

Research Paper

The Relationship Between Achievement Goals and Intelligence Beliefs with Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Parents' Educational Expectations

Hamideh Abaszadeh¹ , Malahat Amani^{*2} , Tayebe Rahimi Pordanjani² 



1. Ph.D. Student in Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Iran

Citation: Abaszadeh H, Amani M, Rahimi Pordanjani T. The relationship between achievement goals and intelligence beliefs with academic self-efficacy: the mediating role of parents' educational expectations. *J Child Ment Health*. 2023; 10 (1):47-63



URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1305-en.html>

 [10.52547/jcmh.10.1.5](https://doi.org/10.52547/jcmh.10.1.5)
 [20.1001.1.24233552.1401.10.1.9.2](https://crossmark.crossref.org/urn?url=urn:issn:20.1001.1.24233552.1401.10.1.9.2)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Beliefs intelligence achievement goals, academic self-efficacy, the parental expectation of education

Background and Purpose: Students' attitude toward their abilities in educational activities is considered an important predictor of academic results. The present study was conducted to investigate the mediating role of parents' educational expectations in the relationship between achievement goals and intelligence beliefs with the educational self-efficacy of 1st high school students.

Method: The descriptive research method is correlation type. The study's statistical population included all the first-year high school students of Faruj city (North Khorasan) in 1400. The study sample included 329 first-year high school students who were selected through random cluster sampling. The data collection tools included the Student Self-efficacy Scale (Jinks & Morgan, 1999), Achievement Goal Measures (Elliott & McGregor, 2001), the Scale of Implicit Theories about Intelligence (Abd-El-Fattah, & Yates, 2006), and the Scale of Educational Aspirations and Expectations for Adolescents (Jacob, 2010). Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and structural equations using SPSS₂₂ and Amos₂₂ software.

Results: The results showed that there is a significant correlation between the variables of increased intelligence beliefs, achievement goals, academic self-efficacy, and parents' educational expectations ($p < 0.05$). The effect of achievement goals on parents' educational expectations (0.57), increasing intelligence on parents' educational expectations (0.43), and parents' educational expectations on educational self-efficacy (0.85) is positive and significant ($p > 0.001$). Also, in the presented model, the effects of increased intelligence beliefs and Mastery-approach goals due to parents' educational expectations on educational self-efficacy are statistically significant and the model has a good fit.

Conclusion: Although students' motivational and cognitive beliefs directly affect their educational self-efficacy, they can also affect their academic self-efficacy by influencing the educational expectations of their parents.

Received: 19 Sep 2022

Accepted: 10 Jun 2023

Available: 20 Jun 2023



* **Corresponding author:** Malahat Amani, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Iran

E-mail: Malahat_amani@yahoo.com

Tel: (+98) 5832201210

2476-5740/ © 2023 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction

Students are considered the pillars of any country's human resources, and paying attention to their health, Mental- Social vitality, and academic vitality is very important for planners, administrators, teachers, and students' parents(1). One of the concerns of the educational system is students' educational self-efficacy. Academic self-efficacy is one of the factors influencing the learning process (2).

Previous studies have shown that students with higher self-efficacy have better academic performance (7-12). Academic self-efficacy can be related to Mental and motivational processes. One of the important approaches in this regard is the Social-cognitive approach of Dweck & Leggett. The key concepts of this approach are intelligence beliefs and Achievement goals. Intelligence beliefs are the basis of a person's judgment about himself, which guides a person's behavior. Intelligence beliefs have two incremental and innate dimensions. Learners with increasing beliefs emphasize improving skills and acquiring new knowledge. Learners with innate belief have the least effort to achieve academic goals and success (13). Achievement goals show the tendency of people to the situation. Goals have four goal orientations: Mastery-approach goal, Mastery- avoidance goal, Performance-approach goal, Performance-avoidance goal. Students with mastery goals see homework as an opportunity to improve their skills, but students with performance goals try to gain external approval (16). Research (17-19) has shown the relationship between achievement goals and academic self-efficacy. The next factor affecting academic self-efficacy is the educational expectations of parents. The educational expectations of parents affect the level of educational self-efficacy. Parental expectations are realistic beliefs that parents have about their student's academic achievement and also include information that students receive from their parents about their educational success (20). Studies (20 & 22) have shown that the demands and expectations of parents significantly affect the educational success of students. According to researchers (7-12), knowing the variables affecting educational self-efficacy, better predicting this variable, preventing the consequences of failure

in school, reducing risky behaviors, satisfying the basic psychological needs of students, and creating a pleasant environment for learning play an important role.

Previous studies (2, 14, 19-17, 20 & 22) have shown the relationship between academic self-efficacy and achievement goals, intelligence beliefs, and parents' educational expectations, but in this study, we want to discuss the mediating role of educational expectations on academic self-efficacy. For this reason, the current research was conducted to investigate the effect of cognitive-motivational variables on educational self-efficacy through parents' educational expectations.

Method

The method of this research is correlation type. The statistical population included all the male and female secondary school students of the first year of Faruj city (Northern Khorasan) and their parents in the academic year 1400 (2278). The sample size included 329 students who were selected through two-stage cluster sampling. The criterion of sample size was based on the formula provided by Klein (23). The total number of parents participating in the research was 329. The inclusion criteria in this study were studying in public education centers, informed consent, and the age group of 12-15 years, and the exclusion criteria included incomplete completion of the questionnaire, and unwillingness to cooperate in the research. The data collection tools of this research included Jinks & Morgan student self-efficacy scale questionnaire (26), Abd-El-Fattah, & Yates intelligence belief scale (24), Jacob's educational aspirations and expectations scale for teenagers (29), and Elliott & McGregor achievement goals scale (16). The questionnaires on "academic self-efficacy, achievement goals, and intelligence beliefs" were completed individually by students, and the questionnaire on "parental educational expectations" was completed by one of the student's parents. In this research, data analysis was done with mean, standard deviation, Pearson correlation test, and structural equations by Amos 22 and SPSS₂₂ software.

Results

In Table 1, descriptive indices of the variables including mean, standard deviation, skewness, and kurtosis are presented.

Table. Descriptive indices of research variables

variable	M	SD	skewness	kurtosis	Minimum	Maximum	1	2	3	4	5	6	7	8
Academic Self-efficacy	95	10.91	-0.366	-0.350	64	117	1							
Mastery-avoidance goal	12.78	2.47	1.39	1.85	3	15	0.34**	1						
Mastery-approach goal	11.52	2.37	-0.765	0.693	3	15	0.58**	0.56**	1					
Performance-approach goal	11.49	2.27	-0.236	-0.400	3	15	0.30**	0.61**	0.51**	1				
Performance-avoidance goal	10	2.57	-0.007	-0.339	3	15	0.16**	0.39**	0.21**	0.54**	1			

Incremental intelligence beliefs	38.65	6.24	-0.770	-0.750	18	50	0.50**	0.31**	0.45**	0.30**	0.19**	1		
Innate intelligence beliefs	11.73	2	-0.121	-0.478	4	20	0.081	-0.071	0.06	-0.04	-0.13*	0.11*	1	
The parental expectation of education	109	11.27	-0.544	-0.493	71	131	0.46**	0.16**	0.27**	0.14*	0.073	0.30**	0.09	1

The results of the correlation matrix in Table 1 showed the relationship between the Mastery-avoidance goal ($r=0.34$), Mastery-approach goal ($r=0.58$), Performance-approach goal ($r=0.30$), Performance-avoidance goal ($r=0.16$), increased intelligence beliefs ($r=0.50$) and parents' educational expectations ($r=0.46$) are positive with academic self-efficacy and significant at the 0.01 level, and the relationship between innate intelligence and self-efficacy Education ($r = 0.08$) is not significant. The structural equation method was used to analyze the proposed conceptual model related to the variables (it should be noted that the assumptions of this test were checked and all of them were valid). The coefficients of the main paths were significant at the 0.05 level (progress goals to parents' educational expectations 0.43, increased intelligence to parents' educational expectations 0.57, and parents' expectations from education to academic self-efficacy 0.85). In this research, absolute, comparative, and parsimonious fit indices have been reported separately. The goodness of fit index and modified goodness of fit index as absolute fit indices, relative fit index and normalized fit index as relative fit indices, and chi-square on the degree of freedom, brevity fit index, and mean squared error of approximation to were considered as parsimonious fit indices. The results of the fit indices after the modification of the model showed that the modified model of the research. $\chi^2/DF=1/4$, $RMSEA=0/03$.

