

شناخت، رفتار، یادگیری

مدل ساختاری رابطه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی براساس نقش میانجی گر جهت گیری هدف در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه

شیوا زارع^۱، جمال صادقی^۲، علیرضا همایونی^۳، طهمورث آقاجانی هشتجین^۴

۱. گروه روان شناسی، واحد کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران.

۲. گروه روان شناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.

۳. گروه روان شناسی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران.

۴. گروه روان شناسی، واحد شهرقدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرقدس، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: sadeghi@baboliau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۴

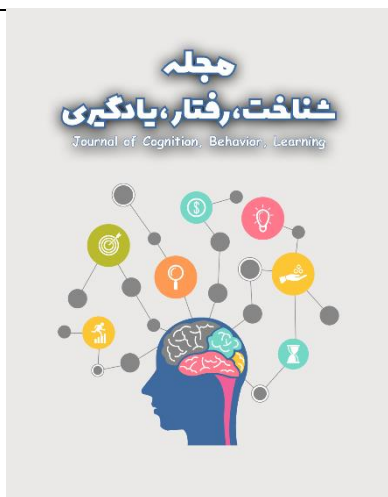
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۵/۰۳

چکیده

هدف پژوهش بررسی مدل ساختاری رابطه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی جهت گیری هدف در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر ساری در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه‌ای ۳۵۰ نفری به روش در دسترس انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس نظریه خود، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی و پرسشنامه جهت گیری هدف پیشرفت بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از SPSS.۲۲.۶ و AMOS.۲۳.۳ و با به کارگیری تحلیل عاملی تأییدی و مدل یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. شاخص‌های برازش، نرمال بودن، همخطی و مفروضه‌های تحلیلی مطابق با استانداردهای آماری بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد نظریه خود و جهت گیری هدف در مجموع ۴۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند. باورهای افزایشی نظریه خود اثر مستقیم معناداری بر جهت گیری هدف گرایشی ($\beta=0.29, p=0.009$) و اثر غیرمستقیم مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی داشت ($\beta=0.248, p=0.001$). باورهای ذات‌گرایانه اثر منفی و معناداری بر جهت گیری هدف گرایشی ($\beta=-0.366, p=0.001$) و اثر غیرمستقیم منفی بر بهزیستی تحصیلی نشان داد ($\beta=-0.210, p=0.001$). جهت گیری گرایشی اثر مثبت و معنادار بر بهزیستی تحصیلی ($\beta=0.480, p=0.001$) و جهت گیری اجتنابی اثر منفی معنادار بر آن داشت ($\beta=-0.276, p=0.001$). مسیرهای میانجی بر اساس روش بارون و کنی تأیید شدند. نتایج نشان می‌دهد باورهای افزایشی ذهنیت رشد از طریق جهت گیری هدف گرایشی موجب افزایش بهزیستی تحصیلی می‌شوند، در حالی که باورهای ذات‌گرایانه با جهت گیری‌های هدف اجتنابی و عملکردی مرتبط بوده و به کاهش بهزیستی تحصیلی منجر می‌شوند. این مدل می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی و انگیزشی در مدارس دخترانه باشد.

کلیدواژه‌گان: نظریه خود، بهزیستی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، معادلات ساختاری، دانش آموزان دختر



شیوا استناددهی: زارع، شیوا، صادقی، جمال، همایونی، علیرضا، و آقاجانی هشتجین، طهمورث. (۱۴۰۵). مدل ساختاری رابطه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی براساس نقش میانجی گر جهت‌گیری هدف در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳ (۱)، ۱۶-۱.

Cognition, Behavior, Learning

Structural Model of the Relationship Between Self-Theory and Academic Well-Being Based on the Mediating Role of Goal Orientation in Lower Secondary School Girls

Shiva Zare¹, Jamal Sadeghi^{2*}, Alireza Homayouni³, Tahmoures Aghajani Heshejin⁴

1. Department of Psychology, K.I.C., Islamic Azad University, Kish, Iran.

2. Department of Psychology, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran

3. Department of Psychology, BG.C., Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran.

3. Department of Psychology, ShQ.C., Islamic Azad University, Shahr-e Qods, Iran.

*Corresponding Author's Email: sadeghi@baboliau.ac.ir

Submit Date: 2025-07-25

Revise Date: 2025-11-04

Accept Date: 2025-11-25

Publish Date: 2026-03-21

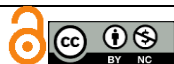
Abstract

The objective of this study was to examine the structural relationship between self-theory and academic well-being through the mediating role of goal orientation in lower secondary school female students. This descriptive-correlational study employed structural equation modeling. The statistical population consisted of lower secondary school girls in Sari during the 2024–2025 school year. A total of 350 students were selected through convenience sampling. Data were collected using the Self-Theory Scale, the Academic Well-Being Questionnaire, and the Revised Achievement Goal Orientation Questionnaire. Data analysis was performed using SPSS.v26 and AMOS.v23. Confirmatory factor analysis, multivariate assumption testing, and SEM path analysis were conducted to assess model fit and significance of pathways based on maximum likelihood estimation. Self-theory and goal orientation jointly explained 45% of the variance in academic well-being. Incremental beliefs significantly predicted learning-oriented goals ($\beta=0.29$, $p=0.009$) and showed a significant positive indirect effect on academic well-being ($\beta=0.248$, $p=0.001$). Entity beliefs negatively predicted learning-oriented goals ($\beta=-0.366$, $p=0.001$) and demonstrated a significant negative indirect effect on academic well-being ($\beta=-0.210$, $p=0.001$). Learning-oriented goal orientation positively predicted academic well-being ($\beta=0.480$, $p=0.001$), whereas avoidance-oriented goals negatively predicted it ($\beta=-0.276$, $p=0.001$). Mediation analysis using the Baron and Kenny approach confirmed significant indirect pathways. The findings indicate that incremental self-theory enhances academic well-being primarily through promoting learning-oriented goal orientations, whereas entity beliefs contribute to reduced academic well-being through avoidance-driven motivational patterns. These results underscore the importance of fostering growth-oriented beliefs to support students' academic well-being.

Keywords: Self-theory, academic well-being, goal orientation, structural equation modeling, lower secondary school girls



How to cite: Zare, Sh., Sadeghi, J., Homayouni, A., Aghajani Heshejin, T. (2026). Structural Model of the Relationship Between Self-Theory and Academic Well-Being Based on the Mediating Role of Goal Orientation in Lower Secondary School Girls. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(1), 1-16.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

تجربه‌ی تحصیل در دوره نوجوانی تنها به فراگیری مفاهیم درسی محدود نمی‌شود، بلکه فرآیندی عمیق و چندلایه است که شامل شکل‌گیری انگیزش درونی، خودپنداره‌ی تحصیلی، احساس کارآمدی و بنیان‌های هیجانی - شناختی یادگیری می‌شود. دانش‌آموزان در این دوره در حال ساختن تصویری نسبتاً پایدار از «خود تحصیلی» هستند و نگرش‌هایی که در این مرحله نسبت به توانایی‌ها، تلاش، موفقیت و شکست شکل می‌گیرد، می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در مسیر آینده‌ی تحصیلی، شغلی و حتی فردی آنان داشته باشد (Abdollahi et al., 2022; Parsakia et al., 2022). یکی از مهم‌ترین مدل‌هایی که در این زمینه مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، «نظریه خود» یا الگوی «ذهنیت» است که نخستین بار توسط دوک مطرح شد. دوک نشان داد که نوع نگاه افراد به ماهیت هوش و توانایی‌ها، یعنی ذهنیت رشدی یا ذهنیت ثابت، به‌طور قابل توجهی بر انگیزش، هدف‌گذاری، نحوه مواجهه با چالش‌ها و کیفیت تجربه تحصیلی اثر می‌گذارد (Dweck, 2000).

بر اساس این مدل، افرادی که دارای ذهنیت رشدی هستند معتقدند توانایی‌ها قابل افزایش و گسترش‌اند و یادگیری نتیجه‌ی تلاش، پشتکار و راهبردهای صحیح است. در مقابل، ذهنیت ثابت معتقد به ایستایی و غیرقابل تغییر بودن هوش است و همین امر سبب می‌شود فرد شکست‌ها را تهدید تلقی کرده و از چالش‌ها دوری کند. در فضای آموزشی، این دو ذهنیت دو الگوی هیجانی - انگیزشی کاملاً متفاوت ایجاد می‌کنند: ذهنیت رشدی منجر به راهبردهای یادگیری عمیق، تاب‌آوری تحصیلی و احساس رضایت می‌شود، اما ذهنیت ثابت اغلب با اضطراب، ترس از ارزیابی منفی و کناره‌گیری از تکالیف دشوار همراه است (Taylor, 2016).

