دانش‌آموزان کلاس هشتم بیشتر است.

نتایج والیانت و همکاران<sup>1</sup> (2002) نیز نشان داد، ترغیب از طرف خود همان طور که بچه وارد کلاسهای بالاتر می‌شود، کم می‌شود.

علت تفاوت در مؤلفه‌های ملاحظه و مهارت را شاید بتوان این گونه تفسیر کرد که چون ملاک‌های ارزشیابی دانش‌آموزان در سنین مختلف از معلم در رابطه با ملاحظه و مهارت متفاوت است در نتیجه باعث تفاوت در این

<sup>1</sup>- Valiant, G. & et al

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای...  
مولفه خواهد شد و می‌توان علت اختلاف‌ها را به اختلاف در معیارهای  
ارزشیابی نسبت داد.

4- بین باورهای هوشی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.  
برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری  $t$  برای مقایسه میانگین دو گروه  
مستقل استفاده شد. نتایج نشان دهنده این است که بین مؤلفه‌های ذاتی و  
تربیت در بین دختران و پسران در سطح آلفای 0/01 تفاوت معنی‌داری وجود  
دارد. میانگین پسران هم در نمره ذاتی و هم در نمره تربیت بیشتر از دختران  
است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج ذبیحی حصاری (1384) و حجازی  
(1382) ناهمخوان است. آنان در بررسی تفاوت دختران و پسران در باورهای  
هوشی هیچگونه تفاوت معنی‌داری بین آنها مشاهده نکردند. دوئک (1986)  
نشان داد که باورهای هوشی تحت تأثیر تفاوت‌های جنسیتی قرار دارد و  
دختران در مقایسه با پسران بیشتر به نظریه ذاتی هوش اعتقاد دارند. آنان  
باور دارند، وقتی در تکلیفی با شکست مواجه می‌شوند، نمی‌توانند کاری انجام  
دهند، چون شکست را به فقدان توانایی خود اسناد می‌دهند و شروع به پرهیز  
از چالش و درگیری با تکلیف می‌کنند. نتایج عوض‌زاده (1388) نشان دهنده  
تفاوت بین مؤلفه‌های ذاتی و بافتی در دختران و پسران است که میانگین  
دختران هم در ذاتی و هم در بافتی بیشتر از پسران است. همچنین، اماموردی  
(1380) به تفاوت‌های باورهای هوشی در دختران و پسران اشاره می‌کند.  
اماموردی به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان پسر منبع هوشی را بیشتر  
ترکیبی - اکتسابی دانسته ولی دانش‌آموزان دختر منبع هوشی را ترکیبی - ذاتی  
می‌دانند. به نظر می‌رسد تفاوت نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های انجام شده  
قبلی ناشی از تاثیرگذاری ساختار آموزشی، انتظارات والدین و برداشت معلم  
از مفهوم هوش قرار داشته و نمی‌توان آنرا تنها به عامل تحول شناختی نسبت  
داد.

پیشنهادها عبارتند از:

## پژوهشنامه تربیتی

- با توجه به رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای هوشی و تاثیر آنها روی عملکرد و پیشرفت تحصیلی لازم است که کلیه شرایط برای بهبود این متغیرها فراهم شود که خود این مستلزم آموزش راهبردهای و افزایش آگاهیهای لازم در این زمینه به خانواده، معلمان و سایر افراد دخیل در امر آموزش و پرورش است.

- ایجاد واحد درسی در مراکز تربیت معلم و یا اجرای دوره های ضمن خدمت فرهنگیان جهت ارتقای سطح علمی و اطلاعاتی در مورد متغیرهای مورد پژوهش کاملاً مشهود است.

- لزوم تغییر باورهای هوشی در جهت بهبود فرایند پیشرفت تحصیلی و ایجاد اسنادهای مثبت و کارآمد در بچه ها.

- اجرای برنامه آموزش ترغیبی در چند مدرسه و مقایسه نتایج با یکدیگر. محدودیت ها به صورت زیر می باشند:

- عدم استقبال مسئولین از ارزشیابی سیستم آموزش و پرورش و نگرانی آنها از بر ملا شدن نقطه ضعفهای سیستم آموزش و پرورش و عدم همکاری آنها با محقق.

- مشکلات ناشی از اجرای پرسشنامه در دبیرستانهای دخترانه که بالاجبار از مشاوران مدرسه در امر پر کردن پرسشنامه استفاده شد.