Conclusion

This research showed that there is a significant relationship between achievement goals and academic self-efficacy. The results of the present study are in line with the study of Barati et al (17), studies by Yukar and Sungur et al (18), and Monks et al (19) in the sense that mastery goals are related to high academic self-efficacy, high academic progress, and high level of involvement in the study. In the explanation of this finding, it can be said that since people with any style of progress goals seek to show their abilities and competencies to themselves or others, therefore, to achieve internal or external approval, the aforementioned people use all their efforts. As a result, the success they will achieve after trying will increase their level of self-efficacy and academic performance.

The results of the research showed that there is a significant relationship between Incremental intelligence beliefs and academic self-efficacy. The results of this research are in line with the findings of Dist et al (2) and Hamzenejad and Hosni Rad (14). In explaining the results of this research, it can be said that learners with increased confidence try to acquire new

knowledge and overcome inadequacy, as a result, they will have a high level of self-efficacy.

The results of the research showed that there is a significant relationship between academic self-efficacy and the educational expectations of parents. The result of the present study is consistent with the results of previous studies (20 and 22) in terms of the relationship between educational expectations and the academic self-efficacy of parents. In the explanation of this finding, it can be said that by showing the level of their expectations to their children, parents will ask them to use all their strength in solving educational problems, and this expression of the level of expectations will promote self-efficacy.

The results of the research showed that mastery-approach goals and belief in increased intelligence affect students' academic self-efficacy by influencing parents' educational expectations. In explaining the mediating role of parents' educational expectations in the effect of cognitive-motivational variables (increased intelligence, mastery-oriented goals) on academic self-efficacy, it can be stated that when a student values homework, chooses a mastery goal and believes that He can achieve success with effort and concentration, he sends this message to his parents to have high expectations from him. When parents clearly and clearly express their expectations to their children, there are many changes in their socialization, behaviors, beliefs, and abilities related to their children's education and they improve their children's sense of self-efficacy.

Using a questionnaire to collect data is considered one of the limitations of the research due to the possibility of bias in the answers. According to the results of the present study, it is suggested that parents and teachers pay special attention to strengthening the beliefs of increased intelligence and mastery goals.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of educational psychology of Islamic Azad University of Bojnord, whose proposal was approved on 2021/05/25 and number 62418739. The executive license of the research was issued by Faruj city (North Khorasan) with letter number 791/5681/61 dated 2021/05/29. To maintain compliance with ethical principles, it was tried to collect information after obtaining the consent of the participants. Also, the participants were assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without naming and identifying.

Funding: This research was conducted in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: The first author of this article acted as the ideator and main designer of the research, and the second and third authors acted as mentors and advisors, respectively.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest in the results of this research.

Acknowledgments: We would like to express our gratitude to the students and parents who participated in this research.

مقاله پژوهشی

رابطه اهداف پیشرفت و باورهای هوشی با خودکارآمدپنداری تحصیلی: نقش میانجی انتظارات آموزشی والدین

حمیده عباس زاده^۱ ID، ملاحح امانی^{۲*} ID، طیبه رحیمی پردنجانی^۲ ID

۱. دانشجوی دکترای تخصصی، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بجنورد، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

باورهای هوشی،

اهداف پیشرفت،

خودکارآمدپنداری تحصیلی،

انتظارات آموزشی والدین

زمینه و هدف: نگرش دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود در فعالیت‌های آموزشی، پیش‌بینی‌کننده مهم پیامد تحصیلی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی انتظارات آموزشی والدین در روابط بین اهداف پیشرفت و باورهای هوشی با خودکارآمدپنداری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه یکم انجام شد.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری مورد پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوره یکم شهرستان فاروج (خراسان شمالی) در سال ۱۴۰۰ بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۲۹ دانش‌آموز متوسطه دوره یکم بود که از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس خودکارآمدپنداری دانش‌آموز (جینگز و مورگان، ۱۹۹۹)، مقیاس اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)، مقیاس نظریه‌های ضمنی درباره هوش (عبدالفتاح و بیس، ۲۰۰۶)، و مقیاس آرزوها و انتظارات آموزشی برای نوجوانان (جاکوب، ۲۰۱۰) بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS 22 و Amos 22 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین متغیرهای باورهای هوشی افزایشی، اهداف پیشرفت، خودکارآمدپنداری تحصیلی، و انتظارات آموزشی والدین همبستگی معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). تأثیر اهداف پیشرفت به انتظارات آموزشی والدین (۰/۵۷)، هوش افزایشی به انتظارات آموزشی والدین (۰/۴۳)، و انتظارات آموزشی والدین به خودکارآمدپنداری تحصیلی (۰/۸۵) در سطح مثبت و معنادار است ($p < 0/001$). همچنین در مدل ارائه شده، اثرات باورهای هوشی افزایشی و اهداف تسلط‌گرایشی به واسطه انتظارات آموزشی والدین بر خودکارآمدپنداری تحصیلی از نظر آماری معنادار و مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

نتیجه‌گیری: باورهای انگیزشی و شناختی دانش‌آموزان گرچه به طور مستقیم بر خودکارآمدپنداری تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارند، که همچنین می‌توانند به واسطه تأثیر گذاری بر انتظارات آموزشی والدین، بر خودکارآمدپنداری تحصیلی آنها اثرگذار باشند.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۶/۲۸

پذیرفته شده: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۳/۳۰

* نویسنده مسئول: ملاحح امانی، دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بجنورد، ایران

رایانامه: Malahat_amani@yahoo.com

تلفن: ۰۵۸-۳۲۲۰۱۲۱۰

مقدمه

دانش‌آموزان از ارکان نیروی انسانی هر کشور محسوب می‌شوند و توجه به سلامت، سرزندگی روانی-اجتماعی^۱، و سرزندگی تحصیلی^۲ آنها برای برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان، و والدین دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است (۱). یکی از دغدغه‌ها و نگرانی‌های نظام آموزشی، خودکارآمدپنداری تحصیلی^۳ دانش‌آموزان است. خودکارآمدپنداری^۴ عاملی بسیار مهم برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی^۵ در سطوح مختلف تحصیلی است. برخی از مطالعات انجام شده در زمینه تحصیلی نشان دادند که بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدپنداری تحصیلی تبیین می‌شود که اهمیت مسئله مورد پژوهش را نشان می‌دهد. احساس خودکارآمدپنداری در فرایند یادگیری نقش به‌سزایی دارد. در واقع خودکارآمدپنداری تحصیلی شامل باورداشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (۲).