اهمیت نظریه خود در چند دهه اخیر به اندازه‌ای افزایش یافته که پژوهشگران متعددی تلاش کرده‌اند ابعاد مختلف آن را در ارتباط با انگیزش، اهداف پیشرفت، خودتنظیمی و کیفیت یادگیری بررسی کنند. یکی از برجسته‌ترین پژوهش‌ها در این زمینه مطالعه دی‌کستلا و بیرن است که نشان داد نسخه بازنگری‌شده مقیاس نظریه خود می‌تواند پیش‌بینی‌کننده قدرتمندتری برای انگیزش و عملکرد تحصیلی باشد (De Castella & Byrne, 2015). یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که ذهنیت ثابت‌تری دارند، اهداف پیشرفت پایین‌تر، میزان بیشتری از ناتوان‌سازی خود و سطوح بالاتری از گسست تحصیلی را گزارش می‌کنند. این نکات به روشنی بیان می‌کنند که نظریه خود نه تنها یک پیش‌بینی‌کننده تحصیلی، بلکه سازه‌ای بنیادی برای درک تجربه هیجانی - شناختی دانش‌آموزان است.

در کنار نظریه خود، نظریه هدف‌گذاری پیشرفت نیز یکی از برجسته‌ترین مدل‌ها برای درک انگیزش تحصیلی به شمار می‌رود. نظریه پینتریچ و دی‌گروت نشان داد که اهداف یادگیری (هدف تبحرگرایی) - در مقابل اهداف عملکردی - ساختاری سالم‌تر و پایدارتر برای انگیزش ایجاد می‌کنند، خودتنظیمی را افزایش می‌دهند و زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی عمیق هستند (Pintrich & De Groot, 1990). اهداف تبحری باعث می‌شوند دانش‌آموز به جای تمرکز بر دیگران، بر رشد شخصی و پیشرفت درونی تمرکز کند. اما اهداف عملکردی، به‌ویژه اهداف عملکردگرایی، معمولاً با ترس از شکست، اضطراب امتحان و رفتارهای اجتنابی مرتبط هستند.

با توجه به این پیوندهای نظری، بسیاری از پژوهشگران تلاش کرده‌اند رابطه بین نظریه خود و جهت‌گیری هدف را بررسی کنند. برای مثال، ریسانی و ون‌دورسلر نشان دادند که نظریه‌های ضمنی افراد در حوزه‌های مختلف از جمله ترجمه، بر خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی تأثیر دارد و این عوامل در تعامل با یکدیگر تجربه‌ی یادگیری را شکل می‌دهند (Rebane & van Doorslaer, 2025). در حقیقت، نظریه خود می‌تواند به‌عنوان یک سازه شناختی سطح بالا عمل کند که جهت‌گیری هدف را تعیین کرده و سپس از طریق آن بر عملکرد و احساسات تحصیلی اثر می‌گذارد.

تأثیر جهت‌گیری هدف بر پیامدهای تحصیلی نیز در پژوهش‌های متعدد نشان داده شده است. پژوهش‌ها و همکاران بر روی دانشجویان، نشان داد اهداف تبحری به‌طور مستقیم مشارکت یادگیری در محیط‌های آموزش از راه دور را افزایش می‌دهند و این رابطه با نقش میانجی خودکارآمدی تبیین می‌شود (Han et al., 2025). این یافته‌ها تأکید می‌کنند که جهت‌گیری هدف نه تنها یک متغیر انگیزشی، بلکه سازه‌ای کلیدی در تجربه آموزشی و هیجانی دانش‌آموزان است.

پژوهش‌های داخلی نیز اهمیت هدف‌گذاری و نظریه خود را تأیید کرده‌اند. یزدانی و همکاران نشان دادند که جهت‌گیری هدف نقش میانجی مهمی در رابطه بین خودارزشیابی مرکزی و عملکرد در درس فیزیک دارد؛ به این معنا که عملکرد تحصیلی زمانی تضعیف می‌شود که دانش‌آموز دارای خودارزشیابی ضعیف، اهداف اجتنابی را انتخاب می‌کند (Yazdani et al., 2024). یافته مشابهی را خسروی‌پور و همکاران نیز گزارش کردند که نشان دادند انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش مثبت نسبت به مدرسه می‌تواند از طریق مسیرهای انگیزشی کیفیت تجربه تحصیلی را افزایش دهند (Khosravi Pour et al., 2024).

در سطح تحول، سازه‌های انگیزشی بر اساس نظریه نیازهای بنیادین روان‌شناختی که توسط دسی و رایان مطرح شده‌اند، شکل می‌گیرند. بر اساس این نظریه، سه نیاز بنیادین یعنی نیاز به خودمختاری، نیاز به ارتباط و نیاز به احساس شایستگی، زیربنای انگیزش درونی و یادگیری معنادار هستند (Deci & Ryan, 2018). نظریه خود می‌تواند به صورت مستقیم نیاز به شایستگی و خودمختاری را تقویت کند؛ بدین معنا که ذهنیت رشدی به فرد احساس کنترل‌پذیری و توانایی پیشرفت می‌دهد و این امر سبب ایجاد انگیزش خودتعیین‌گر می‌شود. در مقابل، ذهنیت ثابت این نیازها را تضعیف کرده و زمینه را برای ایجاد انگیزش بیرونی، اضطراب و اجتناب فراهم می‌کند.

پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که این مسیرهای شناختی - انگیزشی می‌توانند بر شاخص‌های مهم‌تری همچون بهزیستی تحصیلی نیز تأثیرگذار باشند. برای مثال، مطالعه استینبرگ و همکاران نشان داد که خودپنداره تحصیلی و جهت‌گیری هدف می‌تواند بر عملکرد و احساس کارآمدی دانش‌آموز در محیط‌های یادگیری متفاوت اثرگذار باشند (Steinberg et al., 2024). در پژوهشی دیگر، سوواری و همکاران دریافتند که جهت‌گیری هدف همراه با اقلیم کلاسی مثبت می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد؛ امری که در نهایت موجب شادکامی و رضایت تحصیلی می‌شود (Suwarti et al., 2024).

انبوه این شواهد نشان می‌دهد که نظریه خود، جهت‌گیری هدف و شاخص‌های هیجانی و عملکردی تحصیلی به صورت یک شبکه درهم‌تنیده عمل می‌کنند؛ شبکه‌ای که در آن باورهای بنیادی فرد درباره هوش می‌تواند انگیزش، تلاش، روابط هیجانی و عملکرد را شکل دهد. در این میان، اثرات غیرمستقیم نظریه خود از طریق جهت‌گیری هدف به طور برجسته در مطالعات متعدد تأیید شده‌اند. مثلاً مطالعه اورهان و آیدین که آموزش حضوری و آنلاین را بر اساس نظریه افزایشی هوش مقایسه کرده، نشان داد ذهنیت افزایشی نقش مهمی در انگیزش و خودباوری دانش‌آموزان دارد (Orhan & Aydin, 2025). از سوی دیگر، پژوهش تنوس با بررسی تفاوت بافت‌های آموزشی، نشان داد سازه‌های خودتنظیمی و انگیزشی در کلاس‌های حضوری و آنلاین آثار متفاوتی بر عملکرد دارند و این آثار به نوع باورهای دانش‌آموز درباره توانایی‌ها وابسته‌اند (Theus, 2018). این یافته‌ها نشان می‌دهد که نظریه خود نه تنها سازه‌ای درونی، بلکه عاملی وابسته به بافت و شرایط آموزشی است.

در کنار این پژوهش‌ها، برخی مطالعات به بررسی رابطه نظریه خود با سازه‌هایی چون فراشناخت، خودمختاری و اهداف ورزشی پرداخته‌اند. برای مثال، رحمانیان نشان داد که ابعاد فراشناخت و متامتا‌آگاهی هیجانی با خودمختاری و اهداف پیشرفت رابطه‌ای معنادار دارند (Rahmanian, 2025). همچنین پژوهش خدادشاهی تأیید کرد که نیازهای روان‌شناختی اساسی - شامل نیاز به شایستگی و ارتباط - می‌توانند بر انتخاب اهداف پیشرفت تأثیر بگذارند و در نهایت سطح سرزندگی تحصیلی را افزایش دهند (Khodashahi, 2025). پژوهش ژائو نیز نشان داد که سرسختی و تداوم (grit) هنگامی روی مشارکت یادگیری مؤثرتر است که از مسیر جهت‌گیری تبحری و انعطاف شناختی عبور کند (Zhao et al., 2024). این مدل میانجی‌گری پیچیده نیز از اهمیت نظریه انگیزشی و شناختی در شکل‌دهی تجربه تحصیلی حمایت می‌کند.

