



"Research article"

doi: 10.30495/jinev.2023.19991400.2907

## Predicting Sstudents' Academic Motivation Based on the Type of Teacher's Feedback, Considering the Mediating Role of Students' Mentality<sup>1</sup>

Talat Sadat Sabbagh Hassanzad<sup>2\*</sup>, Seyyed Kazem Shadmand<sup>3</sup>

(Received: 2023.07.15 - Accepted: 2023.10.10)

- 1- This article is an excerpt from the dissertation of Seyyed Kazem Shadmand, a graduate of Curriculum in Payam Noor University.
- 2- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran
- \*- Corresponding author: Sabbagh@pnu.ac.ir
- 3- Master's degree in Curriculum, Payam Noor University, Tehran, Iran

### Abstract

The purpose of the present study was to investigate the students' academic motivation based on teachers' feedback, considering the mediating role of students' mentality. The study was applied in terms of purpose and descriptive-correlational terms of implementation within the framework of structural equation modeling. The statistical population was 380 people numbers from the female students of the first secondary school of Mashhad, who were selected as a sample by the multi\_stage cluster method and using the Morgan's table. Data collection tools was a questionnaire designed by the researcher to assess teacher' feedback based on the model of Butler and Wayne and Farar et al, students' mentality questionnaire from Katamiso and Lu and academic motivation questionnaire from Harter. SPSS and AMOS software were used for data analysis. The results showed that effort-oriented and ability-oriented feedback can investigate academic motivation both directly and by mediating students' mindsets. In addition, the results showed that growth mindset and static mindset were directly related to academic motivation. When teachers see students as hard-working people and give them this attitude in the form of feedback, it affects their mentality, and as a result, by creating a growing mindset about their abilities and feelings, they motivate them more academically.

**Keywords:** academic motivation, teacher feedback, mentality



## پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان براساس نوع بازخورد معلم با در نظر گرفتن نقش میانجی ذهنیت دانش‌آموزان<sup>۱</sup>

طلعت‌سادات صباغ حسن‌زاده<sup>۲\*</sup>، سیدکاظم شادمند<sup>۳</sup>

(دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۲۴ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۸)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس بازخورد معلمان با در نظر گرفتن نقش میانجی نوع ذهنیت آنها بود. تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از حیث اجرا توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مشهد که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای و با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۸۰ نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته ارزیابی بازخورد معلم مبتنی بر مدل باتلر و وین و مطالعات فرار و همکاران، پرسشنامه ذهنیت دانش‌آموزان کاتامیسو و لو و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر بود. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSSv16 و AMOSv24 استفاده شد. نتایج نشان داد بازخورد تلاش محور و توانایی محور هر دو هم به صورت مستقیم و هم از طریق میانجی‌گری ذهنیت دانش‌آموزان می‌تواند انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج نشان داد ذهنیت رشدپذیر و ایستا نیز به طور مستقیم با انگیزش تحصیلی ارتباط دارد. وقتی معلمان دانش‌آموزان را افرادی پرتلاش می‌دانند و این نگرش را در قالب بازخورد به آنها ارائه می‌دهند، بر ذهنیت شان تأثیر گذاشته و در نتیجه با ایجاد یک ذهنیت رشدپذیر در مورد توانایی‌ها و احساسات موجب انگیزش تحصیلی بیشتر در آنها می‌شوند.

### واژه‌های کلیدی: انگیزش تحصیلی، بازخورد معلم، ذهنیت

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه سیدکاظم شادمند دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی دانشگاه پیام نور می‌باشد.

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

\* نویسنده مسئول: sabbagh@pnu.ac.ir

۳- کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

## مقدمه

در جریان یادگیری انگیزه و علاقه نقش عمده‌ای را ایفا می‌نماید. انگیزش تحصیلی، نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است، سوق می‌دهد و بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی تأثیرگذار است (کوسورکار<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). (رایان و دسی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷) انگیزش تحصیلی را به عنوان تمایل یادگیرنده به مشغول بودن و درگیر شدن در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و تلاش مداوم در انجام دادن و به اتمام رساندن آن فعالیت تعریف کردند. به همین دلیل یکی از ملزومات یادگیری، انگیزش تحصیلی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. (ابراهیمی‌قوام و خاقانی‌زاده، ۱۳۹۶) در مقاله خود با عنوان «نقش انگیزه در یادگیری» دریافته‌اند دانش‌آموزان با انگیزه، تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف، یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا سرانجام بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب کنند. دانش‌آموزان برای مطالعه و درگیر شدن در فرایند یادگیری خود به انگیزه تحصیلی نیاز دارند. (فرگوسن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) در بررسی دیدگاه دانش‌آموزان با توانایی بالا در مورد انگیزش تحصیلی به این مطلب اشاره دارد که افراد با استعداد تحصیلی ممکن است جاه‌طلبی تحصیلی پایینی داشته و انگیزه کافی برای ادامه تحصیلات را نداشته باشند. در بیشتر موارد، عدم انگیزه در بین دانش‌آموزان با استعداد نشان دهنده عدم تعادل بین انگیزه آنها و فرصت‌های ارائه شده در محیط یادگیری است. (گرن و جولی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴) معتقدند که هر چه انگیزه فرد برای آموختن و تحصیل بیشتر باشد فعالیت و رنج و زحمت بیشتری را برای رسیدن به هدف غایی متحمل خواهد شد. همچنین (تمنایی‌فر و گندمی، ۱۳۹۸) بیان می‌کنند اگر یادگیرنده انگیزه تحصیلی بالایی داشته باشد، به درس خود توجه زیادی خواهد داشت و تکالیف خود را جدی خواهد گرفت. به علاوه تلاش می‌کند اطلاعاتی را یاد بگیرد که بیشتر از آن چیزی است که در کلاس درس به او می‌آموزند. انگیزه تحصیلی، با کسب آگاهی از چگونگی تأثیر فرایندهای شناختی - انگیزشی فرد بر روی فعالیت‌هایی که برای پیشرفت تحصیلی وی دارای اهمیت هستند، برآورد می‌شود. انگیزش تحصیلی با اهداف ویژه، نوع نگرش و باورهای خاص، راه‌های نائل شدن به آنها و تلاش‌های فرد در ارتباط است. دانش‌آموزانی که برای یادگیری درس و موضوعی برانگیخته می‌شوند، این آمادگی را کسب می‌کنند که به فعالیت‌هایی بپردازند که به یادگیری آنها کمک می‌کند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸). در مقابل دانش‌آموزانی که برای یادگیری بی انگیزه هستند در کوشش‌های خود برای

1- Kusurkar  
2- Ryan & Deci  
3- Ferguson  
4- Garn & Jolly

یادگیری به صورت نظامند عمل نمی‌کنند. این دسته از دانش‌آموزان در کلاس درس بی توجه هستند، سازمان یافته نیستند و مطالب درسی خود را مرور و تکرار نمی‌کنند (ابراهیمی‌قوام و خاقانی‌زاده، ۱۳۹۶). از جمله نظریه‌های پشتیبان انگیزش تحصیلی می‌توان به نظریه هدف‌های پیشرفت الیوت، نظریه خودباوری دسی و رایان و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا اشاره کرد. نظریه هدف‌های پیشرفت الیوت بیان می‌کند کیفیت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس به نحوه تعریف موفقیت از دیدگاه دانش‌آموزان بستگی دارد و پیام‌های دریافتی در کلاس درس میزانی برای موفقیت ایجاد کرده و بر اهدافی که دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (تمنایی‌فر و گندمی، ۱۳۹۸). نظریه خودباوری دسی و رایان بر این فرض استوار است که دانش‌آموزان دارای سه نیاز اساسی شایستگی، خودمختاری و ارتباط هستند و کلاس‌های درس در تسهیل یا بی‌نتیجه گذاشتن این نیازها متفاوت هستند. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی تشابه موقعیت‌ها در فعالیت‌ها، شایستگی‌های افراد و لذتی که در مورد نتایجی که با مشارکت در فعالیت‌ها بدست می‌آید، همه بر تمایل درگیر شدن در کارها اثرگذار است (یوسفی و گردانشکن، ۱۳۹۸). بر اساس نظریه خودتعیینی افراد از نظر میزان انگیزش، جهت و نوع انگیزش با یکدیگر متفاوت هستند. این تعارض و تفاوت در نوع انگیزش به نظرهای اطرافیان و اهداف اساسی که منجر به انجام کار می‌شوند، مرتبط است (جوادی، ۱۳۹۵).