باورهای خودکارآمدپنداری تحصیلی باورهایی مانند مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، سؤال پرسیدن در کلاس درس، ارتباط موفق و صمیمی با معلمان، گرفتن نمره‌های خوب در امتحانات، و شرکت در بحث‌های کلاسی-گروهی است (۳). در چارچوب نظریه بندورا، افراد با باورهای خودکارآمدپنداری قوی نسبت به افرادی که باورهای ضعیفی دارند در انجام تکالیف، کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکلیف بهتر است و به اعتقاد او خودکارآمدپنداری تنها زمانی بر کارکرد تاثیر می‌گذارد که شخص مهارت‌های لازم را برای انجام کاری ویژه را دارا باشد و برای انجام آن کار به اندازه کافی برانگیخته شود. بندورا دریافت که دانش‌آموزان با خودکارآمدپنداری بالا نسبت به دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود تردید دارند در انجام تکالیف آموزشی بیشتر شرکت کرده و سخت‌تر کار می‌کنند (۴). در مجموع مطالعات نشان داده‌اند که باورهای

خودکارآمدپنداری تحصیلی تأثیر نیرومندی بر انگیزش^۶، انتخاب‌ها، میزان تلاش، سطح پشتکار افراد، مشارکت و سازش تحصیلی^۷، و موفقیت تحصیلی^۸ دانش‌آموزان دارد (۵-۶). بسیاری از پژوهشگران (۷-۱۲) در پژوهش‌های خود در یافتن زمانی که خودکارآمدپنداری افزایش یابد، عملکرد تحصیلی، دستاوردهای آموزشی، میزان مشارکت در کلاس، عملکرد مطلوب در امتحان و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی^۹، ادراک شایستگی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، و تنیدگی تحصیلی^{۱۰}، رفتارهای پرخطر، و نرخ ترک مدرسه کاهش می‌یابد. در نتیجه شناخت این متغیر موجب پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه می‌شود و محیطی خوشایند برای یادگیری فراهم می‌کند.

خودکارآمدپنداری تحصیلی با فرایندهای روان‌شناختی و انگیزشی^{۱۱} مرتبط است. در سال‌های اخیر پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی برای پاسخگویی مسائل و تبیین تفاوت‌های فردی در انگیزش بر تعامل عوامل انگیزشی و شناختی تأکید کرده‌اند. یک روی آورد^{۱۲} مهم در تعیین رابطه بین عوامل انگیزشی و شناختی با پیامد تحصیلی و عملکرد که در دو دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده روی آورد شناختی-اجتماعی^{۱۳} دو یک و ولگت^{۱۴} است. مفاهیم کلیدی این روی آورد را باورهای هوشی^{۱۵} و اهداف پیشرفت^{۱۶} تشکیل می‌دهند. باورهای هوشی نظام‌هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره خود است. بر اساس روی آورد شناختی-اجتماعی، باورهای هوشی شامل باورهای هوشی افزایشی^{۱۷} و باورهای هوشی ذاتی^{۱۸} است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر کام‌نایافتگی‌های گذشته خود تلاش می‌کنند. فراگیران با باور ذاتی هوش بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و

10. Academic Stress
11. Motivational
12. Approach
13. A social- cognitive approach
14. Dweck & Leggett
15. Intelligence beliefs
16. Achievement goals
17. Incremental intelligence beliefs
18. Innate intelligence beliefs

1. Mental- Social vitality
2. Academic vitality
3. Academic Self-efficacy
4. Self-efficacy
5. Academic achievement
6. Motivation
7. Academic adaptation
8. Educational success
9. Psychological

برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات، حداقل تلاش را به خرج می دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می شوند. باورهای هوشی چارچوب های شناختی- انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می کنند و بنابراین زمانی که فراگیر یکی از انواع باورهای هوشی را می پذیرد، این باور بر چگونگی روبه روشن شدن با تکالیف یادگیری تأثیر می گذارد (۱۳). بر اساس انجام یک پژوهش (۲) حرمت خود^۱ و خودکارآمدپنداری با باور هوشی افزایشی رابطه مثبت داشتند. همچنین در پژوهشی (۱۴) به اهمیت تاکید بر تقویت باورهای هوشی افزایشی دانش آموزان جهت بهبود عملکرد تحصیلی آنان اشاره کردند.

ایمز^۲ اهداف پیشرفت را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می داند که به واسطه آن فرد به شیوه های مختلف به موقعیت ها گرایش پیدا می کند و در آن زمینه به فعالیت می پردازد و پاسخی را ارائه می دهد. اهداف پیشرفت در واقع یک سیستم معنایی جامع از موقعیت ها یا بافت هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی، و رفتاری هستند و فراگیران برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می کنند (۱۵). اهداف پیشرفت با توجه به نقش توانایی و مهارت، ابتدا به وسیله پژوهشگران به دو دسته اهداف تسلطی^۳ و اهداف عملکردی^۴ تقسیم می شود، ولی در نظریه های جدیدتر چهار جهت گیری هدفی (تسلط-گرایشی^۵)، (تسلط-اجتنابی^۶)، (عملکرد-گرایشی^۷)، و (عملکرد-اجتنابی^۸) را پیشنهاد کرده اند. افراد دارای جهت گیری تسلطی برای تسلط در تکلیف، غلبه بر کشاکش^۹ یا افزایش سطح کفایت تلاش می کنند. افراد دارای جهت گیری عملکردی، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می کنند. ویژگی های گرایشی یا اجتنابی، نیز به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد. دانش آموزان با اهداف تسلطی، تکالیف مشکل را به عنوان فرصتی برای دستیابی به مهارت و یادگیری می دانند و اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه می کنند زیرا آنها در ارتباط با تکالیف مشکل، احساس تهدید نمی کنند ولی دانش آموزان با

اهداف عملکردی که احساس ترس از شکست دارند، هنگام روبرو شدن با تکالیف دشوار، مضطرب و افسرده می شوند (۱۶). مطالعات گذشته (۱۷-۱۹) نیز حاکی از ارتباط خودکارآمدپنداری با اهداف پیشرفت بودند و نشان داده اند که اهداف تبحری با خودکارآمدپنداری تحصیلی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مقابله کارآمد با مشکلات و کام نیافتگی های تحصیلی، و پیشرفت تحصیلی بالا رابطه مثبتی دارد و فراگیران دارای اهداف تبحری، به میزان بالایی درگیر مطالعه شده و تکالیف مدرسه را معنادار می دانند. عامل بعدی اثرگذار در خودکارآمدپنداری تحصیلی، انتظارات آموزشی والدین^{۱۰} است. انتظارات والدین، عقاید واقع گرایانه ای هستند که والدین در مورد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند و اطلاعاتی که دانش آموزان از والدین شان درباره موفقیت تحصیلی خود دریافت می کنند (۲۰). انتظارات والدین از پیشرفت تحصیلی فرزندان شان، پیش بینی کننده مؤثری برای پیشرفت تحصیلی است. انتظارات والدین برای پیشرفت تحصیلی به طور مثبت نمرات آزمون پیشرفت دانش آموزان را پیش بینی می کند. با وجود اینکه انتظارات و خواسته های والدین مستقیماً بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر می گذارد، آنها همچنین نقش مهمی در رشد باورها و انتظارات و خودکارآمدپنداری تحصیلی دانش آموزان دارند (۲۱). برخی مطالعات (۲۲ و ۲۰) نشان داده اند که آرزوها و انتظارات والدین به طور قابل توجهی انتظارات و آرزوهای دانش آموزان را پیش بینی می کنند و انتظارات تحصیلی والدین با خودکارآمدپنداری تحصیلی ارتباط مثبت دارد.