در مجموع، پژوهش‌های موجود بر این نکته تأکید می‌کنند که نظریه خود، سازه‌ای چندبعدی و تأثیرگذار است که می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر انگیزش، اهداف، تاب‌آوری، خودکارآمدی و کیفیت هیجانی تجربه تحصیلی اثر بگذارد. این نکته به ویژه برای دانش‌آموزان نوجوان دختر اهمیت دارد، زیرا آنان در مرحله‌ای قرار دارند که حساسیت هیجانی بالا، فشارهای اجتماعی - تحصیلی، رقابت آموزشی و نیاز به

تأیید اجتماعی می‌تواند تجربه تحصیلی آنان را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر، فرهنگ آموزشی ایران که تا حد زیادی بر مقایسه‌های عملکردی و نتیجه‌محوری تأکید دارد، می‌تواند ذهنیت ثابت و اهداف عملکردگرایانه را تقویت کند؛ امری که ممکن است به کاهش بهزیستی، افزایش فرسودگی تحصیلی و کاهش رضایت منجر شود. با وجود انبوه پژوهش‌هایی که هر یک رابطه‌ای از این شبکه مفهومی را بررسی کرده‌اند، هنوز در ادبیات پژوهشی ایران مدل ساختاری جامعی که رابطه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی را با در نظر گرفتن نقش میانجی جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر تبیین کند، به‌طور کامل ارائه نشده است. این خلأ پژوهشی، ضرورت بررسی این روابط در قالب یک مدل جامع را برجسته می‌سازد. هدف مطالعه حاضر بررسی مدل ساختاری رابطه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه است.

روش‌شناسی

این پژوهش با توجه به هدف کاربردی و از لحاظ گردآوری داده‌ها میدانی و بطور مشخص، روش آن توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل دانش‌آموز دختر دوره اول متوسطه شهرستان ساری در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. برای تعیین حجم نمونه بر اساس تعداد متغیرهای مشاهده شده (۱۰ متغیر) و تخصیص ضریب ۳۰ برای هر متغیر و با احتساب احتمال پرسشنامه‌های ناقص تعداد ۳۷۵ نفر برآورد شد که پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش تعداد ۳۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. **مقیاس نظریه خود:** مقیاس مذکور شامل ۱۶ گویه است که در دو بخش مجزا و دو زیرمقیاس «باورهای ذات‌گرایانه» و «باورهای افزایشی» طراحی شده است. هر زیرمقیاس شامل دو بُعد «عمومی» و «خودانگاره» و مجموعاً ۸ گویه است. پاسخ‌دهی به این گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. برای نمره‌گذاری، گویه‌های مربوط به باورهای افزایشی به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند تا نمره نهایی شاخصی از باور ذات‌گرایانه نسبت به هوش باشد؛ به این معنا که نمره بالاتر نشان‌دهنده باور قوی‌تر به ثابت بودن هوش شخصی است. دامنه نمرات کل مقیاس بین ۸ تا ۳۲ قرار دارد. پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شده و مقدار آن برای کل مقیاس ۰/۹۰، برای زیرمقیاس باورهای ذات‌گرایانه ۰/۹۰ و برای زیرمقیاس باورهای افزایشی ۰/۹۲ گزارش شده است که نشان‌دهنده ثبات درونی بالای ابزار است. همچنین این مقیاس در مطالعات متعدد پایایی بازمی‌آزمایی مناسبی را نشان داده است بررسی روایی سازه‌ای از طریق تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار دو عاملی مقیاس را تأیید کرده است و نشان داده که مدل دو عاملی نسبت به مدل تک‌عاملی برازش بهتری با داده‌ها دارد ($\chi^2 = 95.40$, $P < 0.05$, $df = 19$, $GFI = 0.96$, $CFI = 0.98$, $RMSEA = 0.08$) همچنین، روایی همگرا و افتراقی نشان داده که این مقیاس همبستگی بالایی با نسخه عمومی مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش (۰/۸۰) داشته و نسبت به آن واریانس بیشتری از متغیرهای انگیزش، اهداف پیشرفت، ناتوان‌سازی خود، و عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند در مطالعه‌ای که دکاستلا و برن (۲۰۱۵) روی ۶۴۳ دانش‌آموز دبیرستانی استرالیایی (۶۲٪ دختر، میانگین سنی ۱۶/۶ سال) انجام دادند، مشخص شد که باورهای ذات‌گرایانه درباره هوش شخصی، پیش‌بینی‌کننده کاهش اهداف پیشرفت، افزایش ناتوان‌سازی خود، افزایش غیبت‌های تحصیلی و افت عملکرد تحصیلی است و این مقیاس نسبت به نسخه عمومی، تأثیر قوی‌تری در پیش‌بینی این متغیرها نشان داده است.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومنین - سوینی و همکاران (۲۰۱۲) تدوین شده است و هدف آن سنجش ابعاد مختلف بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است. این پرسشنامه شامل ۳۱ گویه است که چهار خرده‌مقیاس را در بر می‌گیرد: ارزش مدرسه (سؤالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹)، فرسودگی نسبت به مدرسه (سؤالات ۱، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۲۲)، رضایتمندی تحصیلی (سؤالات ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۳) و درآمیزی با کار مدرسه (سؤالات ۱۷، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱). پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر عبارت را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) مشخص می‌کنند. نمره هر خرده‌مقیاس با جمع امتیازات گویه‌های مربوطه محاسبه می‌شود و نمره کل با جمع مجموع چهار بُعد به‌دست می‌آید. دامنه نمرات کل پرسشنامه بین ۳۱ تا ۱۵۵ خواهد بود، که نمرات بالاتر نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی بیشتر هستند. مقیاس بهزیستی تحصیلی بر روی دانش‌آموزان

مقطع دبیرستان در فنلاند هنجار شده است. تومنین- سوینی و همکاران (۲۰۱۲) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده مقیاس، ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه رضایتمندی تحصیلی در آمیزی با کار مدرسه، ۰/۷۷، ۰/۶۴، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش کرده است. همچنین روایی به روش ملاکی بررسی شد و نشان داده شد که بین این پرسشنامه و جهت گیری هدف (۵۳/۲۰) روایی همگرا وجود دارد. در نمونه ایرانی در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) که بر روی دانش آموز دوره ی متوسطه ی دوم مدارس دولتی شهر پلدختر بررسی انجام دادند همسانی درونی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد. علاوه بر این بررسی همبستگی بین پرسشنامه بهزیستی تحصیلی و پرسشنامه تنیدگی تحصیلی (۴۹/۲۰) محاسبه شد که نشان دهنده روایی واگرا میباشد مرادی و همکاران، (۱۳۹۵). در پژوهش حاضر ضریب آلفای این مقیاس — گزارش شده است.