بر اساس نظریه خودباوری دسی و رایان کلاس درس و پیام‌هایی که دانش‌آموزان از حضور در کلاس دریافت می‌کنند در میزان انگیزش و خودباوری تحصیلی آنان اثرگذار است. لذا یکی از عواملی که سبب تقویت انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود ارائه بازخورد در قبال کنش آنهاست. به عقیده کپنر<sup>۱</sup>، اصطلاح «بازخورد» به معنای روشی است که برای اطلاع رسانی به یادگیرندگان در راستای درست یا اشتباه بودن یک پاسخ آموزشی به کار برده می‌شود (ژانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). بازخورد دادن به یادگیرندگان راهبردی کلیدی در فرآیند یادگیری و تعلیم است. (گاندerson<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) به نقش مثبت بازخورد در یادگیری به ویژه در عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه اشاره می‌کنند.

بازخورد به عنوان فرصتی برای یادگیری و تشویق و جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری است. (سماواتیان و کاظمی، ۱۳۹۵) معتقدند که بازخورد برای رشد دانش‌آموزان ضروری است و به تقویت اعتماد به نفس، افزایش انگیزه و سطح احترام به خود در دانش‌آموزان کمک می‌نماید. بنابراین تأثیر بازخورد سازنده فراتر از فرایند تدریس و یادگیری است. لذا نحوه ارائه بازخورد بسیار مهم به نظر می‌رسد. چرا که نوع نادرست تعریف و تمجید باعث ایجاد رفتار خود شکننده می‌شود در حالی که نوع صحیح آن دانش‌آموزان را به یادگیری ترغیب می‌کند. (براملمان<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) اشاره دارند که تعریف بیش از حد باعث کاهش

1- Kepner

2- Zhang

3- Gunderson

4- Brummelman

عزت نفس در اکثر کودکان می‌شود و منجر به افزایش سطح خودشیفتگی در برخی دیگر می‌شود. همچنین (هاتی و تیمپرلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) بیان می‌کنند وقتی مربیان بدون محتوای واقعی یا صداقت تعریف و تمجید می‌کنند، این تعاریف فقط کلمات پوچی هستند که شامل اطلاعات واقعی زیادی نبوده و اغلب توجه را از کار منحرف می‌کنند. (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۰) معتقدند تعریف از دستاوردها کمک می‌کند تا از واکنش منفی در برابر موانع جلوگیری شود و همچنین تصدیق بی‌طرفانه موجب پیشرفت شناختی افراد و ایجاد انگیزه در یادگیری می‌گردد. علاوه بر این تأثیر بازخورد خنثی به طور کلی از این واقعیت ناشی می‌شود که تصدیق بی‌طرفانه ممکن است این امر را به کودک برساند که رفتار وظیفه‌ای او ارزش توجه دارد و می‌تواند علاقه و انگیزه او را نسبت به فرصت‌های یادگیری افزایش دهد. به عبارت دیگر، بازخورد خنثی به جای پیام‌های واضح و یک بعدی، پیام‌های مثبتی را منتقل می‌کند.

بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان از اهمیت داشتن بازخورد در افزایش موفقیت‌های دانش‌آموزان و نقش مهم آن در پیشرفت آگاهی دارند. (هایلند<sup>۲</sup> و هایلند، ۲۰۱۹) معتقدند اگر دانش‌آموزان نظراتی را از جانب معلم یا همسالانشان دریافت نمایند، نمی‌توانند محتوای یادگیری را به خوبی یاد بگیرند در این حالت دانش‌آموزان به توانایی یادگیری خود شک نموده و به دنبال یادگیری بیشتر نمی‌روند. همچنین اشتباهاتی که دانش‌آموزان دارند بدون اینکه اصلاح گردد باقی می‌ماند و عملکرد دانش‌آموزان تقویت نمی‌گردد و دانش‌آموزان به شایستگی‌های خود دست پیدا نمی‌کنند و احساس سردرگمی و سرگشتگی در فرایند درسی خواهند کرد.

از لحاظ ارائه دهنده یا منبع بازخورد، جریان بازخورد ممکن است از طریق معلم و یا از طریق همسالان باشد. لذا بازخورد انواع مختلفی دارد که بازخورد معلم یکی از آنهاست. بازخورد معلم می‌تواند به صورت نحوه پاسخ‌دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده تعریف شود (اسکات<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).

مشکلات مربوط به انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان یا ریشه درون‌شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند. مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در فرایند شناختی و نگرشها یا مسایل عاطفی آنها نشأت می‌گیرد، در مقابل مشکلات برون‌شخصی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، روش تدریس و برخورد و بازخورد معلمان نشأت می‌گیرد (دوئک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). یکی از مهمترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه بازخوردهای معلمان به عنوان جزئی جدایی‌ناپذیر از روند آموزش و تدریس آنها می‌باشد.

1- Hattie & Timperley

2- Hyland

3- Scott

4- Dweck

بازخورد مطلوب معلم فرصت‌هایی برای گفت و گو کردن و گوش دادن برای معلم و دانش‌آموز فراهم می‌آورد. در تحقیق (دینهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) به بررسی تأثیر انواع مختلف بازخورد معلمان بر میزان یادگیری دانش‌آموزان پرداخته شده و بیان می‌کند بازخوردهای معلم فارغ از نوع آن‌ها فضای گفت و شنود را بر محیط آموزشی حاکم کرده و سبب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین (سادلر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) ارزشیابی را جزء لاینفک تدریس معلم دانسته که به واسطه آن می‌توان به سنجش عملکرد دانش‌آموزان پرداخت. در این میان هدف مهم ارزشیابی دادن بازخورد به معلم جهت بهبود کیفیت تدریس آنان و دانش‌آموزان جهت بهبود عملکردشان می‌باشد و بازخورد سبب ارتقاء فرایندهای شناختی دانش‌آموزان نیز خواهد شد و این نوع بازخورد زمینه را برای یادگیری دانش‌آموزان آماده می‌کند.

پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل (ثرن‌دایک<sup>۳</sup>، ۱۹۳۲) و اسکینر مربوط می‌شود. (گانیه و دریسکول<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸) از بازخورد آگاهانه به عنوان یک تقویت نام برده‌اند (به نقل از کلارو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). در دهه ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات<sup>۶</sup> در مفهوم بازخورد، تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری خطاها یک منبع مهم اطلاعاتی درباره پردازش شناختی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی-یادگیری یاری کنند (دوک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹).