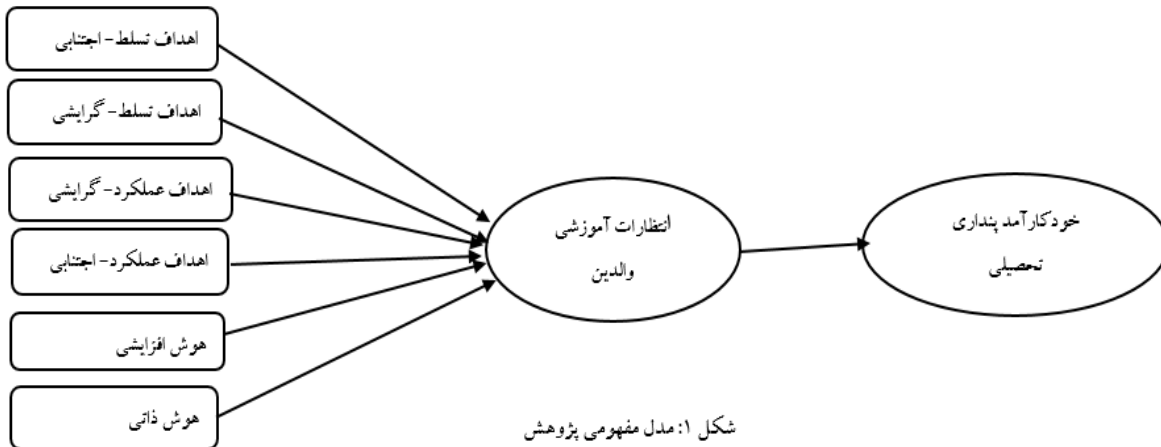
از آن جایی که هر یک از متغیرهای شناختی- انگیزشی^{۱۱} و انتظارات آموزشی والدین با خودکارآمدپنداری تحصیلی به نوعی می توانند در پیش بینی موفقیت و شکوفایی تحصیلی مؤثر باشند، بنابراین مطالعه حاضر بر آن است که در قالب مدل علی به تبیین نقش متغیرهای اهداف پیشرفت و باورهای هوشی و انتظار والدین در آموزش با خودکارآمدپنداری تحصیلی در نظام آموزشی بپردازد. طبیعی است که انجام چنین مطالعه ای ضمن کمک به روشن تر شدن روابط بین متغیرها،

7. Performance-approach
8. Performance-avoidance
9. Challenge
10. The educational expectations of parents
11. Cognitive-Motivational Variables

1. Self-esteem
2. Ames
3. Mastery Goals
4. Performance Goals
5. Mastery-approach
6. Mastery-avoidance

خودکارآمدی تحصیلی و نقش آن در عملکرد تحصیلی می‌توانند در افزایش اطمینان و اعتماد دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان آنها را یاری کنند. مدل مفهومی این پژوهش در شکل ۱ نمایش داده شده است.

با افزودن به دانش موجود در زمینه‌های متغیرهای مورد نظر می‌تواند دست‌آوردی مؤثری را در اختیار نظام آموزشی قرار دهد و زمینه را برای ارتقا عملکرد تحصیلی فراگیران فراهم کند. در واقع نتایج این پژوهش می‌تواند برای دانش‌آموزان، والدین، معلمان، و به طور کلی نظام آموزشی مفید باشد. معلمان با کسب آگاهی و شناخت در مورد



ملاک‌های ورود در این پژوهش شامل تحصیل در مراکز آموزش عمومی، رضایت آگاهانه، و رده سنی ۱۵-۱۲ سال بود. ملاک‌های خروج شامل تکمیل ناقص پرسشنامه، عدم تمایل به همکاری در پژوهش بود.

ب) ابزار

۱. مقیاس نظریه‌های ضمنی درباره هوش^۱: این مقیاس توسط عبدالفتاح و بیس (۲۴) با هدف بررسی طرز تفکر هوشی، با توجه به گروه نمونه‌ای متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال یکم مصری و استرالیایی، بر اساس نظریه طرز تفکر نظریه‌های ضمنی هوش تدوین شد. این مقیاس دارای ۱۴ گویه و دو خرده‌مقیاس هوش ذاتی^۲ و هوش افزایشی^۳ است. به این صورت که خرده‌مقیاس هوش ذاتی با ۴ گویه (گویه‌های ۱، ۴، ۶ و ۱۴) و خرده‌مقیاس هوش افزایشی با ۱۰ گویه (گویه‌های ۲، ۳، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳) باورهای هوشی را ارزیابی می‌کند. این ابزار بر اساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده‌اند. دامنه نمرات بین ۱۴ و ۷۰ خواهد بود. نمره بین ۱۴ تا ۲۳: میزان باورهای هوشی در حد پایینی است؛ نمره بین

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوره یکم شهر فاروج (خراسان شمالی)، و والدینشان در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بودند (۲۲۷۸). حجم نمونه شامل ۳۲۹ دانش‌آموز بود که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند. ملاک حجم نمونه بر اساس فرمول ارائه شده توسط کلاین (۲۳) برای این گونه مطالعات بود. تعداد مدارس جامعه مورد نظر شامل ۸ مدرسه دخترانه و ۷ مدرسه پسرانه بودند که از مدارس دخترانه و پسرانه هر کدام ۴ مدرسه برای انجام پژوهش انتخاب شدند. از هر مدرسه هم برای شرکت در پژوهش، ۳ کلاس انتخاب شد و در مجموع از ۲۴ کلاس برای انجام کار پژوهشی استفاده شد. ۱۶۵ دانش‌آموز دختر و ۱۶۴ دانش‌آموز پسر در پژوهش مشارکت داشتند. از این تعداد ۲۵ درصد از افراد نمونه در پایه هفتم، ۲۸ درصد پایه هشتم، و ۴۷ درصد پایه نهم تحصیل می‌کردند. تعداد کل والدین شرکت‌کننده ۳۲۹ نفر بودند.

3. Incremental intelligence

1. Implicit theory of intelligence scale
2. Innate intelligence

استعداد، کوشش، و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ به دست آوردند. در پژوهش امینی و همکاران (۲۷) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹، برای مؤلفه‌های استعداد، کوشش، و بافت به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ بود و روایی سازه این مقیاس نیز با روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و ۳ عامل مورد تأیید قرار گرفت. ضریب اعتبار پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد و همبستگی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدپنداری تحصیلی در پژوهش حاضر تحلیل شد و دامنه همبستگی بین ۰/۵۲ تا ۰/۶۳ به دست آمد.