پرسشنامه جهت گیری هدف: جهت سنجش این متغیر از پرسشنامه پرسشنامه تجدید نظر شده هدف پیشرفت استفاده شد این مقیاس برای اولین بار توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) بر اساس چارچوب ۲×۲ اهداف پیشرفت تدوین شد الیوت و موریاما (۲۰۰۸) اصلاحاتی را در پرسشنامه مذکور انجام دادند. هدف این پرسشنامه سنجش جهت گیری های انگیزشی دانش آموزان در زمینه اهداف پیشرفت تحصیلی و بررسی تمایل آنها به کسب موفقیت و اجتناب از شکست است. شامل ۱۲ سوال با مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از «اصلاً در مورد من صحیح نیست» (نمره ۱) تا «کاملاً در مورد من صحیح است» (نمره ۵) است و حداقل نمره کل آن ۱۲ و حداکثر ۶۰ می باشد. این پرسشنامه چهار بعد اصلی جهت گیری هدف پیشرفت را می سنجد: هدف تبحرگرایی (گویه های ۴، ۷ و ۱۲) که انگیزه کسب دانش و تسلط بر موضوعات را نشان می دهد؛ هدف تبحرگزینی (گویه های ۲، ۶ و ۹) که تلاش برای اجتناب از عدم تسلط یا فراموشی است؛ هدف عملکردگرایی (گویه های ۱، ۵ و ۱۰) که تمایل به نشان دادن توانایی بهتر نسبت به دیگران را بیان می کند؛ و هدف عملکردگزینی (گویه های ۳، ۸ و ۱۱) که تلاش برای اجتناب از نشان دادن ضعف عملکرد نسبت به دیگران است. مفهوم کلی جهت گیری هدف پیشرفت به قصد و نیت فراگیران برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی اشاره دارد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). نمرات هر بعد با جمع کردن پاسخ های سوالات مرتبط به دست می آید. نمرات کل جهت گیری هدف پیشرفت بر اساس جمع امتیازات ۱۲ سوال تعیین می شود و دامنه های قضاوت آن به صورت ۱۲ تا ۲۴ (ضعیف)، ۲۵ تا ۳۶ (متوسط) و بالای ۳۶ (خوب یا بالا) دسته بندی شده است. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) روایی سازه ی پرسشنامه ی هدف پیشرفت را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی در میان ۱۸۰ دانشجوی فارغ التحصیل رشته ی روان شناسی دانشگاه راجستر بررسی کردند. نتایج نشان داد که چهار عامل اصلی استخراج شده در مجموع ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند. همچنین در همین نمونه، روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. مشتاقی و همکاران (۱۳۹۲) در نمونه ای شامل ۶۰۹ نفر از دانش آموزان پسر و دختر مقطع راهنمایی شهرستان دزفول، روایی سازه ی پرسشنامه ی هدف پیشرفت را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۱۲ گویه و چهار مؤلفه ی مذکور را تأیید نمود. همچنین در این نمونه، روایی سازه به روش روایی همگرا و از طریق محاسبه ی ضرایب همبستگی میان مؤلفه ها و نمره ی کل بررسی شد. نتایج نشان داد که مؤلفه ها با یکدیگر و با نمره ی کل رابطه ای معنادار دارند. ضرایب همبستگی بین مؤلفه ها به ترتیب عبارت بودند از: اهداف رویکرد تسلط ۰/۲۶، اهداف اجتناب از تسلط ۰/۱۳، اهداف عملکرد ۰/۱۳ و اهداف اجتناب از عملکرد ۰/۶۱ که نسبتاً ضعیف گزارش شدند. در نهایت، پایایی پرسشنامه با روش همسانی درونی و محاسبه ی آلفای کرونباخ برای مؤلفه های مختلف به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۵ و ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین غلامی و همکاران (۱۳۹۴) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های مذکور را به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۷۵، ۰/۸۸، ۰/۸۲ به دست آوردند همچنین روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند که نتایج نشان داد کلیه ماده های پرسشنامه هدف های پیشرفت دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بودند. داده های گردآوری شده با استفاده از روش های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با استفاده از روش های آمار توصیفی همچون میانگین، انحراف استاندارد و جداول توزیع فراوانی، اطلاعات جمعیت شناختی و متغیرهای پژوهش بررسی شد. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS.v23 و AMOS.v23 انجام شد. سطح معناداری در این مطالعه نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۴۵ دانش آموز دختر مقطع متوسطه اول با میانگین و انحراف استاندارد سنی به ترتیب برابر با ۱۳/۸۵ و ۰/۷۸ سال شرکت کردند. در بین شرکت کنندگان ۱۲۱ نفر (۳۵/۱ درصد) در پایه هفتم، ۹۵ نفر (۲۷/۵ درصد) در پایه هشتم و ۱۲۹ نفر (۳۷/۴ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. میانگین و انحراف استاندارد سن پدر شرکت کنندگان به ترتیب برابر با ۴۲/۲۵ و ۷/۱۶ سال و سن مادر آنان ۳۸/۶۳ و ۵/۰۹ سال بود. میزان تحصیلات پدر ۳۷ نفر (۱۰/۷ درصد) از شرکت کنندگان زیر دیپلم، ۱۱۴ نفر (۳۳ درصد) دیپلم، ۹ نفر (۲/۶ درصد) فوق دیپلم، ۱۰۳ نفر (۲۹/۹ درصد) لیسانس و ۸۲ نفر (۲۳/۸ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود. همچنین میزان تحصیلات مادر ۴۱ نفر (۱۱/۹ درصد) از شرکت کنندگان زیر دیپلم، ۱۰۷ نفر (۳۱ درصد) دیپلم، ۱۶ نفر (۴/۶ درصد) فوق دیپلم، ۹۲ نفر (۲۶/۷ درصد) لیسانس و ۸۹ نفر (۲۵/۸ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود.

جدول میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای نظریه خود/باورهای ذات گرایانه (عمومی و خودانگاره)، نظریه خود/باورهای افزایشی (عمومی و خودانگاره)، جهت گیری هدف/گرایش (تبحر و عملکرد)، جهت گیری هدف/اجتناب (تبحر و عملکرد) و بهزیستی تحصیلی (ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه) را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. نظریه خود/باورهای ذات گرایانه-عمومی	-											
۲. نظریه خود/باورهای ذات گرایانه-خودانگاره	۰/۷۳**	-										
۳. نظریه خود/باورهای افزایشی-عمومی	۰/۱۸**	۰/۲۰**	-									
۴. نظریه خود/باورهای افزایشی-خودانگاره	۰/۲۳**	۰/۲۴**	۰/۶۹**	-								
۵. جهت گیری هدف/گرایش-تبحر	۰/۲۶**	۰/۳۲**	۰/۲۸**	۰/۲۹**	-							
۶. جهت گیری هدف/گرایش-عملکرد	۰/۱۱*	۰/۱۷**	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۳۵**	-						
۷. جهت گیری هدف/اجتناب-تبحر	۰/۱۰	۰/۱۶**	۰/۱۲*	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	-					
۸. جهت گیری هدف/اجتناب-عملکرد	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۱۴**	۰/۱۶**	۰/۲۶**	۰/۰۳	۰/۲۴**	-				
۹. بهزیستی تحصیلی-ارزش مدرسه	۰/۱۹**	۰/۱۶**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۶**	-			
۱۰. بهزیستی تحصیلی-فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۰۲	۰/۱۲*	۰/۰۴	۰/۱۷**	۰/۱۲*	۰/۲۶**	۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۲۸**	-		
۱۱. بهزیستی تحصیلی-رضایتمندی تحصیلی	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۲۲**	۰/۱۲*	۰/۶۰**	۰/۳۵**	-	
۱۲. بهزیستی تحصیلی-درآمیزی با کار مدرسه	۰/۱۷**	۰/۱۹**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۳۵**	۰/۱۹**	۰/۱۱*	۰/۶۴**	۰/۳۳**	۰/۶۷**	-
میانگین	۹/۲۷	۹/۱۱	۱۱/۶۵	۱۱/۸۲	۱۰/۹۴	۹/۵۴	۷/۵۹	۸/۱۴	۲۶/۱۷	۲۷/۳۰	۱۳/۰۴	۲۸/۶۵
انحراف استاندارد	۲/۸۶	۲/۹۵	۲/۶۱	۲/۴۸	۲/۸۹	۲/۵۱	۲/۴۹	۲/۴۲	۴/۶۲	۷/۲۳	۳/۴۸	۶/۸۵
۰/۰۵>*P و ۰/۰۱>P**												

جدول ۱ نشان می‌دهد که همبستگی بین متغیرها در جهت مورد انتظار و همسو با تئوری های حوزه پژوهش بود. در این پژوهش به منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن توزیع داده های تک متغیری شاخص های کشیدگی و چولگی و به منظور ارزیابی مفروضه همخطی بودن عامل تورم واریانس (VI F) و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ قابل ملاحظه است.

جدول ۲. بررسی مفروضه های نرمال بودن و همخطی بودن

متغیر	مفروضه نرمال بودن		مفروضه همخطی بودن	
	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه - عمومی	۰/۰۶	-۰/۵۵	۰/۴۶	۲/۱۹
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه - خودانگاره	۰/۲۹	-۰/۴۳	۰/۴۴	۲/۲۹
نظریه خود / باورهای افزایشی - عمومی	-۰/۳۷	۰/۰۱	۰/۴۵	۲/۲۴
نظریه خود / باورهای افزایشی - خودانگاره	-۰/۳۸	-۰/۱۵	۰/۴۳	۲/۳۴
جهت گیری هدف/گرایش - تبحر	-۰/۶۴	-۰/۰۵	۰/۶۷	۱/۴۹
جهت گیری هدف/گرایش - عملکرد	۰/۴۸	-۰/۳۶	۰/۸۶	۱/۱۷
جهت گیری هدف/اجتناب - تبحر	۰/۲۸	-۰/۲۵	۰/۸۰	۱/۲۵
جهت گیری هدف/اجتناب - عملکرد	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۸۸	۱/۱۳
بهبزستی تحصیلی - ارزش مدرسه	۰/۰۹	-۰/۱۸	-	-
بهبزستی تحصیلی - فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۲۶	-۰/۵۷	-	-
بهبزستی تحصیلی - رضایتمندی تحصیلی	-۰/۷۳	-۰/۱۱	-	-
بهبزستی تحصیلی - درآمیزی با کار مدرسه	-۰/۳۲	۰/۰۵	-	-