- پرسشنامه های حاضر جنبه خود گزارشی دارند و مانند سایر پرسشنامه ها خالی از اشکال سوگیری در پاسخگویی به پرسشنامه نیستند، خود ارزنده سازی مشکل دیگری در پاسخگویی به این پرسشنامه ها است.

## کتابنامه:

- اماموردی، داود (1380). بررسی رابطه باورهای هوشی و جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر و پسر پایه اول راهنمایی و دبیرستان شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای ..

-حجازی، الهه، عبدالوند، نسرین و امام موردی، داود (1382). جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی، مجله روانشناسی. سال هفتم، شماره 1. ص 30-51.

-دلاور، علی (1374). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: مؤسسه نشر ویرایش.

-ذبیحی حصاری، نرجس خاتون(1384). رابطه باورهای هوشی با باورهای خودکار آمدی دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

-عوض‌زاده مقدم، زهرا (1388). رابطه بین ادراک حمایت از سوی معلمان، والدین، دوستان و باورهای هوشی با خلاقیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بیرجند: دانشگاه آزاد اسلامی واحد.

-مه‌دیان، حسین (1385). رابطه بین ادراک حمایت از سوی معلمان، والدین، دوستان و باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

-Amos, L. W. , Purkey, W. W. , & Tobias, N. (1984). Invitational teaching survey. Unpublished instrument, University of Carolina at Greensboro, Greensboro, NC .

-Amos,L. W(1985). Professional and personall inviting teacher practice and related to affective course outcome reported by dental hygiene student. Unpublished doctoral dissertation , school of education , university of North Carolina at Greensboro, Greensboro. NC

-Dweck, C. S (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development, psychology press, Philadelphia.

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

-Good, T. & Brophy, J. (2003). Looking in classroom. New York. Longman .



- Gresham, G. (2007). An invitation into the investigation of the relationship between mathematics anxiety and learning style in elementary pre-service teachers. *Journal of Invitational Theory and Practice* 13, 24- 34.
- Hunter, M. & Smith. K. H. (2007). Inviting school success: Invitational education and the Art class. *Journal of Invitational Theory and Practice* 13, 8-15.
- Kitchens, A. N. & Wenta, R. G. (2007). Merging invitational theory with mathematics education: A workshop for teachers. *Journal of Invitational Theory and Practice* 13, 34- 46 .
- Pajares, F. (1994). Inviting self- efficacy. The role of invitation in the development of confidence and competence in writing. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 3, 13-24 .
- Purkey, W. W. (2004). An introduction to Invitational theory. *Journal of invitational theory and practice*. Retrieved from [http://www. Invitationaleducation. net](http://www.Invitationaleducation.net)
- Purkey, W. W (2006). *Teaching class clown ( and what they can teach us)*. Thousand Oaks , CA: Corwin.
- Purkey, W. W & Aspy, D. (2003). Overcoming tough challenges: An invitational theory of practice for Humanistic Psychology. *Journal of Practice for Humanistic Psychology*, 2003; 43; 146
- Purkey, W. , W& Novak, J. (2008). *Fundamentals of invitational education*. Radford, VA: International Alliance for Invitational Education .
- Smith, C. H (1987). Master nursing students' perception on invitational teaching behaviors and attitudinal course outcomes. Unpublished master thesis. University of North Carolina at Greensboro. Greensboro, NC .
- User, E. L. & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school. Invitations as a critical source of the academic self- efficacy beliefs of entering middle school student. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12,7-16 .

بررسی رابطه بین آموزش ترغیبی و باورهای ..

- User, E. L. & Pajares, F. (2006). Success of academic and self-regulatory efficacy beliefs of interring middle school students. Contemporary Educational psychology,31,125-141 .
- Valiant, G. & et al. (2002). Inviting one's self and inviting others: Influence of gender. grade level and gender orientation. Journal of Invitational Theory and Practice 8, 41-60 .
- Valiant, G. & Pajares, F. (1999). The inviting/disinviting index: Instrumental validation and relation to motivation and achievement. Journal of Invitational Theory and Practice 6, 28-47 .
- Wiemer, D. & Purkey, w. (1994). Love the self and the neighbor? Self-other orientations of inviting behaviors. Journal of Invitational Theory and Practice, 3,25-33 .
- Zeeman, R. D. (2006). Glasser's choice theory and Purkey's invitational educational allied approaches to counseling and schooling. Journal of Invitational Theory and Practice, 12, 46-51 .