(ورمن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) چهار نوع کلی از بازخورد را در قالب بازخورد مثبت خاص، بازخورد مثبت غیر خاص و منفی خاص و بازخورد منفی غیر خاص ذکر نموده‌اند. (کامینز<sup>۹</sup> و دوئک، ۱۹۹۹) و (فرار<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۹) سه نوع بازخورد را به شرح زیر معرفی کرده‌اند: بازخوردهای فردی، بازخورد فرایندی، بازخورد خنثی. منظور از بازخوردهای فردی بازخوردهایی هستند که به هوش استعداد و شخصیت و خود فرد ارائه می‌شود. منظور از بازخورد فرایندی بازخوردی است که به تلاش‌های دانش‌آموز و روشهای صحیح انجام عمل فارغ از نتیجه آن داده می‌شود. و بازخورد خنثی در حقیقت به شرایطی اشاره دارد که معلمان به فرد و کارهای او هیچ واکنشی نشان نمی‌دهند. همچنین (باتلر<sup>۱۱</sup> و وین، ۱۹۹۵) مدل بازخورد اصلاحی را تدوین نموده‌اند که در این مدل بازخورد اصلاحی که در خلال ارزشیابی تکوینی ارائه می‌گردد دارای چهار نوع کتبی، کلامی، تلاش محور و توانایی محور می‌باشد.

- 
- 1- Dinham
  - 2- Sadler
  - 3- Thorndike
  - 4- Ganie & Driscoll
  - 5- Claro
  - 6- Information processing
  - 7- Duek
  - 8- Voerman
  - 9- Kamins
  - 10- Ferrar
  - 11- Butler

محققان دریافته‌اند که دانش‌آموزان انگیزه تحصیلی متفاوتی را نسبت به هم دارا هستند و این امر ریشه در درک آنها از توانایی‌هایشان دارد. از این رو یکی از موضوعات بحث برانگیز در مورد تواناییها و درک افراد از نوع توانمندی‌های خود، مبحث مربوط به ذهن انسان است. ایده «ذهنیت» رابطه نزدیکی با درک ما از این دارد که توانایی‌هایمان از کجا می‌آیند. تاکنون رویکردهای مختلفی در مورد ذهن و توانمندیهای ذهنی انسان ارائه شده است. یکی از مطرح‌ترین این رویکردها، رویکرد ذهن ایستا در برابر ذهن رشدپذیر است. از پیشروان این نظریه کارول دوپیک است. به عقیده او انسان‌ها به طور متفاوتی با جهان پیرامون خود تعامل دارند که برگرفته از ذهنیت آنها از توانایی‌های خویش است. برخی افراد هوش و صفات شخصیتی را ثابت می‌دانند و گروهی دیگر هوش یا صفات شخصیتی را قابل تغییر می‌دانند. گروه اول به عنوان افراد دارای نظریه ثابت ذهن و گروه دوم به عنوان افراد دارای نظریه رشد ذهن مطرح شدند (بروک و هاندلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

معلمان به تازگی دریافته‌اند که می‌توان از مفهوم ذهنیت به عنوان ابزاری برای بررسی دانسته‌ها درباره دست‌آوردهای دانش‌آموزان استفاده کرد و به راهکارهایی برای ارتقای عملکرد آن‌ها رسید. ایده‌ای که به تازگی در محافل آموزشی مورد توجه قرار گرفته؛ ذهنیت رشدپذیر<sup>۲</sup> در برابر نظام فکری یا ذهنیت ایستا<sup>۳</sup> است. پرورش ذهنیت رشدپذیر به همان اندازه که بر عملکرد دانش‌آموزان اثر می‌گذارد، برای معلمان و دیگر کارکنان مدرسه هم مفید و کاربردی است. دوئک در کتاب «روانشناسی نوین موفقیت» بر اساس درک افراد از ریشه توانایی‌های خود، یک طیف ارائه داده است. یک سوی طیف افرادی هستند که موفقیت (و شکست) را مبتنی بر توانایی (یا ناتوانی) درونی و ذاتی می‌دانند. دوئک این نوع ذهنیت را تحت عنوان دیدگاهی ثابت و تغییرناپذیر به هوش و توانایی توصیف می‌کند که در نهایت به «ذهنیت ثابت» منجر می‌شود. در سوی دیگر طیف گروهی قرار دارند که معتقدند موفقیت حاصل ذهنیت رشدپذیر است. این گروه از افراد استدلال می‌کنند که موفقیت بر پایه یادگیری، استمرار و پشتکار شکل می‌گیرد (هگارت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

در یک ذهنیت ثابت دانش‌آموزان باور دارند که توانایی‌ها، مهارت‌ها، هوش و استعدادشان ویژگی‌هایی ذاتی، ثابت و تغییرناپذیر هستند. به این معنا که هر فرد بهره‌ای از هوش و مهارت‌ها دارد و نمی‌تواند آن‌ها را ارتقا دهد، تقویت کند یا مهارتی به مهارت‌هایش بیفزاید. در این حالت، هدف دانش‌آموزان این است که تا جایی که می‌توانند باهوش، توانا و مستعد جلوه کنند. اما در ذهنیت رشدپذیر دانش‌آموزان می‌دانند که توانایی و استعداد‌هایشان با تلاش، پشتکار و آموزش مؤثر پرورش می‌یابد. این به معنی آن نیست که می‌شود با تلاش و پشتکار یک شبه به یک نابغه تبدیل شد، بلکه نشان می‌دهد در این نظام فکری امکان

1- Brock & Hundley

2- Growth mindset

3- Fixed mindset

4- Heggart

بهبود عملکرد و رسیدن به نتایج بهتر در سایه تلاش و کوشش ممکن است. نکته حیاتی در مقایسه این دو دیدگاه این است که ذهنیت ما اثری انکارناپذیر بر درک ما از موفقیت و شکست دارد. افراد با ذهنیت ثابت موفقیت یا شکست را بازتابنده شخصیت و استعداد فرد می‌دانند و به همین دلیل از شکست می‌ترسند؛ شکست برای آن‌ها بازتابی از شخصیتی ناتوان و فرودست و بی‌استعداد است. در مقابل، افراد با ذهنیت رشدپذیر، شکست را فرصتی برای یادگیری و بهبود عملکردشان می‌پندارند (ریزان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). تحقیقات نشان می‌دهد بین نوع بازخوردهای دریافتی از دیگران و ذهنیت فرد رابطه وجود دارد. (مولر<sup>۲</sup> و دوئک، ۱۹۹۸) بیان می‌کنند دانش‌آموزانی که به دلیل هوش مورد ستایش قرار می‌گیرند، نمی‌خواهند کارهای چالش برانگیزی را انجام دهند و نمی‌توانند بر مشکلات یادگیری مقابله کنند. علاوه بر این، (زنتال و موریس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) معتقدند کودکانی که از معلمان تمجید شخص محور دریافت کرده‌اند تمایل دارند موفقیت و ارزش شخصی خود را تضعیف کنند. چرا که تعریف شخص محور، اعتقاد به فردیت، یعنی داشتن یک ذهنیت ثابت را تقویت می‌کند. از طرف دیگر، تمجیدهای متمرکز بر فرایندها باعث می‌شود تا دانش‌آموزان تلاش بیشتری کنند و این امر به توسعه باورهای رشد دهنده و رشد ذهنیت کمک می‌کند. ستایش متمرکز بر فرآیند به کودکان کمک می‌کند تا ویژگی‌های انسانی را قابل انعطاف ببینند. در حالی که ستایش متمرکز بر فرد آنها را به اتخاذ دیدگاه‌های ثابت‌تر تشویق می‌کند (گاندرسون و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین (رحیمی، ۱۳۹۹) در مطالعه خود به بررسی تأثیر تمجید تلاش و هوش بر روی استرس، انگیزش، درک و گزاره‌های زبانی در نگارش پرداختند. تحلیل داده‌های نهایی نشان داد که نمرات مربوط به انگیزش، درک و گزاره‌های زبانی در نگارش به انگلیسی گروهی که برای تلاش تمجید شدند، نسبت به گروهی که برای هوش تمجید شدند و گروهی که تمجید نشدند، بالاتر بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که تمجید برای هوش، نمرات مربوط به استرس شرکت کنندگان را در موقعیت شکست افزایش داده است. نتایج یافت شده دلالت بر درک بهتر از نقش تمجید کردن در یادگیری زبان دوم دارد.