منطبق بر یافته های جدول ۲ مقادیر کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ± 2 قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده های تک متغیری در بین داده ها برقرار است (رک کلاین، ۲۰۱۶). جدول ۲ نشان می دهد که مفروضه همخطی بودن نیز در بین داده های پژوهش حاضر برقرار است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش بین بزرگتر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آنها کوچکتر از ۱۰ است. منطبق بر دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶) ضریب تحمل کوچکتر از ۰/۱ و ارزش عامل تورم واریانس بزرگتر از ۱۰ نشان دهنده عدم برقراری مفروضه همخطی بودن است. در این پژوهش به منظور ارزیابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهنوبایس» استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مربوط به فاصله مهنوبایس به ترتیب برابر با ۰/۵۳ و ۰/۹۶ به دست آمد که نشان می دهد شاخص های چولگی و کشیدگی در محدوده ± 2 بوده و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع داده های چند متغیری در بین داده ها برقرار بود. لازم به توضیح است به منظور ارزیابی مفروضه همگنی واریانس ها نمودار پراکندگی واریانس های استاندارد شده خطاها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که مفروضه یاد شده در بین داده ها برقرار است.

پس از ارزیابی مفروضه ها، داده ها با استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. در مدل پژوهش فرض شده بود که نظریه خود هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری جهت گیری هدف با بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول رابطه دارد. همچنان که در شکل ۱ ملاحظه می شود با توجه به شکل ۱ چنین فرض شده بود که نشانگرهای عمومی و خودانگاره متغیرهای مکنون نظریه خود / باورهای ذات گرایانه و نظریه خود / باورهای افزایشی، نشانگرهای تبحر و عملکرد متغیرهای مکنون جهت گیری هدف/گرایش، جهت گیری هدف/اجتناب و نشانگرهای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه متغیر مکنون بهزیستی تحصیلی را اندازه گیری می کنند. چگونگی برازش مدل با استفاده از تحلیل روش مدل یابی معادلات ساختاری، نرم افزار AMOS ۲۶.۰ و برآورد بیشینه احتمال (ML) ارزیابی شد. جدول ۳ شاخص های برازندگی مدل پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل پژوهش

شاخص های برازندگی	مدل	نقطه برش
مجذور کای	۱۳۳/۵۱	-
درجه آزادی مدل	۴۵	-
χ^2/df	۲/۹۷	کمتر از ۳
GFI ^۱	۰/۹۴۲	۰/۹۰ >
AGFI ^۲	۰/۸۹۹	۰/۸۵۰ >
CFI ^۳	۰/۹۳۳	۰/۹۰ >
RMSEA ^۴	۰/۰۷۶	۰/۰۸ <

جدول ۳ نشان می دهد که همه شاخص های برازندگی حاصل از تحلیل از برازش قابل قبول مدل ساختاری با داده های گراوری شده حمایت می کنند. جدول ۴ ضرایب مسیر در مدل ساختاری پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۴: ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیر	b	S.E	β	p
مستقیم				
نظریه خود / باورهای افزایشی $\leftarrow$ جهت گیری هدف/اجتناب	-۰/۳۰۳	۰/۰۷۸	-۰/۳۹۱	۰/۰۰۱
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه $\leftarrow$ جهت گیری هدف/اجتناب	۰/۰۸۸	۰/۰۶۹	۰/۱۲۵	۰/۲۰۴
نظریه خود / باورهای افزایشی $\leftarrow$ جهت گیری هدف/گرایش	۰/۲۹۶	۰/۱۰۶	۰/۲۹۱	۰/۰۰۹
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه $\leftarrow$ جهت گیری هدف/گرایش	-۰/۳۳۹	۰/۰۸۲	-۰/۳۶۶	۰/۰۰۱
جهت گیری هدف/اجتناب $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	-۰/۶۱۰	۰/۱۵۹	-۰/۲۷۶	۰/۰۰۱
جهت گیری هدف/گرایش $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۸۰۷	۰/۲۸۱	۰/۴۸۰	۰/۰۰۱
نظریه خود / باورهای افزایشی $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۰۱۰	۰/۲۱۳	۰/۰۰۶	۰/۹۵۶
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۰۴۲	۰/۱۸۲	۰/۰۲۷	۰/۷۹۹
غیرمستقیم				
نظریه خود / باورهای افزایشی $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۴۲۴	۰/۱۴۱	۰/۲۴۸	۰/۰۰۱
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	-۰/۳۲۸	۰/۱۲۶	-۰/۳۱۰	۰/۰۰۱
کل				
نظریه خود / باورهای افزایشی $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۴۳۴	۰/۱۲۷	۰/۲۵۴	۰/۰۰۱
نظریه خود / باورهای ذات گرایانه $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	-۰/۲۸۶	۰/۱۱۲	-۰/۱۸۳	۰/۰۱۴

جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر کل بین بعد باورهای افزایشی نظریه خود با بهزیستی تحصیلی ($\beta=۰/۲۵۴$ ، $P=۰/۰۰۱$) مثبت و ضریب مسیر کل بین بعد باورهای ذات گرایانه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی ($\beta=-۰/۱۸۳$ ، $P=۰/۰۱۴$) منفی و معنادار است. ضریب مسیر بین بعد گرایش جهت گیری هدف با بهزیستی تحصیلی ($\beta=۰/۴۸۰$ ، $P=۰/۰۰۱$) مثبت و ضریب مسیر کل بین بعد باورهای ذات گرایانه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی ($\beta=-۰/۲۷۶$ ، $P=۰/۰۰۱$) منفی و معنادار بود. جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر غیر مستقیم بین بعد باورهای افزایشی نظریه خود ($\beta=۰/۲۴۸$ ، $p=۰/۰۰۱$) با بهزیستی تحصیلی مثبت و ضریب مسیر غیر مستقیم بین بعد باورهای ذات گرایانه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی ($\beta=-۰/۳۱۰$ ، $p=۰/۰۰۱$) منفی و معنادار است. اما همچنان که در شکل ۱ ملاحظه می شود در مدل پژوهش دو میانجی (ابعاد گرایش و اجتناب جهت گیری هدف) وجود دارد. به همین دلیل به منظور تعیین معناداری یا عدم معناداری نقش میانجیگر هر یک از دو متغیر میانجی از فرمول بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیر مستقیم بین بعد باورهای افزایشی نظریه خود با بهزیستی تحصیلی از طریق بعد گرایش ($\beta=۰/۱۳۹$ ، $P=۰/۰۰۱$) و بعد اجتناب ($\beta=۰/۱۰۹$ ، $P=۰/۰۴۱$) جهت گیری هدف مثبت