۳. مقیاس اهداف پیشرفت: الیوت و مک گریگور (۱۶) این پرسشنامه را در سال ۲۰۰۱ برای سنجش جهت‌گیری هدف بر طبق مدل چهار وجهی (۲×۲) ساخته‌اند. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه و چهار خرده‌مقیاس است که خرده‌مقیاس‌ها اهداف تسلط-گرایشی^۶، تسلط-اجتنابی^۷، عملکرد-گرایشی^۸، و عملکرد-اجتنابی^۹ را می‌سنجد. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. هر خرده‌مقیاس با ۳ گویه ارزیابی می‌شود. خرده‌مقیاس اهداف تسلط-گرایشی شامل (گویه‌های ۱ تا ۳)، تسلط-اجتنابی (گویه‌های ۴ تا ۶)، عملکرد-گرایشی (گویه‌های ۷ تا ۹)، و عملکرد-اجتنابی (گویه‌های ۱۰ تا ۱۲) است. دامنه نمرات برای هر خرده‌مقیاس بین ۳ تا ۱۵ است. نمره هر خرده‌مقیاس نشانگر میزان جهت‌گیری هدفی است که آزمودنی از آن برخوردار است و نمرات بیشتر نشانگر سطوح بالاتر در هر خرده‌مقیاس است. الیوت و مک گریگور روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی، بررسی کردند و وجود چهار عامل مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای عامل تسلط-گرایشی ۰/۸۷، عامل عملکرد-گرایشی ۰/۹۲، تسلط-اجتنابی ۰/۸۹، و عامل عملکرد-اجتنابی ۰/۸۳ گزارش کردند. در پژوهش رضایی و همکاران (۲۸) روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و ساختار چهار عاملی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تعیین اعتبار نیز از روش آلفای کرونباخ

۲۳ تا ۴۷: میزان باورهای هوشی در حد متوسطی است؛ و نمره بالاتر از ۴۷: میزان باورهای هوشی در حد بالایی است. عبدالفتاح و بیتس این مقیاس را برای داده‌های به دست آمده از شرکت‌کنندگان در پژوهش در مصر و استرالیا با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار داده‌اند. در داده نمونه‌های مصری آلفای کرونباخ برای باورهای هوش ذاتی ۰/۸۳، و برای باور هوش افزایشی ۰/۷۵، برای نمونه‌های استرالیا آلفای کرونباخ باور هوش ذاتی ۰/۷۸، و برای هوش افزایشی ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین آنها بین دو عامل ذاتی و افزایشی، ضریب همبستگی ۰/۶۶ گزارش کردند (۲۱). در پژوهش تیموری (۲۵) روایی ابزار با روش تحلیل عاملی بررسی و تأیید شد و آلفای کرونباخ کل این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کردند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره کل خرده‌مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده‌مقیاس باور افزایشی ۰/۶۹ تا ۰/۹۹ و برای خرده‌مقیاس باور ذاتی ۰/۶۶ تا ۰/۹۷ به دست آمد.

۲. مقیاس خودکارآمدپنداری دانش آموز^۱: جینگز و مورگان (۲۶) به منظور سنجش خودکارآمدپنداری تحصیلی، مقیاس کارآمدی دانش‌آموز را تدوین کردند (۲۶). این مقیاس دارای ۳۰ گویه از "کاملاً مخالفم" (نمره ۱) تا "کاملاً موافقم" (نمره ۴) و سه خرده‌مقیاس استعداد^۲ با ۱۳ گویه (گویه‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰)، کوشش^۳ با ۳ گویه (گویه‌های ۱، ۵، ۹ و ۲۲)، و زمینه^۴ (بافت) با ۱۳ گویه (گویه‌های ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸ و ۲۹)، خودکارآمدپنداری تحصیلی را ارزیابی می‌کند. گویه‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در این آزمون حداقل نمره ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ است و هر چه نمره آزمودنی بیشتر باشد، میزان خودکارآمدپنداری تحصیلی وی بیشتر است. جینگز و مورگان (۲۶) میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کردند و روایی محتوایی و عاملی آن را نیز تأیید کردند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس

6. Mastery-approach goal
7. Mastery-avoidance goal
8. Performance-approach goal
9. Performance-avoidance goal

1. Student efficacy scale
2. Talent
3. Effort
4. Context
5. Achievement goal measures

استفاده شد و ضرایب برای اهداف تسلط- اجتنابی، عملکرد-اجتنابی، عملکرد-گرایشی، و تسلط-گرایشی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۸۶ به دست آمد. اعتبار کل پرسشنامه با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۲ به دست آمد.

۴. مقیاس انتظارات و آرزوهای تحصیلی والدین برای نوجوانان: این مقیاس با هدف ارزیابی انتظارات و آرزوهای والدین درباره پیشرفت تحصیلی فرزندان نشان در سال ۲۰۱۰ توسط جاکوب (۲۹) طراحی شده است و دارای ۳۴ گویه است که پاسخها بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۴) محاسبه می‌شود. این پرسشنامه دارای خرده‌مقیاس انتظارات و ارزش‌گذاری آموزش^۲، آمادگی برای پیشرفت تحصیلی^۳، ثبات انتظار و آرزوها^۴، و همخوانی برای تحصیلات عالی^۵ است. خرده‌مقیاس انتظارات و ارزش‌گذاری آموزش با ۱۳ گویه (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹)، آمادگی برای پیشرفت تحصیلی با ۱۵ گویه (گویه‌های ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳ و ۳۴) و ثبات انتظار و آرزوها با ۴ گویه (گویه‌های ۶، ۷، ۱۳ و ۱۴)، و همخوانی برای تحصیلات عالی با ۳ گویه (۹، ۱۴ و ۱۵) سطح انتظارات و آرزوهای والدین را ارزیابی می‌کند. در این آزمون حداقل نمره ۳۴ و حداکثر نمره ۱۳۶ است و هر چه نمره آزمودنی بیشتر باشد، میزان انتظارات و آرزوهای آموزشی والدین بالاتر است. جاکوب همسانی درونی کلی ابزار را ۰/۸۴ و برای عامل‌ها در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ به دست آورد و میزان روایی سازه مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، مطلوب گزارش کرد. عباس‌زاده و همکاران (۳۰) برای بررسی اعتبار این مقیاس از روش همسانی درونی، بازآزمایی، و دونیمه‌سازی استفاده کردند و مقادیر پایایی برای همسانی درونی، دونیمه‌سازی، و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمد. برای روایی سازه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد که در تحلیل اکتشافی، دامنه بارهای عاملی در سطح قابل قبولی قرار داشت. در مطالعه حاضر نیز

ضریب اعتبار از نوع آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمد و همبستگی خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰/۴۱ تا ۰/۸۳ بود که حاکی از روایی مناسب این پرسشنامه است.

ج) روش اجرا: پس از هماهنگی‌ها و اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان شمالی، ۳۲۹ دانش‌آموز (۱۶۵ دختر و ۱۶۴ دانش‌آموز پسر) هفتم، هشتم، و نهم دوره یکم مدارس متوسطه دانش‌آموزان شهرستان فاورج (خراسان شمالی) جهت تکمیل پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. داده‌ها به روش پرسشگری جمع‌آوری شدند. جهت پرسشگری از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد که به شرکت‌کننده‌ها در مورد استفاده شدن اطلاعات صرفاً در یک کار پژوهشی توضیح داده شد و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند و در اختیار فرد یا سازمانی قرار داده نخواهد شد. پرسشنامه به صورت مکتوب با حضور در مدرسه در روزهای به‌خصوصی در اختیار دانش‌آموزان و والدین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش قرار داده شد و پس از توضیحات لازم در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه و توجیه آزمودنی‌های حاضر در پژوهش، این پرسشنامه‌ها توسط دو گروه تکمیل شد. مقیاس خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان، مقیاس اهداف پیشرفت، و مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش توسط دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، و پرسشنامه انتظارات و آرزوهای تحصیلی والدین توسط یکی از والدین دانش‌آموزان تکمیل شد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آماری استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از میانگین، انحراف معیار، همبستگی، و ترسیم جداول، و در بخش آمار استنباطی از معادلات ساختاری استفاده شد. مراحل تحلیل و ارائه نتایج با کمک نرم‌افزارهای Amos²² و Spss²² انجام شد.