(کاتامیسو و لو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰) در مطالعه خود به بررسی اثر ذهنیت بر رابطه بین بازخورد انتقادی به دانشجویان بر یادگیری آنها پرداختند و نشان دادند که بازخورد انتقادی بر یادگیری دانشجویان مؤثر است و ذهنیت این رابطه را میانجی‌گری می‌کند.

(گاندی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) در مطالعه خود به بررسی تأثیر دو نوع مداخله مؤثر بر ذهنیت و دستاوردهای تحصیلی و روانشناختی پرداختند و نتیجه تحقیقات آن‌ها نشان می‌دهد مداخله مستقیم بر ذهنیت دانش‌آموزان اثر گذاشته و از این طریق منجر به دستاوردهای شناختی برای فراگیران می‌شود.

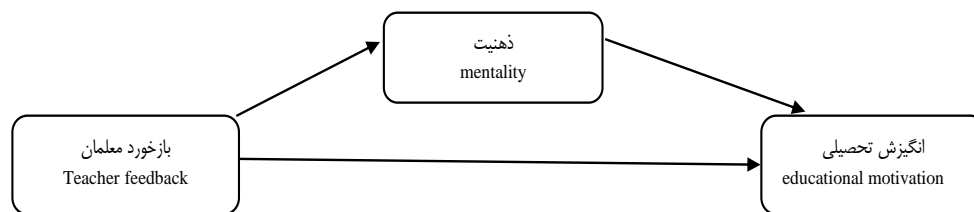
1- Rissanen  
2- Mueller  
3- Zentall & Morris  
4- Cutumisu & Lou  
5- Gandhi



با توجه به مطالب یاد شده و اهمیت و جایگاه بازخورد معلم در یادگیری دانش‌آموزان و خلاء پژوهشی در این زمینه تحقیق حاضر به بررسی رابطه انواع بازخورد معلم (فردی، فرایندی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته و در این میان نقش میانجی انواع ذهنیت دانش‌آموزان (ایستا و رشدپذیر) را در این رابطه مورد بررسی قرار می‌دهد. لذا در این راستا محقق درصدد پاسخ به فرضیات زیر بود:

۱- ذهنیت دانش‌آموزان رابطه بین بازخورد معلمان در دو سطح فردی (توانایی محور)، فرایندی (تلاش محور) با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را میانجی‌گری می‌کند.

۲- بین بازخورد معلمان و انگیزش تحصیلی رابطه مستقیم دارد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

Figure 1:

Research conceptual model

### روش شناسی پژوهش

روش تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت و نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)) بود. جامعه آماری این تحقیق دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به حجم ۳۲۷۱۶ نفر بود و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۳۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابتدا از بین ۶ ناحیه شهر مشهد ناحیه ۵ به تصادف انتخاب شد و سپس سه مدرسه از ناحیه ۵ به تصادف انتخاب و از بین این سه مدرسه ۱۶ کلاس به قید تصادف به عنوان نمونه انتخاب گردید و مورد بررسی قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیرها از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه انگیزش تحصیلی<sup>۱</sup>: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه (هارتر، ۱۹۹۶) بهره گرفته شده است. این پرسشنامه دارای ۳۳ گویه و تک مولفه‌ای است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از هیچ وقت (نمره ۱) تا تقریباً همیشه (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالا نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی بالا و نمرات پایین انگیزش تحصیلی پایین را نشان می‌دهد. (بحرانی، ۱۳۸۸) این پرسشنامه را اعتباریابی نمود.

1- Academic motivation questionnaire

همسانی درونی پرسشنامه در تحقیق او نسبتاً رضایت‌بخش بود و روایی ابزار با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در تحقیق بحرانی ۰/۸۱ و در تحقیق لپر ۰/۷۵ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۴ بدست آمد.

پرسشنامه ارزیابی بازخورد معلمان<sup>۱</sup>: برای سنجش این متغیر با مطالعه منابع و با تأکید بر مدل بازخوردهای اصلاحی (باتلر و وین، ۱۹۹۵) و مطالعات (فرار و همکاران، ۲۰۱۹) پرسشنامه محقق ساخته‌ای در قالب دو مؤلفه فردی (توانایی محور) و فرایندی (تلاش محور) و با ۱۲ گویه تدوین شد. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالا نشان‌دهنده بازخورد فرایندی و نمرات پایین حاکی از بازخورد توانایی محور هستند. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ بررسی و مقدار پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۱ و پایایی برای مؤلفه‌بازخورد فردی ۰/۸۷، بازخورد فرایندی ۰/۷۵ محاسبه شد. به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. قبل از استفاده از تحلیل عاملی از شاخص کیزر، مایر و اولکین (KMO) و آزمون بارتلت استفاده شد. زیرا چنانچه سطح معناداری بارتلت در آزمون کمتر از ۰/۰۵ باشد، تحلیل عاملی برای شناسایی روایی سازه و ساختار مناسب می‌باشد، زیرا فرض شناخته بودن ماتریس همبستگی رد می‌شود. همچنین اگر مقدار شاخص KMO نزدیک به یک باشد، داده‌های مدنظر برای تحلیل عاملی مناسب هستند. همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود مقدار این شاخص برای هر دو مؤلفه ارزیابی بازخورد معلم بیشتر از ۰/۷ و مقدار معناداری آزمون باتلت نیز کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد. همچنین برای بررسی نرمالیتی داده‌ها از دو شاخص کجی و کشیدگی استفاده شده که نتایج آن در جدول ۲ در ادامه آمده است.

جدول ۱. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO برای مؤلفه‌های ارزیابی بازخورد معلم

Table 1:

Bartlett test results and KMO index for teacher feedback evaluation components		
آزمون بارتلت Bartlett's test	شاخص KMO	مؤلفه‌ها components
0.00	0.7	فردی (توانایی محور) Individual feedback/ Ability oriented
0.00	0.818	فرایندی (تلاش محور) Process feedback/ Effort oriented

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای گویه‌های پرسشنامه

Table 2:

Confirmatory factor analysis results for questionnaire items

پایایی ترکیبی Composite reliability	میانگین Mean	معنی‌داری Sig	بار عاملی factor load	کجی Skewness	کشیدگی Kurtosis	گویه object	مؤلفه component	متغیر Variable
0.951	0.878	0.001	0.798	-0.457	0.157	Q1	بازخورد فردی Individual feedback	ارزیابی بازخورد معلم Teacher feedback
		0.001	0.881	-0.285	0.504	Q2		
		0.001	0.721	0.313	-0.254	Q3		
		0.001	0.891	0.125	0.687	Q4		
		0.001	0.722	-0.305	0.296	Q5		
		0.001	0.649	0.064	0.324	Q6		
0.981	0.831	0.001	0.819	0.354	0.650	Q7	بازخورد فرایندی process feedback	ارزیابی بازخورد معلم Teacher feedback
		0.001	0.764	0.475	0.566	Q8		
		0.001	0.753	0.214	0.486	Q9		
		0.001	0.792	-0.632	0.721	Q10		
		0.001	0.725	0.039	0.663	Q11		
		0.001	0.712	-0.412	0.485	Q12		

بر اساس نتایج جدول ۲ مقدار دو شاخص کجی و کشیدگی برای تمامی گویه‌ها محاسبه و پس از اطمینان از نرمالیتی داده‌ها، مدل تحلیل عاملی تأییدی برای تک تک گویه‌ها به طور جداگانه و همچنین مدل تحلیل عاملی تأییدی کلی نیز مورد بررسی قرار گرفت. در مدل تحلیل عاملی برازش یافته بار عاملی ۱۲ گویه معنی‌دار شده و با توجه به سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ هیچ کدام از گویه‌ها از فرایند تجزیه و تحلیل کنار گذاشته نشدند. همچنین برای اطمینان بیشتر از روایی همگرایی دوشاخه CR و AVE برای هر دو مؤلفه مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. لذا روایی همگرایی پرسشنامه مورد اطمینان است. همچنین برای بررسی اعتبار افتراقی به منظور بررسی عدم همپوشانی بین سازه‌های گویه‌های پرسشنامه، همبستگی بین دو سازه با استفاده از رابط کواریانسی بین متغیرها محاسبه شد و رابط بین هیچ یک از سازه‌های مدل بیشتر از ۰/۹ نبود. لذا روایی افتراقی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفت.

پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ارزیابی بازخورد معلم

Table 3:

Cronbach's alpha coefficient of teacher feedback evaluation questionnaire

آلفای کرونباخ کل Cronbach's alpha total	آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها Cronbach's alpha components	مؤلفه‌ها components	متغیر Variables
0.912	0.871	فردی (توانایی محور) Individual (Ability oriented)	ارزیابی بازخورد معلم Teacher feedback
	0.751	فرایندی (تلاش محور) Process (Effort oriented)	

پرسشنامه ذهنیت<sup>۱</sup>: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه (کاتامیسو و لو، ۲۰۲۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶ گویه و دو مؤلفه ذهنیت ایستا و ذهنیت رشدپذیر است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره گذاری می‌شود. نمره‌های بالاتر نمایش دهنده ذهنیت رشدپذیر و نمرات پایین‌تر نشان‌دهنده ذهنیت ایستا است. روایی سازه پرسشنامه در تحقیق کاتامیسو و لو توسط تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن در این تحقیق از طریق آلفای کرونباخ بررسی و نتایج آن در جدول زیر آورده شده است و مقدار پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۲ و پایایی برای مؤلفه ذهنیت ایستا ۰/۸۴ و ذهنیت رشدپذیر ۰/۷۹ بدست آمد.

جدول ۴. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ذهنیت

Table 4:

Cronbach's Alpha Coefficient of Mentality Questionnaire

متغیر Variables	مؤلفه‌ها components	آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها Cronbach's alpha components	آلفای کرونباخ کل Cronbach's alpha total
ذهنیت ایستا static mentality	0.842	0.92	
ذهنیت mentality	0.791		
	ذهنیت رشدپذیر Growing mentality		

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه‌ها از نرم‌افزار SPSSv16 و AMOSv24 و آمارهای توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف متغیرها و در بخش آمار استنباطی از معادلات ساختاری و روش تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

نتیجه تجزیه و تحلیل توصیفی متغیرهای حاضر در پژوهش در جدول ۵ نشان داده شده است. در این جدول، برای هر یک از متغیرهای پژوهش و ابعاد آنها، آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و کجی و کشیدگی و کمترین و بیشترین مقدار آورده شده است.

جدول ۵. داده‌های توصیفی و نرمالی داده‌ها در متغیرهای پژوهش

Table 5:

Descriptive data and data normality in Variables Research

متغیرها Variables	میانگین Mean	انحراف استاندارد Standard deviation	کجی Skewness	کشیدگی Kurtosis	کولموگوروف اسمیرنوف Smirnov/Kolmogorov	مقدار احتمال P-value	آماره آزمون Test Statistic
بازخورد معلم Teacher feedback	18.25	4.31	0.705	0.324	0.057	0.001	
بازخورد فردی Individual feedback	10.34	3.69	0.342	0.604	0.081	0.001	
بازخورد فرایندی Process feedback	11.32	3.94	0.574	0.452	0.94	0.001	
ذهنیت mentality	21.34	5.74	0.495	0.139	0.69	0.001	
ذهنیت ایستا static mentality	12.27	4.12	0.132	0.802	0.085	0.001	
ذهنیت رشدپذیر Growing mentality	9.65	3.10	0.286	0.508	1.02	0.001	
انگیزش تحصیلی educational motivation	87.27	7.98	0.613	0.245	0.96	0.001	

\*  $p < 0.01$ 

در جدول ۵، برای هر یک از متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آنها، آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کمترین مقدار و بیشترین مقدار مربوط به هر یک از این عوامل بیان شده است. همچنین با توجه به این امر که در نمونه بیشتر از ۱۰۰ نفر چنانچه مقدار کجی در محدوده  $+3$  و  $-3$  و مقدار کشیدگی در محدوده  $+10$  و  $-10$  باشد پیش فرض نرمال بودن برقرار است (میزر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). بر اساس نتایج جدول ۱ مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها برقرار می‌باشد. همچنین بر اساس آزمون کولموگوروف اسمیرنوف وقتی توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد که مقدار یا سطح معناداری بیشتر از عدد بحرانی در سطح  $0.05$  باشد. با توجه به مقادیر سطح معناداری متغیرهای تحقیق در جدول ۵ که در همه متغیرها مقادیر سطح معناداری بالاتر از  $0.05$  می‌باشد، توزیع متغیرهای فوق یک توزیع طبیعی بوده است. لذا می‌توان از آمارهای پارامتریک استفاده نمود.

1- Meyers

جدول ۶: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای ذهنیت و ارزیابی بازخورد معلم با انگیزش تحصیلی

Table 6:

Correlation matrix of coefficients variables of mentality and peer feedback with academic motivation

7	6	5	4	3	2	1	متغیرها Varabes
						1	بازخورد فردی Individual feedback
					1	0.68	بازخورد فرایندی Process feedback
				1	0.67	0.65	بازخورد معلم Teacher feedback
			1	0.76	0.81	0.17	ذهنیت رشدپذیر Growing mentality
		1	-0.64	0.79	0.35	0.73	ذهنیت ایستا static mentality
	1	0.66	0.73	0.78	0.76	0.61	ذهنیت mentality
1	0.85	0.58	0.94	0.68	0.87	0.65	انگیزش تحصیلی educational motivation

\* p < 0.01

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که بین بازخورد فردی معلم ( $r=0/65$ ) و بازخورد فرایندی معلم ( $r=0/87$ ) با انگیزش پیشرفت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین بازخورد فردی معلم ( $r=0/61$ ) و بازخورد فرایندی معلم ( $r=0/76$ ) با ذهنیت دانش‌آموز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. ذهنیت ایستا ( $r=0/58$ ) و ذهنیت رشدیابنده ( $r=0/94$ ) نیز با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت دارند. در ادامه در جدول ۷ تحلیل مسیرهای معنی‌دار را برای هر یک از نشانگرها و متغیر مکنون مدل اندازه‌گیری بر اساس ضرایب استاندارد و غیر استاندارد نشان می‌دهد.