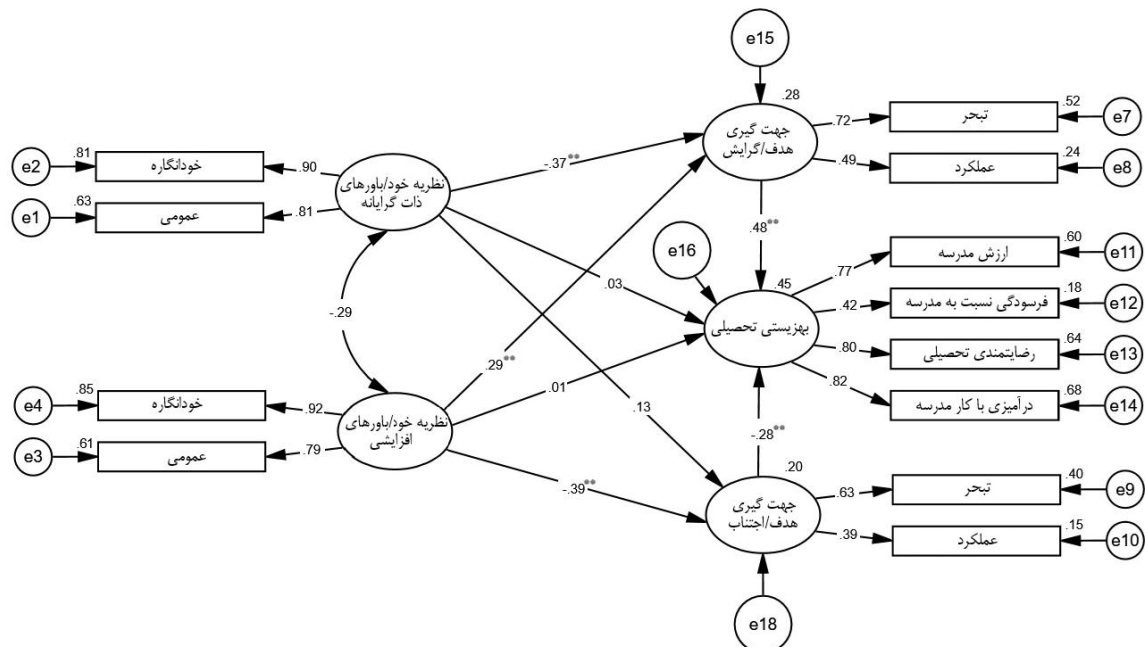
¹ -Goodness Fit Index

² -Adjusted Goodness Fit Index

³ -Comparative Fit Index

⁴ -Root Mean Square Error of Approximation

و معنادار است. همچنین ضریب مسیر غیر مستقیم بین بعد باورهای ذات گرایانه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی از طریق بعد گرایش ($\beta = -0.178, P = 0.001$) منفی و معنادار بود. گفتنی است که ضریب مسیر غیر مستقیم بین بعد باورهای ذات گرایانه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی از طریق بعد اجتناب جهت گیری هدف به لحاظ آماری معنادار نبود. براین اساس چنین نتیجه گیری شد که ابعاد گرایش و اجتناب جهت گیری هدف رابطه بین بعد باورهای افزایشی نظریه خود با بهزیستی تحصیلی را در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول به صورت مثبت و معنادار میانجیگری می کند. همچنین بعد گرایش جهت گیری هدف رابطه بین باورهای ذات گرایانه نظریه خود با بهزیستی تحصیلی آنان را به صورت منفی و معنادار میانجیگری می کند. شکل ۱ پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش را نشان می دهد.



شکل ۱: پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

شکل فوق نشان می دهد که مجموع مجذور همبستگی های چندگانه (R^2) برای بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۴۵ به بدست آمده است، این موضوع بیانگر آن است که نظریه خود و جهت گیری هدف در مجموع ۴۵ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول تبیین می کند.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که نظریه خود - شامل ابعاد باورهای افزایشی و باورهای ذات گرایانه - هم به صورت مستقیم و هم از طریق نقش میانجی جهت گیری هدف بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه اثرگذار است. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که باورهای افزایشی با افزایش جهت گیری هدف تبحری (گرایشی) و کاهش جهت گیری اجتنابی، زمینه ساز افزایش بهزیستی تحصیلی هستند؛ در حالی که باورهای ذات گرایانه با تقویت اهداف اجتنابی و تضعیف اهداف تبحری، منجر به کاهش بهزیستی تحصیلی می شوند. این نتایج همسو با مبانی نظری و یافته های پژوهش های پیشین است و نشان می دهد که نوع باور فرد درباره تغییرپذیری یا ثبات توانایی ها در مدرسه، هسته مرکزی انگیزش و کیفیت تجربه تحصیلی او را شکل می دهد.

نتیجه اصلی این پژوهش مبنی بر اثر مستقیم و غیرمستقیم نظریه خود بر بهزیستی تحصیلی، با چارچوب نظری ذهنیت دوک همخوان است. دوک معتقد است افرادی که ذهنیت رشدی را می پذیرند، شکست را فرصت یادگیری می دانند و با انگیزش بالاتر، تلاش پایداری و هیجان مثبت تری در فرآیند یادگیری مشارکت می کنند (Dweck, 2000). این الگوی انگیزشی-هیجانی، مشابه آن چیزی است که در پژوهش حاضر مشاهده شد: باورهای افزایشی دانش آموزان به صورت مستقیم یا از طریق جهت گیری تبحری، پیش بینی کننده بهزیستی تحصیلی بیشتر

بودند. از سوی دیگر، ذهنیت ثابت و باور به ناتوانی تغییرپذیری هوش با اهداف عملکردگیزی و اجتناب از چالش‌ها همراه است؛ الگویی که در یافته‌های پژوهش حاضر نیز مشاهده شد. در واقع، دانش‌آموزانی که نمره بیشتری از باورهای ذات‌گرایانه داشتند، بیشتر به اهداف اجتنابی گرایش یافتند و همین امر در نهایت سطح بهزیستی تحصیلی آنها را کاهش داد.

همسویی این نتایج با پژوهش‌های بین‌المللی، قدرت تبیین نظریه خود را تثبیت می‌کند. مطالعه تیلور در زمینه نقش نظریه خود در شکل‌دهی باور فرد نسبت به توانایی‌هایش نشان داد که دانش‌آموزانی که ذهنیت ثابت دارند، عملکرد و انگیزش ضعیف‌تری نشان می‌دهند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی احساس درماندگی بیشتری می‌کنند (Taylor, 2016). این الگو شباهت زیادی به رابطه مشاهده‌شده در این پژوهش دارد که بر اساس آن، ذهنیت ثابت با کاهش اهداف تبحری و افزایش اهداف اجتنابی همراه بود و این امر به شکل‌گیری هیجانات تحصیلی منفی انجامید.

پژوهش دی‌کستلا و بیرن نیز نشان داد که باورهای ضمنی فرد درباره هوش، نقش مهمی در انگیزش، اهداف پیشرفت و میزان درگیری تحصیلی دارند؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزانی با ذهنیت ثابت، بیشتر مستعد ناتوان‌سازی خود، بی‌توجهی تحصیلی و عملکرد پایین هستند (De Castella & Byrne, 2015). نتایج پژوهش حاضر نیز با این یافته‌ها همسو بود و نشان داد باورهای ذات‌گرایانه، چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم، پیش‌بینی‌کننده سطوح پایین‌تر بهزیستی تحصیلی‌اند.

جهت‌گیری هدف نیز در پژوهش حاضر به عنوان متغیر میانجی نقش معناداری ایفا کرد. یافته‌ها نشان داد اهداف تبحری اثر مثبت و اهداف اجتنابی اثر منفی بر بهزیستی تحصیلی دارند. این نتایج کاملاً با مدل پینتریچ و دی‌گروت مطابقت دارد که بیان می‌کند اهداف تبحرگرایانه موجب افزایش خودتنظیمی، تلاش هدفمند و رضایت تحصیلی می‌شوند (Pintrich & De Groot, 1990). درواقع، هنگامی که دانش‌آموز هدف را یادگیری و تسلط بر موضوعات درسی می‌داند، احساس معنا، کنترل و اشتیاق بیشتری تجربه کرده و همین امر سطح بهزیستی تحصیلی او را بالا می‌برد.

یافته حاضر با پژوهش‌های جدیدتر نیز سازگار است. برای مثال، هان و همکاران نشان دادند که اهداف تبحری نقش مهمی در افزایش مشارکت یادگیری، به‌ویژه در محیط‌های آموزش غیرحضوری دارند و این رابطه از مسیر خودکارآمدی تبیین می‌شود (Han et al., 2025)؛ الگویی که مشابه نتایج این پژوهش در ارتباط میان اهداف تبحری و کیفیت تجربه تحصیلی است. همین‌طور، پژوهش سوواری تأیید کرد که جهت‌گیری هدف نقش مؤثری در افزایش تاب‌آوری و سازگاری تحصیلی دارد و دانش‌آموزانی که اهداف تبحری دارند، در برابر چالش‌های آموزشی مقاوم‌ترند (Suwarti et al., 2024). بنابراین، نقش میانجی جهت‌گیری هدف در پژوهش حاضر کاملاً در راستای ادبیات نظری و تجربی موجود بود. در حوزه پژوهش‌های داخلی نیز یافته‌های مشابهی گزارش شده‌اند. یزدانی و همکاران نشان دادند جهت‌گیری هدف نقش واسطه‌ای مهمی میان خودارزشیابی مرکزی و عملکرد تحصیلی فیزیک دارد و اهداف تبحری به‌طور معناداری عملکرد را پیش‌بینی می‌کنند (Yazdani et al., 2024). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که جهت‌گیری تبحری مسیر مثبت اثر باورهای افزایشی بر بهزیستی تحصیلی را شکل می‌دهد. از سوی دیگر، خسروی‌پور و همکاران در بررسی رابطه جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه با بهزیستی تحصیلی، تأیید کردند که عوامل شناختی-انگیزشی نقش تأثیرگذاری در کیفیت تجربه تحصیلی دارند (Khosravi Pour et al., 2024)؛ امری که با یافته‌های پژوهش حاضر درباره نقش انگیزش مبتنی بر هدف‌گذاری سازگار است.