یافته‌ها

در جدول یک شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی، و کشیدگی ارائه شده است.

3. Preparation for educational attainment
4. Stability of expectations and aspirations
5. Congruency for high educational attainment

1. Scale of educational aspirations and expectations for adolescents (SEAE)
2. Expectations and valuing of education

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمینه	بیشینه
اهداف تسلط-اجتنابی	۱۲/۷۸	۲/۴۷	۱/۳۹	۱/۸۵	۳	۱۵
اهداف تسلط-گرایشی	۱۱/۵۲	۲/۳۷	-۰/۷۶۵	۰/۶۹۳	۳	۱۵
اهداف عملکرد-گرایشی	۱۱/۴۹	۲/۲۷	-۰/۲۳۶	-۰/۴۰۰	۳	۱۵
اهداف عملکرد-اجتنابی	۱۰	۲/۵۷	-۰/۰۰۷	-۰/۳۳۹	۳	۱۵
باورهای هوشی افزایشی	۳۸/۶۵	۶/۲۴	-۰/۷۷۰	-۰/۷۵۰	۱۸	۵۰
باورهای هوشی ذاتی	۱۱/۷۳	۲	-۰/۱۲۱	-۰/۴۷۸	۴	۲۰
انتظارات آموزشی والدین	۱۰۹	۱۱/۲۷	-۰/۵۴۴	-۰/۴۳۹	۷۱	۱۳۱
خودکارآمدپنداری تحصیلی	۹۵	۱۰/۹۱	-۳۳۶	-۳۵۰	۶۴	۱۱۷

کلاسن (۲۳) پیشنهاد می کند که در مدل یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیر به ترتیب نباید ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و

کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از ۲ است. بنابراین پیش فرض مدل یابی علی، یعنی نرمال بودن تک متغیری برقرار است. در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

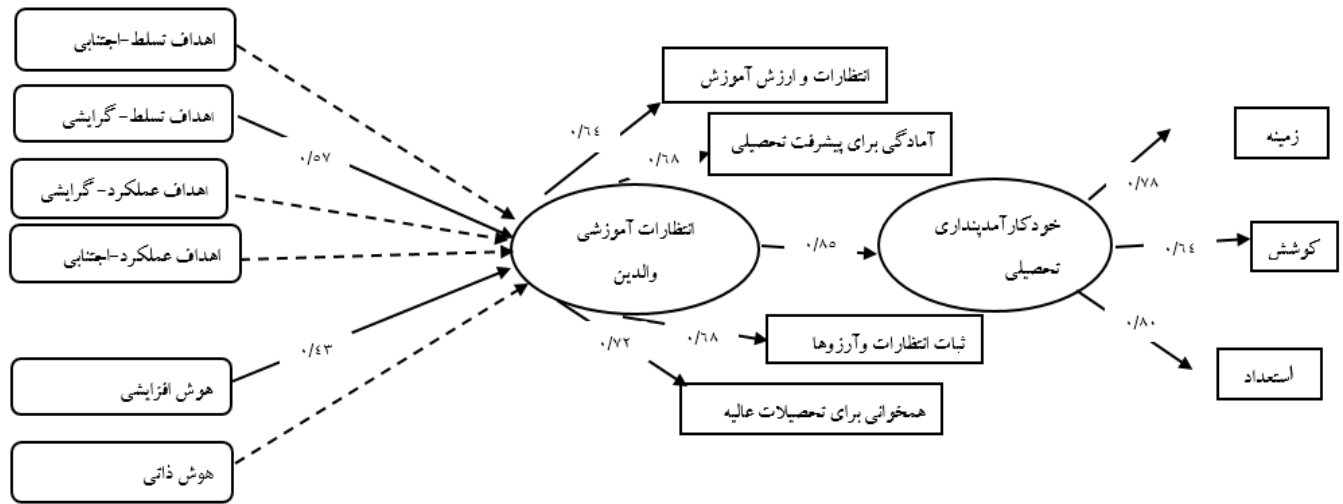
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. اهداف تسلط-اجتنابی	۱							
۲. اهداف تسلط-گرایشی	۰/۵۶**	۱						
۳. اهداف عملکرد-گرایشی	۰/۶۱**	۰/۵۱**	۱					
۴. اهداف عملکرد-اجتنابی	۰/۳۹**	۰/۲۱**	۰/۵۴**	۱				
۵. باورهای هوشی افزایشی	۰/۳۱**	۰/۴۵**	۰/۳۰**	۰/۱۹**	۱			
۶. باورهای هوشی ذاتی	-۰/۰۷۱	۰/۰۶۱	-۰/۰۴۴	-۰/۱۳*	-۰/۱۱*	۱		
۷. انتظارات آموزشی والدین	۰/۱۶**	۰/۲۷**	۰/۱۴*	۰/۰۷۳	۰/۳۰**	۰/۰۹	۱	
۸. خودکارآمدپنداری تحصیلی	۰/۳۴**	۰/۵۸**	۰/۳۰**	۰/۱۶*	۰/۵۰**	۰/۰۸۱	۰/۴۶**	۱

با توجه به جدول ۲ رابطه اهداف تسلط-اجتنابی ($r=0/34$)، اهداف تسلط-گرایشی ($r=0/58$)، اهداف عملکرد-گرایشی ($r=0/30$)، اهداف عملکرد-اجتنابی ($r=0/16$)، باورهای هوشی افزایشی ($r=0/50$)، و انتظارات آموزشی والدین ($r=0/46$) با خودکارآمدپنداری تحصیلی مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است و رابطه هوش ذاتی با خودکارآمدپنداری تحصیلی ($r=0/08$) معنادار نیست.

از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده های گردآوری شده استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند

نرمال بودن چندمتغیره متغیرها است. در پژوهش برای بررسی نرمال بودن چند متغیر از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱ استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر $37/7$ به دست آمد که کمتر از عدد 195 است که از طریق فرمول $p(p+2)$ محاسبه شده است. در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای مشاهده که در این پژوهش 13 است. بنابراین با توجه به برقراری تمام پیش فرض ها، جهت آزمون فرضیه های پژوهش از روش مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. لازم به ذکر است از نرم افزار ایموس نسخه 22 برای این تحلیل استفاده شد.

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value



شکل ۲: دیاگرام مدل اصلاح شده اهداف پیشرفت، باورهای هوشی با خودکارآمدنداری تحصیلی با میانجی‌گری انتظارات آموزشی والدین

باور هوشی ذاتی به دلیل همبستگی بسیار پایین و اهداف تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی، و عملکرد-اجتنابی به خاطر پایین شدن برازش از مدل حذف شدند. در جدول ۳ نتایج شاخص‌های نیکویی برازش مدل ارائه شده است.