جدول ۷. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مدل ساختاری پژوهش

Table 7:

Standard and non-standard coefficients of the research structural model

مسیر Path	ضریب غیر استاندارد Nonstandard coefficient	ضریب استاندارد Beta coefficient	خطای معیاری Standard error	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معنی‌داری Sig
بازخورد معلم به بازخورد فردی Teacher feedback to individual feedback	1	0.593	0.127	8.601	0.001
بازخورد معلم به بازخورد فرایندی Teacher feedback to process feedback	0.709	1.13	0.122	8.915	0.001

0.001	11.315	0.082	0.937	0.765	ذهنیت به ذهنیت ایستا mentality to static mentality
0.001	8.935	0.122	1.088	0.699	ذهنیت به ذهنیت رشد‌یابنده Mindset to growing mentality
0.001	9.574	0.082	1.01	0.910	بازخورد معلم به انگیزش پیشرفت Teacher feedback to motivate progress
0.001	5.147	0.064	0.998	0.742	بازخورد معلم به ذهنیت Teacher feedback to mindset
0.001	10.27	0.135	0.695	0.711	ذهنیت به انگیزش پیشرفت Mindset to motivate progress

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که بارهای عاملی استاندارد همه نشانگرها بالاتر از  $0/33$  می‌باشد. طبق دیدگاه (تاباچینک و فیدل، ۱۹۹۶)، بارهای عاملی پایین‌تر از  $0/33$  ضعیف محسوب شده و می‌توان گفت چنین نشانگرهایی از توان لازم برای سنجش متغیر مکنون خود برخوردار نیستند. براساس جدول فوق بالاترین بارعاملی متعلق به بازخورد فرایندی معلم و پایین‌ترین بارعاملی متعلق به بازخورد فردی معلم است. با استناد به نتایج جدول فوق می‌توان گفت بیشتر نشانگرها از قابلیت لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون برخوردار هستند. در ادامه جدول ۸ مقادیر ضرایب مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم را به سمت متغیرهای ملاک نشان می‌دهد.

جدول ۸. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

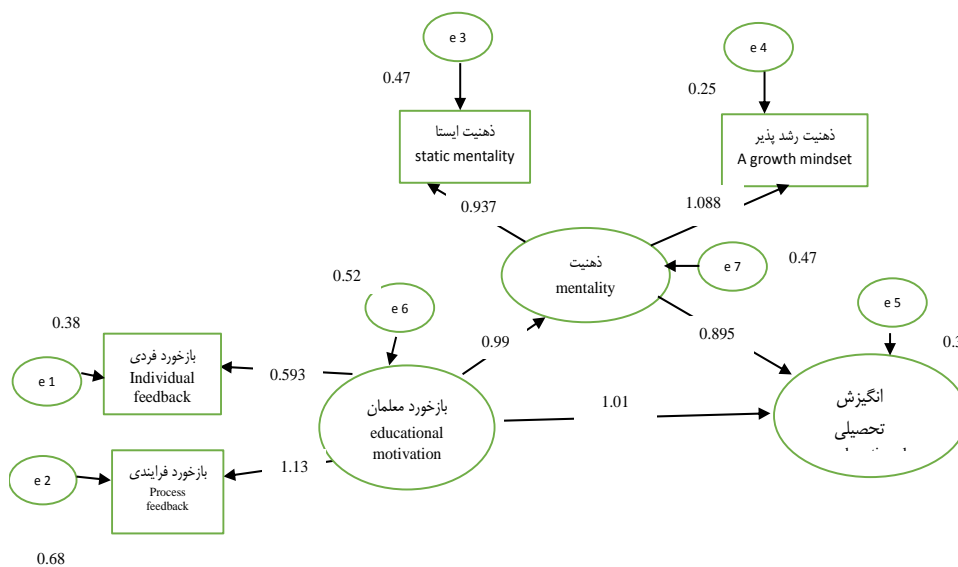
Table 8:

Direct, indirect and total effect of research variables

مسیر Path	اثر مستقیم Direct effect	اثر غیرمستقیم Indirect effect	اثر کل Total effect	واریانس تبیین شده Explained variance
از بازخورد فردی معلم به ذهنیت From individual feedback to mentality	0.39	-	0.39	0.47
از بازخورد فرایندی معلم به ذهنیت From process feedback to mentality	0.58	-	0.58	0.68
از ذهنیت به انگیزش تحصیلی From mentality to academic motivation	0.69	-	0.69	-
از بازخورد فردی معلم به انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری ذهنیت From the teacher's individual feedback to academic motivation Through the mediation of the mind	0.37	0.17	0.54	0.65
از بازخورد فرایندی معلم به انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری ذهنیت From teacher process feedback to academic motivation Through the mediation of the mind	0.38	0.25	0.63	0.71

0.75	0.68	0.39	0.29	از بازخورد معلم به انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری ذهنیت From teacher feedback to academic Through the mediation motivation of the mind
------	------	------	------	--

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد متغیر بازخورد فردی و فرایندی معلم، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت مستقیم و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این بازخورد فردی معلم به صورت غیر مستقیم و از طریق میانجی‌گری ذهنیت می‌تواند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (۰/۵۴) و بازخورد فرایندی معلم نیز به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گری ذهنیت می‌تواند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (۰/۶۳). ذهنیت نیز از طریق بازخورد فردی معلم (۰/۳۹) و نیز بازخورد فرایندی معلم (۰/۵۸) به صورت معنی‌دار و مستقیم پیش‌بینی شود. همچنین ذهنیت دانش‌آموزان علاوه بر نقش میانجی‌ای که در رابطه بازخورد معلم و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد، به صورت مستقیم و معنی‌داری نیز انگیزش تحصیلی (۰/۶۹) را پیش‌بینی می‌کند.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش  
Figure 2:  
Research final model

نشانگرهای مربوط به برازش مدل مسیر در جدول ۹ ارائه شده‌اند که نشان دهنده برازش مطلوب مدل است.



جدول ۹. نشانگرهای برازش مدل نهایی

Table 9:

Final model fit indicators

نتیجه Result	مقدار برازش Fit amount	مقدار رضایت بخش Satisfactory amount	نشانگر برازش Fit indicator
تأیید مدل model Confirmation	0.001	>3	X <sup>2</sup> کای اسکوئر
تأیید مدل model Confirmation	0.005	=0	شاخص برازش مدل RMR
تأیید مدل model Confirmation	0.93	<0.9	شاخص نیکویی برازش GFI
تأیید مدل model Confirmation	0.95	<0.9	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده AGFI
تأیید مدل model Confirmation	0.063	0.08<	جذرمیانگین مجذورات خطای تقریب RMSEA
تأیید مدل model Confirmation	0.98	<0.9	شاخص برازش افزایشی NFI
تأیید مدل model Confirmation	0.95	<0.9	شاخص تطبیقی CFI

در این تحقیق مجدور کای معنادار است. همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA)  $0/63$  به دست آمده است و به این علت که از  $0/1$  کم‌تر است دلیلی دیگر بر برازنده بودن مدل است. همچنین شاخص تطبیقی (CFI) و شاخص تعدیل شدگی برازندگی (NFI) برابر با  $0/92$  و  $0/91$  به دست آمده است. این شاخص برای مدل‌های مناسب بین  $0/9$  و  $0/95$  می‌باشد. شاخص دیگری که نماینده برازش مدل تحقیق است، شاخص RMR می‌باشد ( $0/005$ ). این شاخص معیار اندازه‌گیری متوسط باقی مانده‌ها است و هرچه این معیار کوچک‌تر باشد حاکی از برازش بهتر مدل است. بنابراین با توجه به مقادیر ذکر شده مدل از برازش مناسبی برخوردار می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بازخورد معلم با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی ذهنیت آنان پرداخته است. نتایج نشان داد که بازخورد معلم (بازخورد تلاش محور و توانایی محور) به صورت مستقیم بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است. همچنین بازخورد تلاش محور و توانایی محور معلم هر دو قادر به پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است.