در سطح نظری نیز نتایج این پژوهش با دیدگاه خودتعیین‌گری دسی و رایان همسو است. نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که نیازهای روان‌شناختی بنیادی یعنی نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط، زیربنای انگیزش درونی هستند و ارضای این نیازها موجب بهزیستی روان‌شناختی می‌شود (Deci & Ryan, 2018). باورهای افزایشی با تقویت نیاز به شایستگی و اختیار، زمینه‌ساز ایجاد انگیزش خودتعیین‌گر می‌شوند و همین امر احساس رضایت تحصیلی را افزایش می‌دهد. در مقابل، ذهنیت ثابت با ایجاد احساس ناتوانی، انگیزش بیرونی و اجتنابی را تقویت می‌کند و کیفیت تجربه تحصیلی را کاهش می‌دهد.

همچنین، پژوهش اورهان و آیدین که رابطه آموزش حضوری و از راه دور را از منظر نظریه افزایشی بررسی کرد، نشان داد که ذهنیت رشدی نقش مهمی در تقویت انگیزش و خودباوری دارد (Orhan & Aydın, 2025). یافته حاضر نیز نشان داد باورهای افزایشی مسیر تقویت انگیزش یادگیری و در نتیجه بهزیستی تحصیلی را هموار می‌کنند.

جالب آن‌که نتایج پژوهش حاضر با برخی پژوهش‌های مبتنی بر تفاوت بافت‌های آموزشی نیز همسو بود. برای مثال، مطالعه تئوس نشان داد که زمینه آموزشی می‌تواند بر نحوه اثرگذاری سازه‌های انگیزشی و خودتنظیمی تأثیر بگذارد (Theus, 2018). از این منظر، یافته‌های پژوهش حاضر در چارچوب بافت فرهنگی آموزش دختران در ایران قابل تفسیر است. فشارهای تحصیلی، رقابت شدید، انتظارات خانواده‌ها و ساختار نظام آموزشی نتیجه‌محور در ایران ممکن است ذهنیت ثابت و اهداف عملکردی را تقویت کند، اما زمانی که ذهنیت رشدی و اهداف تبحری تقویت شوند، بهزیستی تحصیلی افزایش می‌یابد.

در ادامه، برخی پژوهش‌ها به رابطه عوامل شناختی و هیجانی با انگیزش پرداخته‌اند و این یافته‌ها با نتایج حاضر هماهنگ‌اند. برای مثال، پژوهش رحمانیان نشان داد که فراشناخت و متامتاگامی هیجانی در ارتباط مستقیم با خودمختاری و هدف‌گذاری‌اند و این ارتباط زمینه‌ساز انگیزش سالم‌تر و پایداری است (Rahmanian, 2025). این نتایج بار دیگر نشان می‌دهد که باورهای شناختی سطح بالا - مانند نظریه خود - می‌توانند مسیرهای انگیزشی را تنظیم کنند. یافته‌های ژائو نیز تأیید کرد که سرسختی تحصیلی تنها زمانی مشارکت یادگیری را افزایش می‌دهد که از طریق اهداف تبحری و انعطاف شناختی هدایت شود (Zhao et al., 2024). این الگو عیناً در پژوهش حاضر قابل مشاهده بود، زیرا اهداف تبحری مسیر مثبت نظریه خود بر بهزیستی تحصیلی را سامان دادند.

در نهایت، یافته‌های بازبانه و ون‌دورسلر نیز نشان داد که نظریه‌های ضمنی با جهت‌گیری هدف رابطه معناداری دارند و می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در نحوه خودتنظیمی و کیفیت تجربه یادگیری داشته باشند (Rebane & van Doorslaer, 2025). این یافته نیز با نتایج حاضر همسو بود و تأیید کرد که باورهای شناختی زیربنایی، جهت‌گیری‌های انگیزشی را شکل داده و سپس بر پیامدهای تحصیلی اثر می‌گذارند. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که نظریه خود و جهت‌گیری هدف، دو سازه کلیدی در تعیین کیفیت هیجانی-شناختی تجربه تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان هستند. راهبردهای شناختی سطح بالا (ذهنیت رشدی) و الگوهای هدف‌گذاری سالم (اهداف تبحری) زمینه‌ساز افزایش رضایت، شادکامی، معنا، انگیزش و مشارکت تحصیلی می‌شوند. در مقابل، باورهای ذات‌گرایانه و اهداف اجتنابی موجب افزایش فرسودگی تحصیلی و کاهش احساس کارآمدی و رضایت می‌گردند. این الگو در مجموع نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، پدیده‌ای پیچیده و چندلایه است که از تعامل باورهای شناختی، فرآیندهای انگیزشی و عوامل بافتی ناشی می‌شود.

این پژوهش دارای چند محدودیت است. نخست، داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شده‌اند که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گیرند. دوم، پژوهش صرفاً بر دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه در یک شهر متمرکز بوده و این امر تعمیم‌پذیری را محدود می‌کند. سوم، متغیرهای بافتی مانند کیفیت تدریس، حمایت خانواده یا اقلیم کلاس کنترل نشده‌اند و ممکن است بر روابط مشاهده‌شده تأثیر گذاشته باشند. چهارم، ماهیت همبستگی پژوهش امکان استنباط روابط علی را محدود می‌کند.

پژوهش‌های آینده می‌توانند از روش‌های ترکیبی و کیفی استفاده کنند تا درک عمیق‌تری از تجربه ذهنی دانش‌آموزان به‌دست آید. همچنین، بررسی مدل ساختاری در گروه‌های مختلف (دانش‌آموزان پسر، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم و دانشجویان) ضروری است. مداخله‌های مبتنی بر پرورش ذهنیت رشدی نیز می‌توانند در طراحی پژوهش‌های آینده گنجانده شوند تا اثرات علی نظریه خود و اهداف پیشرفت بررسی شوند. کنترل متغیرهای محیطی و بین‌فردی مانند اقلیم کلاس، حمایت والدین و کیفیت تدریس نیز می‌تواند به افزایش دقت مدل کمک کند. مدارس می‌توانند برنامه‌هایی برای تقویت ذهنیت رشدی و کاهش گرایش به اهداف عملکردی طراحی کنند. معلمان باید به جای تأکید بر نمره، بر فرآیند یادگیری، تلاش و پیشرفت تمرکز کنند. مداخلات مشاوره‌ای و کارگاه‌های روان‌شناختی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند شکست

را بخشی از مسیر یادگیری بدانند، نه نشانه ناتوانی. طراحی محیط‌های آموزشی حمایت‌کننده که نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان را تقویت کنند نیز می‌تواند به بهبود بهزیستی تحصیلی آنها منجر شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic well-being has emerged as a key construct in educational psychology, reflecting students' emotional, cognitive, and motivational adjustment within the learning environment. Growing evidence indicates that students' beliefs about their abilities, their motivational orientations, and the goals they pursue significantly influence their academic functioning, learning engagement, and long-term developmental outcomes. One of the most influential frameworks explaining these processes is self-theory, originally conceptualized by Dweck, which differentiates between incremental (growth) beliefs and entity (fixed) beliefs regarding the malleability of intelligence (Dweck, 2000). According to this framework, students who endorse incremental beliefs are more likely to perceive challenges as opportunities for growth, adopt mastery-oriented learning strategies, and demonstrate higher levels of persistence, motivation, and well-being. In contrast, individuals with entity beliefs tend to avoid effortful tasks, perceive failure as a sign of inability, and experience greater academic stress, frustration, and disengagement (Taylor, 2016).

Recent empirical studies have supported the predictive value of self-theory for a wide array of educational outcomes. De Castella and Byrne found that the revised Self-Theory Scale is a strong predictor of student motivation, disengagement, and academic performance, emphasizing the central role of mindset in shaping students' approach to learning (De Castella & Byrne, 2015). Other scholars have highlighted the contextual sensitivity of self-theory. For example, Orhan and Aydın demonstrated that incremental beliefs significantly improve motivation and academic confidence across face-to-face and online learning contexts (Orhan & Aydın, 2025), while Theus showed that classroom versus online environments may moderate the influence of motivational constructs on achievement outcomes (Theus, 2018).