با توجه به مدل اصلاحی (شکل ۲)، مسیرهای اصلی به میانجی در سطح ۰/۰۵ معنادار است (اهداف پیشرفت تسلط گرایشی به انتظار والدین از آموزش ۰/۵۷، هوش افزایشی به انتظارات آموزشی والدین ۰/۴۳، و انتظارات آموزشی والدین به خودکارآمدنداری تحصیلی ۰/۸۵)، در نتیجه مدل، قابل قبول است. در مدل ترسیم شده

جدول ۳: نتایج شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص‌های نیکویی برازش	مجدور میانه مربعات خطای تقریب	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته	شاخص نیکویی برازش افزایشی	شاخص نیکویی برازش تطبیقی	شاخص برازش هنجار شده	شاخص برازش ایجاز
مدل پیشنهادی	۱۰/۵۵	۰/۱۵	۰/۵۶	۰/۶۰	۰/۵۷	۰/۴۸
مدل اصلاح شده	۱/۴۲	۰/۰۳	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۶۵
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۶۰

برازش تطبیقی و مجدور میانه مربعات خطای تقریب^{۱۰} به عنوان شاخص‌های برازش و مجدور میانه مربعات خطای تقریب^{۱۰} به عنوان شاخص‌های برازش^۹، مقتصد در نظر گرفته شدند. نتایج شاخص‌های برازش در جدول ۳ نشان می‌دهد که بعد از اصلاحات، الگوی نهایی پژوهش از برازش مطلوبی

در جدول ۳، شاخص‌های برازش مطلق^۱، تطبیقی^۲، و مقتصد^۳ به تفکیک گزارش شد. در این پژوهش شاخص نیکویی برازش^۴ و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۵ به عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی^۶ و شاخص برازش هنجار شده^۷ به عنوان شاخص‌های

6. Comparative Fit Index (CFI)
7. Normed Fit Index (NFI)
8. X²/df
9. Parsimony Fit Index (PNFI)
10. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

1. Absolute
2. Comparative
3. Parsimonious
4. Godness of Fit Index (GFI)
5. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

برخوردار است. در جدول ۴ نتایج اثرات مستقیم و غیر مستقیم ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج اثرات مستقیم و غیر مستقیم

اثرات مستقیم کل	اثرات غیر مستقیم استاندارد شده	اثرات کل استاندارد شده	
۰/۵۷	-	۰/۵۷	اهداف گزایشی به انتظارات آموزشی والدین
۰/۴۳	-	۰/۴۳	باورهای افزایشی به انتظارات آموزشی والدین
۰/۸۵	-	۰/۸۵	انتظارات آموزشی والدین به خودکارآمدپنداری تحصیلی
-	۰/۴۹	۰/۴۹	اهداف گزایشی به خودکارآمدپنداری تحصیلی
-	۰/۳۷	۰/۳۷	باورهای افزایشی به خودکارآمدپنداری تحصیلی

افزایشی به واسطه انتظارات آموزشی والدین بر خودکارآمدپنداری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.

این پژوهش نشان داد که بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدپنداری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج مطالعه حاضر با نتایج مطالعات پیشین (۱۷-۱۹) همسو بوده است. در تبیین این یافته می توان گفت از آن جایی که افراد با هر نوع سبک اهداف پیشرفت به دنبال نشان دادن توانایی ها و شایستگی هایشان به خود یا دیگران بوده و معیارهایی بیرونی یا درونی به عنوان آشکارترین و مهمترین ملاک های ارزشیابی هستند، بنابراین افراد مذکور برای رسیدن به تأیید درونی یا بیرونی، از تمام تلاش و تمرکزشان در رسیدن به اهداف استفاده می کنند. در نتیجه موفقیت هایی که پس از تلاش به دست خواهند آورد سطح خودکارآمدپنداری و عملکرد تحصیلی را افزایش خواهد داد.

نتایج پژوهش نشان داد بین باورهای هوش افزایشی با خودکارآمدپنداری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به ضریب همبستگی به دست آمده، میان هوش افزایشی و خودکارآمدپنداری تحصیلی، رابطه قوی تری برقرار است. نتایج این پژوهش از نظر ارتباط قوی تر بین متغیر هوش افزایشی با خودکارآمدپنداری همسو با یافته های برخی مطالعات (۲ و ۱۴) است و به نظر می رسد که ارتقای باورهای هوشی افزایشی به کاهش نرخ ترک تحصیل و افزایش خودکارآمدپنداری تحصیلی منجر می شود. در تبیین نتایج این پژوهش می توان گفت فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند، عمدتاً بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر کام نایافتگی های گذشته تلاش می کنند

جدول ۴ نتایج اثرات مستقیم و غیر مستقیم را نشان می دهد. طبق داده های جدول اثرات کل استاندارد شده از اهداف گزایشی به انتظارات آموزشی والدین ۰/۵۷، از باورهای افزایشی به انتظارات آموزشی والدین ۰/۴۳، و از انتظارات آموزشی والدین به خودکارآمدپنداری تحصیلی ۰/۸۵ است. مقدار ضریب تبیین متغیر انتظارات آموزشی والدین و خودکارآمدپنداری تحصیلی، ۰/۷۰ و ۰/۷۲ به دست آمد. در مرحله بعدی جهت سنجش معناداری متغیر میانجی از آزمون سوبل استفاده شد. طبق مدل اصلاح شده (شکل ۳) ضریب هوش افزایشی به خودکارآمدپنداری تحصیلی با میانجی گری انتظارات آموزشی والدین ۲/۹۵، اهداف تسلط گزایشی به خودکارآمدپنداری تحصیلی با میانجی گری انتظارات آموزشی والدین ۲/۷۶ به دست آمد. با توجه به این که مقدار به دست آمده بیشتر از ۱/۹۶ است، در نتیجه متغیر میانجی، اثرگذار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، باورهای هوشی با خودکارآمدپنداری تحصیلی با میانجی گری انتظارات آموزشی والدین بود. فرض بر این بود که بین خودکارآمدپنداری تحصیلی و سایر متغیرهای پژوهش رابطه معناداری وجود دارد و متغیرهای برونزا از طریق متغیرهای میانجی می توانند خودکارآمدپنداری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند. نتایج به طور کلی نشان داد که مدل اصلاحی با داده های جمع آوری شده برازش مناسبی دارد و اهداف تسلط گزایشی و هوش

و شکست‌ها را ناشی از عدم تلاش دانسته و جهت کسب موفقیت بر پشتکار خود می‌افزاید. ولی برای افراد با باورهای هوشی ذاتی که بیشتر اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند و تکالیفی را ترجیح می‌دهند که بتواند آن را بدون اشتباه انجام دهند، برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را انجام می‌دهند، و در مواجهه با مسائل به آسانی تسلیم می‌شوند. می‌توان گفت افرادی که باورهای ذاتی درباره هوش دارند به احتمال بیشتری رفتارهای خود را توان‌ساز از قبیل تلاش اندک برای یک تمرین، وانمود کردن به مریضی، و اهمال‌کاری را نشان می‌دهند، در نتیجه تلاش کمتر در امور تحصیلی موفقیت کمتری حاصل خواهد شد و نتایج کاهش تلاش و موفقیت، کاهش خودکارآمدپنداری تحصیلی خواهد بود. نتایج این پژوهش نشان داد بین خودکارآمدپنداری تحصیلی و انتظارات آموزشی والدین رابطه معناداری وجود دارد. طبق نظر شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۱) پایه و اساس فرد در سیستم‌های اجتماعی قرار دارد و عوامل محیطی نه تنها آنچه را فرد به آن فکر می‌کند، که آن چه را انجام می‌دهد نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از پژوهش‌ها (۲۰ و ۲۲)، همسو با نتایج پژوهش حاضر ابعاد خاصی از انتظارات والدین و مشارکت آنان را در بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش بررسی کرده‌اند و یافته‌ها نشان داد که باورها، انتظارات و نگرش‌های والدین درباره مدرسه، باورهای دانش‌آموزان درباره انتظارات و اهداف آموزشی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. در واقع می‌توان بیان کرد انتظارات آموزشی از عوامل موفقیت تحصیلی هستند. آرزوهای آموزشی که والدین و برنامه‌ای که برای آینده آموزشی فرزندان طراحی کرده‌اند بر سطح تلاش و پشتکار فرزندان در جهت دستیابی به موفقیت تحصیلی بسیار حیاتی است. والدین با نشان دادن سطح انتظارات خود به فرزندان از آنها خواهند خواست از تمام توان خود در حل مسائل آموزشی و ایجاد انگیزه جهت پیشبرد هر چه بهتر اهداف استفاده کنند.