این یافته با تحقیقات (هایلند، ۲۰۱۹)، (سادلر، ۲۰۱۰)، (دینهام، ۲۰۰۵)، (فرار و همکاران، ۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت بازخورد در نظام آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارد. براساس نظریه (باتلر و وین، ۱۹۹۵) وقتی معلم دانش‌آموزان را فردی باهوش و پرتلاش تلقی می‌کند و این نگرش را در قالب

بازخورد فردی و فرایندی به آنها نشان می‌دهند بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر خواهند داشت. عبارتی دریافت بازخورد مکرر و به موقع و افزایش تعامل با دانش‌آموزان نه تنها اطلاعاتی درباره یادگیری در اختیار آنان می‌گذارد؛ بلکه به آنها کمک می‌کند اطلاعاتی در خصوص میزان پیشرفت و موقعیت خود به دست آورند و نسبت به یادگیری انگیزه بیشتری پیدا نمایند (زینگونی و بیرون، ۲۰۱۷). در واقع معلم با انعکاس نظر خویش و واکنش نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز در هر مرحله از فرایند یاددهی - یادگیری باعث افزایش رغبت به یادگیری دانش‌آموزان می‌شود، یادگیرنده تا احساس خوبی نسبت به خودش نداشته باشد، موفقیت‌های خود را نشناسد، با تصویر گرفتن و مرور آنها دلگرم و تحریک نشود، به انجام فعالیت‌های مورد نظر معلم راغب نخواهد شد (ویلیامز و ارلینگر، ۲۰۱۷).

معلم با دادن بازخوردهای تلاش محور آنها را باعث افتخار خود دانسته و حس لیاقت و داشتن کفایت را در دانش‌آموزان افزایش داده و سبب می‌شود او انگیزه یابد تا نسبت به اصلاح آنچه یاد گرفته اقدام کند و تلاش خواهند کرد تا جایی که می‌توانند بیاموزند، به سراغ تکالیف سخت و جدید رفته و برای انجام تکالیف بر توانایی‌های خود و ممارست و تمرین تکیه کنند (باتلر و وین، ۱۹۹۵).

معلم زمانی که به دانش‌آموز بازخورد فرایندی می‌دهد باعث افزایش درک دانش‌آموز از نقاط ضعف و آگاهی خود می‌شود که همین آگاهی باعث می‌شود دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر باشد. زمانی که دانش‌آموز به واقع‌بینی کامل رسید هنگامی هم که به شکست در تحصیل دچار شود امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهد و با آگاهی که از توانایی‌های خود دارد، می‌داند که در آینده‌ای زود مجدداً به موفقیت خواهد رسید. در صورتی که بازخورد فردی معلم به دانش‌آموز سبب می‌شود دانش‌آموز انگیزه کسب موفقیت را در خود بشدت تقویت نماید و با کوچک‌ترین ناکامی و شکست انگیزه تحصیلی خود را از دست داده و به درماندگی‌های آموخته شده سوق پیدا نماید. لذا هرچند بازخورد فردی و فرایندی هر دو در کوتاه مدت موجب بهبود انگیزه تحصیلی می‌شوند؛ اما بازخورد فردی ممکن است دارای اثر موقتی بر انگیزش تحصیلی بوده و دانش‌آموز با تجربه کوچکترین شکست دچار ناامیدی و بی‌انگیزگی شود در صورتی که اثر بازخورد فرایندی معلم بر انگیزه تحصیلی اثری ماندگارتر است و با تجربه شکست دانش‌آموز به تلاش مضاعف روی خواهد آورد (سیتون، ۲۰۱۸).

یافته‌های تحقیق نشان داد که بازخورد معلم می‌تواند ذهنیت ایستا یا رشدیابنده دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. این نتایج با نتایج یافته‌های (گان، ۲۰۲۱) و (فرار و همکاران، ۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد هرکدام از ما در مورد هوش، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی نظریه‌ای داریم که برای خود ما خیلی آشکار نیست و به همین علت به آن‌ها نظریه‌های ضمنی گفته می‌شود.

1- Zingoni & Byron  
2- Williams & Ehrlinger  
3- Seaton  
4- Gan

این نظریه‌ها معمولاً به دو گروه تقسیم می‌شوند: نظریه‌هایی که هوش، توانایی و شخصیت را ثابت و تغییرناپذیر می‌دانند و نظریه‌هایی که هوش، توانایی و شخصیت را تغییرپذیر و رشدیابنده می‌دانند (اسکرودر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). گروه اول ذهنیت ایستا و گروه دوم ذهنیت بالنده نامیده می‌شوند. وقتی معلمان دانش‌آموزان را افرادی باهوش می‌دانند که به دلیل توانایی‌هایشان لایق پیشرفت هستند، ارائه این بازخورد بر مشخصات فردی دانش‌آموزان اشاره دارد و این نوع بازخورد فردی به دانش‌آموز سبب می‌شود او باور کند که هوش یک ویژگی ثابت و تغییرناپذیر است؛ یعنی هر کسی میزان مشخصی از آن را دارد و این میزان تغییرپذیر نیست. بنابراین دانش‌آموز یاد شده همواره نگران این است که به اندازه کافی باهوش هست یا نه. او همواره تلاش می‌کند به خودش و دیگران ثابت کند که به اندازه کافی باهوش است، اما چطور می‌تواند این کار را انجام دهد؟ او این کار را از طریق انتخاب تکالیفی که مطمئن است در آن‌ها موفق شود انجام می‌دهد؛ زیرا موفقیت از نظر او به معنی باهوش بودن و شکست به معنی کم‌هوش بودن است. چنین دانش‌آموزی همواره از تکالیف چالش‌برانگیز که در آن احتمال شکست و البته احتمال یادگیری بیشتر وجود دارد دوری می‌کند. در این نوع ذهنیت هر چند دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی بالایی هستند اما این انگیزه تنها مربوط به انجام تکالیفی است که با کسب موفقیت در آنها می‌توانند به عنوان فردی باهوش تلقی شوند و از پرداختن به تکالیف چالشی خود را بر حذر می‌دارند تا با عدم کسب پیروزی در آن‌ها توانایی‌های هوشی‌شان زیر سوال نرود (لو و نولز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

در مقابل دانش‌آموزانی که بازخورد فرایندی و تلاش محور از طرف معلم دریافت می‌کنند، و معلمان معتقدند دانش‌آموزان باید به سختی در کارهایشان تلاش کنند و به طور همزمان از این دانش‌آموزان در مورد راه‌حل‌های مسائل و روش‌های صحیح انجام کارها راهنمایی می‌گیرند، در نتیجه دانش‌آموزان دوست دارند بفهمند چطور می‌توانند امور درسی را بدون کمک دیگران انجام دهند و تلاش خواهند کرد که در مدرسه تا حد ممکن چیزهای جدید یاد بگیرند و حتی تمارین بیشتر و اضافه‌تری نسبت به سایرین بر عهده می‌گیرند. این نوع بازخورد سبب می‌شود دانش‌آموز هوش را تغییرپذیر و قابل رشد بداند و باور دارد که با تلاش و تمرین می‌تواند میزان هوش خود را تغییر دهد. چنین دانش‌آموزی به جای اینکه وقت خود را برای باهوش به نظر رسیدن هدر دهد، تلاش می‌کند با انتخاب تکالیف چالش‌برانگیز هوش خود را افزایش دهد. افراد به جای تکیه بر توانایی محض از راهبردهای بیشتری برای کسب موفقیت استفاده کنند، که در نتیجه احتمال موفقیت را در آن‌ها افزایش می‌دهد. در واقع آنها را به این ذهنیت می‌رساند که می‌توانند روز به روز عملکرد خود را بهبود بخشند. همچنین هرچه این دانش‌آموزان بیشتر به توانایی‌های خود و امکان تغییر آنها توسط خودشان باور داشته باشند، به پرسش و پاسخ در کلاس درس، مباحث درسی

1- Schroder

2- Lou &amp; Noels

و تکالیف مربوط به آنها علاقه بیشتر پیدا کرده و حتی تمایل پیدا می‌کنند در برنامه ریزی های درسی به معلم خود کمک کنند (باهنیک و ورنانکا، ۲۰۱۹).

هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است و از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای گردآوری داده‌ها، محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه و عدم بررسی نتایج به تفکیک جنسیت با توجه به وجود تفاوت‌های جنسیتی در اکثر متغیرهای مورد بررسی اشاره کرد. لذا انجام پژوهشی بر صورت مقایسه بین جنسیت دختر و پسر پیشنهاد می‌شود.

همچنین براساس یافته‌های مطرح شده پیشنهاد می‌شود موارد زیر در تربیت معلمان مورد توجه قرار گیرد:

- معلمان با تفاوت ارائه بازخورد فردی یا فرآیندی که به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و نحوه تأثیر آن‌ها آشنا شوند.

- تئوری‌های نحوه عملکرد و اثرگذاری ذهنیت در افراد به معلمان آموزش داده شود. این مهم می‌تواند در کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان و یا دوره های آموزش ضمن خدمت انجام شود. محتوای این دوره‌ها می‌تواند به آنها در درک چگونگی اثرگذاری بازخورد بر ذهنیت‌ها و انگیزه‌های تحصیلی کمک نماید.

## References

## منابع

- ابراهیمی‌قوام، صغری و خاقانی‌زاده، مرتضی. (۱۳۹۶). نقش انگیزش در یادگیری. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۵(۱)، ۹-۱.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و گندمی، زینب. (۱۳۹۸). رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۴(۱)، ۱۵-۱۹.
- رحیمی، سارا. (۱۳۹۹). *تأثیر تمجید از تلاش و هوش بر استرس انگیزه، درک مطلب و جملات زبانی در نوشتار*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد زبان انگلیسی، مؤسسه آموزش عالی فیض‌الاسلام تهران.
- حیدری، علیرضا؛ عسگری، پرویز؛ ساعدی، سارا و مشاک، رؤیا. (۱۳۹۸). رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر. *فصلنامه زن و فرهنگ*، ۶(۲۴)، ۹۵-۱۰۷.
- جوادی، عباس و فاریابی، رضا. (۱۳۹۵). رابطه ابعاد انگیزش با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۴۲-۱۴۹.
- سماواتیان، حسین و کاظمی، حمزه. (۱۳۹۵). نقش ویژگی های خودکارآمدی بر انگیزش دانش‌آموزان در یادگیری. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۳(۲)، ۱۱۰-۱۲۳.
- یوسفی، علیرضا و گردانشکن، مریم. (۱۳۹۸). ارتباط یادگیری خودراهر با انگیزش تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۱۰۶۰-۱۰۶۷.

- Bahník, S., & Vranka, M. A. (2019). Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 117: 139-143.
- Brock, A., & Hundley, H. (2017). The growth mindset playbook: A teacher's guide to promoting student success. *Simon and Schuster*.
- Brummelman, E., Nelemans, S. A., Thomaes, S., & Orobio de Castro, B. (2017). When parents' praise inflates, children's self-esteem deflates. *Child Development*, 88(6), 1799-1809.
- Butler, R., & Winne, B.N. (1995). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, & performance. *J. Educ. Psychol.* 3(79), 474-482.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 10(113), 8664-8668.
- Cutumisu, M., & Lou, N. M. (2020). The moderating effect of mindset on the relationship between university students' critical feedback-seeking and learning. *Computers in Human Behavior*, 112(10), 45\_64.
- Dinham, S. (2005). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*. 51(3), 263\_275.
- Duek, K. (2019), *mindset, modern psychology of success*. New Jersey: House Publishing.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* Random House Digital. Published in hardcover in the US by Ballantine, Inc.
- Ebrahimi Qavam, S., & Khaganizadeh, M. (2016). The role of motivation in learning. *Education strategies in medical sciences*, (1)5, 1-9. [In Persian]
- Ferguson, H. L. (2017). Mindset, Academic Motivation, And Academic Self-Efficacy as Correlates of Academic Achievement Among Undergraduate Students in Communication Sciences and Disorders Programs. *Dissertations of Andrews University*, 21(13), 164\_172.
- Ferrar, S. J., Stack, D. M., Dickson, D. J., Serbin, L. A., Ledingham, J., & Schwartzman, A. E. (2019). Maternal Socialization Responses to Preschoolers' Success and Struggle: Links to Contextual Factors and Academic and Cognitive Outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 363-381.
- Gandhi, J., Watts, T. W., Masucci, M. D., & Raver, C. C. (2020). The Effects of Two Mindset Interventions on Low-Income Students' Academic and Psychological Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 351-379.
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1): 7\_24.
- Gan, Z., & Liu. F. (2021). Teacher Feedback Practices, Student Feedback Motivation, and Feedback Behavior: How Are They Associated with Learning Outcomes? *Front. Psychol*, 12: 69\_75.

- Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., -Gripshover, S. J., Dweck, C. -Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental psychology*, 54(3), 397\_402.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81\_112.
- Heggart, K. (2015). Developing a growth mindset in teachers and staff. *Developmental psychology*, 35(3), 835\_852.
- Heydari, A., Askari, P., Saedi, S., & Mashak, R. (2018). The relationship between academic motivation and achievement motivation with the educational environment of female students. *Scientific-Research Quarterly of Women and Culture*, 24(6), 95-107. [In Persian]
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). Feedback in second language writing: Contexts and issues. *Cambridge: Cambridge University Press*.15(10), 1241\_1255.
- Javadi, A., & Faryabi, R. (2015). The relationship between motivation dimensions and academic performance in students of Birjand University of Medical Sciences. *Education strategies in medical sciences*. 9(2), 149-142. [In Persian]
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, 35(3), 812\_827.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. R., Westers, P., & Croiset, G. (2016). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education*, 18(12), 57-69.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214-243.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. New York: Sage publications.
- Mueller, C. M., and Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *J. Pers. Soc. Psychol.* 75(5), 33-52.
- Rahimi, S. (2019). *The effect of praise for effort and intelligence on the stress of motivation, comprehension and language sentences in writing*. Master's thesis in English, Azad University, Central Tehran branch. [In Persian]
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., and Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: a case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teach. Teach. Educ.* 3(77), 204-213.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publication.
- Sadler, R. (2010). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(24), 119-144.

- Samavatian, H., Kazemi, H. (2015). The role of self-efficacy characteristics on student motivation in learning. *Research in curriculum planning*, 13(2), 110-123. [In Persian]
- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational*. 27(1), 28\_30.
- Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H., & Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 24(10), 42\_50.
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1): 41\_57.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (1996). *Using multivariate statistics (5th edn)*. New York: Allyn and Bacon.
- Tamnai Far, M., & Ghandami, Z. (2018). The relationship between progress motivation and students' academic progress. *Education strategies (Education strategies in medical sciences)*, 1(4), 15-19. [In Persian]
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(12), 1107\_1115.
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2017). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 155\_163.
- Zhang, J., Kuusisto, E., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2020). Peer feedback reflects the mindset and academic motivation of learners. *Frontiers in psychology*, 11(3), 1701-1714.
- Zingoni, M., & Byron, K. (2017). How beliefs about the self-influence perceptions of negative feedback and subsequent effort and learning. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 139(6): 50\_62.
- Williams, E. F., & Ehrlinger, J. (2017). *Failing to learn from feedback*. London: Autonomous learning in the workplace.
- Yousefi, A., & Gardaneshkan, M. (2018). The relationship between self-directed learning and academic motivation of medical students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 14(12): 1067-1067. [In Persian]