Another major construct influencing academic well-being is achievement goal orientation, which is widely studied in motivation research. According to the classic model developed by Pintrich and De Groot, students' goals—particularly mastery-oriented goals—serve as powerful predictors of self-regulation, motivation, and academic achievement (Pintrich & De Groot, 1990). Research consistently demonstrates that mastery goal orientation enhances resilience, learning engagement, and positive emotional experiences, whereas performance-avoidance goals are associated with anxiety, avoidance behaviors, and reduced well-being (Suwanti et al., 2024). Contemporary evidence reinforces these findings: Han and colleagues reported that mastery goals significantly promote learning engagement in distance education through the mediating effect of self-efficacy (Han et al., 2025), while Zhao and colleagues showed that mastery goals and cognitive flexibility jointly contribute to sustained learning engagement among university students (Zhao et al., 2024). Scholars have suggested that self-theory may exert its influence on academic outcomes through the mediating role of goal orientation. Students with incremental beliefs tend to adopt mastery-oriented goals, whereas those with entity beliefs adopt avoidance or performance goals, ultimately influencing their emotional and motivational experiences in the classroom (Rebane & van Doorslaer, 2025). This mediational framework has been supported in various contexts. Yazdani and colleagues demonstrated that goal orientation mediates the

relationship between central self-evaluations and academic performance in physics classes (Yazdani et al., 2024). Similarly, Khosravi Pour and colleagues emphasized the role of cognitive flexibility as an important psychological mechanism linking school orientation to academic well-being, showing that motivational variables shape students' well-being trajectories (Khosravi Pour et al., 2024).

The theoretical foundations of this research are also grounded in Deci and Ryan's Self-Determination Theory, which posits that students' needs for autonomy, competence, and relatedness underlie intrinsic motivation and well-being (Deci & Ryan, 2018). Incremental beliefs, by strengthening feelings of competence and control, appear to facilitate the satisfaction of these needs, whereas entity beliefs may undermine them, leading to unfavorable emotional outcomes. Additional evidence from Rahmanian shows that metacognition and positive meta-emotion contribute to autonomy and goal orientation, highlighting the cognitive-emotional pathways through which motivation develops (Rahmanian, 2025). Khodashahi further confirmed that basic psychological needs and goal orientation jointly predict academic buoyancy, a construct closely linked to academic well-being (Khodashahi, 2025). Together, this body of research suggests that the interaction between self-theory and goal orientation plays a crucial role in shaping students' academic well-being.

Despite extensive work in this area, limited studies have examined these relationships in lower secondary school female students within the Iranian context—a population highly influenced by academic pressures, cultural expectations, and transitional developmental challenges. Therefore, the present study aimed to develop and test a structural model explaining the relationship between self-theory and academic well-being mediated by achievement goal orientation among female students in lower secondary education.

Methods and Materials

This research employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The population consisted of female lower secondary school students enrolled in public schools during the academic year. A total of 350 participants were selected through convenience sampling. Data were collected using three standardized instruments: the Self-Theory Scale, the Academic Well-Being Questionnaire, and the Achievement Goal Orientation Scale. The data were analyzed using SPSS v26 and AMOS v23. Analyses included confirmatory factor analysis, assessment of model fit indices, multivariate assumption testing, and structural path analysis to examine direct and indirect effects within the conceptual model.

Findings

Results of the structural equation modeling indicated that the overall model demonstrated adequate fit to the data. Self-theory and achievement goal orientation collectively explained 45% of the variance in academic well-being. Incremental beliefs significantly predicted mastery goal orientation ($\beta = 0.29$, $p = 0.009$), whereas entity beliefs negatively predicted mastery goals ($\beta = -0.366$, $p = 0.001$). Both types of beliefs exhibited significant indirect effects on academic well-being through goal orientation: incremental beliefs positively ($\beta = 0.248$, $p = 0.001$) and entity beliefs negatively ($\beta = -0.210$, $p = 0.001$).

Regarding the effects of goal orientation on academic well-being, mastery goal orientation significantly and positively predicted academic well-being ($\beta = 0.480$, $p = 0.001$). In contrast, avoidance-oriented goals significantly and negatively predicted academic well-being ($\beta = -0.276$, $p = 0.001$). The mediating role of achievement goal orientation was confirmed through the Baron and Kenny method, demonstrating that achievement goals partially mediated the relationship between self-theory and academic well-being.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that self-theory plays a significant role in shaping students' academic well-being, both directly and indirectly. Incremental beliefs were associated with higher academic well-being, whereas entity beliefs were linked to lower well-being. The mediational role of achievement goal orientation underscores the importance of motivational processes in the pathway between cognitive beliefs and emotional adjustment. Students who believe their abilities can improve are more likely to adopt mastery goals, which

promote intrinsic motivation, persistence, and positive emotional experiences in the classroom. Conversely, students with fixed beliefs are more vulnerable to avoidance-oriented goals, which undermine confidence and increase academic stress.

These findings align with theoretical models emphasizing the interaction between cognitive beliefs, motivation, and well-being, including Mindset Theory and Self-Determination Theory. The results further highlight the significance of fostering mastery-oriented learning environments and growth-oriented beliefs among adolescents. Enhancing students' adaptive beliefs and motivational orientations may contribute to better emotional health, resilience, and sustained engagement in academic settings.

The study's structural model offers valuable insights into how cognitive-motivational variables influence academic well-being among adolescent girls and suggests pathways for designing effective psychological, educational, and motivational interventions in schools.

References

- Abdollahi, M., Darbani, S. A., & Parsakia, K. (2022). Structural equations the effect of logical-critical thinking style with academic achievement with the mediating role of action control in high school students [Original Research]. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*, 4(3), 64-78. <https://doi.org/10.52547/jarac.4.4.64>
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My Intelligence May Be More Malleable Than Yours: The Revised Implicit Theories of Intelligence (Self-Theory) Scale Is a Better Predictor of Achievement, Motivation, and Student Disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 245-267. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0244-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2018). *Self Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-04680-000>
- Dweck, C. S. (2000). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. <https://icrrd.com/public/media/01-11-2020-205951Mindset%20by%20Carol%20S.%20Dweck.pdf>
- Han, T. T., Guo-xing, X. U., & Lu, W. (2025). Examining the Effects of Different Types of Achievement Goal Orientation on Undergraduate Students' Engagement in Distance Learning: The Mediating Effect of Self-Efficacy. *Behavioral Sciences*, 15(1), 39. <https://doi.org/10.3390/bs15010039>
- Khodashahi, F. (2025). The Relationship Between Basic Psychological Needs and Goal Orientation with Pupils' Academic Buoyancy. *Recent Innovations in Psychology*, 2(1), -. <https://doi.org/10.22034/rip.2024.464404.1040>
- Khosravi Pour, Z., Toosi, D., & Mazaheri Pour, F. (2024). The Relationship Between Positive School Orientation and Academic Well-being of Students with the Mediating Role of Cognitive Flexibility. *Applied Psychological Research*, 15(3), 97-112. https://journals.ut.ac.ir/article_98012.html
- Orhan, S. İ., & Aydın, A. (2025). Comparison of Face-to-face and Distance Education Based on Incremental Self-theory in terms of Students' Academic Achievement, Self-confidence, and Motivation and Teacher Views. *Kastamonu Education Journal*, 33(1), 17-34. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1628225>
- Parsakia, K., Darbani, S. A., Rostami, M., & Saadati, N. (2022). The Effectiveness of Strength-Based Education on the Academic Performance of Students. *Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 194-201. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.16>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rahmanian, Z. (2025). The relationship between metacognition and positive metaemotion with autonomy and goal orientation in male and female athletes. *Sports Psychology Studies*, 14(48). https://journals.ssrc.ac.ir/article_4401.html?lang=en
- Rebane, L., & van Doorslaer, T. (2025). Translators' Implicit Theories of Translation and Their Relations to Goal Orientation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2453349>
- Steinberg, O., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2024). Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3893-3917. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00825-6>
- Suwarti, S., Irianti, S. P., & Meilani, E. R. (2024). The Influence of Achievement Goal Orientation and Classroom Climate on Academic Resilience in Students of Sma Negeri 4 Purwokerto. <https://doi.org/10.4108/eai.18-7-2023.2343411>
- Taylor, C. (2016). 'I Just Seem to Be a C Sort of Person': Self-Theory and Academic Achievement. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 101-113. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661626>

- Theus, A. L. (2018). *Does Context Matter? Investigating Factors Related to Students' Academic Achievement in Classroom and Online Courses* https://research.amanote.com/publication/F5y_3HMBKQvf0Bhi3ovl/does-context-matter-investigating-factors-related-to-students-academic-achievement-in
- Yazdani, F., Talab Pasand, S., & Rahimian, I. (2024). The Mediating Role of Goal Orientation in the Relationship Between Central Self-Evaluation and Academic Performance in Physics. *Educational Studies and Schooling*, 13(2), 1-13. https://pma.cfu.ac.ir/article_3654.html
- Zhao, H., Zhang, Z., & Heng, S. (2024). Grit and college students' learning engagement: Serial mediating effects of mastery goal orientation and cognitive flexibility. *Current Psychology*, 43(8), 7437-7450. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04904-7>