نتایج حاکی از آن بود که ضرایب استاندارد هوش افزایشی به انتظار والدین با خودکارآمدپنداری تحصیلی معنادار است. دانش‌آموزانی که به هوش افزایشی معتقد هستند دارای پشتکار بسیار در رسیدن با اهدافشان هستند، در کسب مهارت‌های یادگیری تلاش دارند، علاقمند به پرسش از دیگرانند، و در کنار داشتن اصول خاص خود و اعتقادات ویژه عقاید دیگران را هم پذیرا هستند (۱۳). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت این

دانش‌آموزان زمانی که از سطح انتظارات والدین مطلع باشند سعی در افزایش تلاش و بهره‌گیری از هوش خود، برای رسیدن به موفقیت بیشتر در امور تحصیلی‌اند که این موضوع به توسعه علمی دانش‌آموز منجر می‌شود و در پایان افزایش خودکارآمدپنداری تحصیلی را به همراه خواهد داشت. بالطبع اعتقاد به افزایش هوش با پشتکار و سعی، ارتباط مطلوب با والدین و آگاهی از سطح انتظارات آموزشی والدین، افزایش سطح خودکارآمدپنداری تحصیلی دانش‌آموزان را به همراه دارد.

ضرایب استاندارد اهداف گرایشی پیشرفت با انتظارات آموزشی والدین و با خودکارآمدپنداری مثبت و معنادار است. تلاشی که افراد در تکالیف یادگیری‌شان نشان می‌دهند و نوع راهبردهای که استفاده می‌کنند تحت تأثیر جهت‌گیری هدفی است که آنها انتخاب می‌کنند. افراد به‌خصوص با اهداف گرایشی از یادگیری عمیق استفاده می‌کنند، دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت‌های کشاکش برانگیز از خود نشان می‌دهند، در مقابل مشکل پایدارترند، زود از تلاش دست نمی‌کشند، و اعتماد به خود بالاتری دارند (۱۵). در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد افراد با اهداف گرایشی پیشرفت با توجه به خواسته‌ها و انتظارات والدین، در خود انگیزه‌ای ایجاد می‌کنند، مقاصد فردی را تعیین می‌کنند، و نسبت به موقعیت‌ها و کسب موفقیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل می‌نمایند تا پیشرفت را از آن خود کنند. به نظر می‌رسد این تأثیرپذیری اهداف پیشرفت با توجه به انتظار والدین، خودکارآمدپنداری تحصیلی را به دنبال خواهد داشت.

در مجموع در تبیین نقش واسطه‌ای انتظارات آموزشی والدین در تأثیر متغیرهای شناختی-انگیزشی (باورهای افزایشی، اهداف تسلط-گرایشی) بر خودکارآمدپنداری تحصیلی می‌توان بیان کرد وقتی دانش‌آموزی به تکالیف بها می‌دهد، هدف تسلطی را انتخاب می‌کند و باور دارد که می‌تواند با تلاش و تمرکز به موفقیت برسد و به والدین خود این پیام را می‌دهد که انتظارات بالایی از او داشته باشند. وقتی والدین انتظارات خود را به طور صریح و روشن به فرزندان خود بیان می‌کنند، تغییرات زیادی در اجتماعی شدن، رفتارها، باورها، و توانایی‌های مرتبط با تحصیلات فرزندان دارد و حس خودکارآمدپنداری فرزندان را ارتقا می‌دهند. به عبارت دیگر فرزندان توانمند با نشان دادن عملکرد خود انتظارات آموزشی والدین خود را بالا می‌برند و این

انتظارات آموزش والدین از طریق پیگیری و ترغیب فرزندان به افزایش خودکارآمدپنداری تحصیلی کمک می‌کند.

نقطه قوت این پژوهش این بوده است که پژوهشگر تلاش کرده تا علاوه بر عوامل و متغیرهایی که مربوط به شخص یادگیرنده است و شامل متغیرهای شناختی و انگیزشی است، عوامل محیطی حاضر در محیط آموزشی مانند نقش والدین را نیز در مطالعه حاضر مورد توجه قرار دهد و عوامل مؤثر بر خودکارآمدپنداری را از جوانب مختلف مورد بررسی قرار دهد. البته این مطالعه با برخی محدودیت‌ها نیز روبرو بوده است. در این پژوهش جهت گردآوری اطلاعات صرفاً از پرسشنامه استفاده شد، به همین خاطر امکان دارد در اطلاعات به دست آمده سوگیری ایجاد شده باشد و دقت نتایج را تحت تأثیر قرار داده باشد. محدودیت دیگر پژوهش این است که از آنجایی که پژوهش ماهیتی همبستگی دارد در استنباط علی آن باید احتیاط کرد، اگر چه در مورد نتایج مطالعه در اثرات متغیرها بحث شد، اما نمی‌توان در مورد رابطه علت و معلولی استنتاج کرد. در کل با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در مدارس و رسانه‌ها برای آگاهی دانش‌آموزان، جهت تقویت باورهای هوشی افزایشی و اهداف تسلط - گرایشی در

محیط آموزشی تدوین شود تا خودکارآمدپنداری تحصیلی دانش‌آموزان ارتقا یابد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکترای نویسنده نخست در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد است که پروپوزال آن در تاریخ ۱۴۰۰/۰۳/۰۴ و شماره ۶۲۴۱۸۷۳۹ مصوب شد. مجوز اجرایی پژوهش از سوی آموزش و پرورش شهرستان فاروج (خراسان شمالی) با شماره نامه ۷۹۱/۵۶۸۱/۶۱ به مورخه ۱۴۰۰/۰۳/۰۸ صادر شد. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی، سعی شد جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکترای و بدون حمایت مالی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده نخست این مقاله به عنوان ایده‌پرداز و طراح اصلی پژوهش، و نویسندگان دوم و سوم به ترتیب به عنوان استادان راهنما و مشاور نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از دانش‌آموزان و والدینی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

References

1. Khoda Bakhsh M, Hashemi Razini H, Nouri Ghasemabadi R. Structural Model of Social Skills of Children with Learning Disabilities based on Attachment Styles with Mediating the Role of Academic Self-efficacy. *J Child Ment Health*. 2021; 8 (1):1-13. [Persian]. <https://doi.org/10.52547/jcmh.8.1.2>. [Link]
2. Diseth A, Meland E, Breidablik HJ. Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learn Individ Differ*. 2014; 35: 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>. [Link]
3. Farazi F, Asgari A. Presenting the Causal Model of Academic Avoidance in Relation to Meaning of Education and Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Educational Hope. *Research in School and Virtual Learning*. 2020; 8(1): 9-20. [Persian]. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.52638.3209> [Link]
4. Bandura A, Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1981; 200-239. <https://doi.org/10.4236/csta.2022.111001>. [Link]
5. Tomás J M, Gutiérrez M, Georgieva S, Hernández M. The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychol Sch*. 2019; 57(2):191-203. [Persian]. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>. [Link]
6. Bashar Poor, S., Einy, S. Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 2023; 12(2): 18-33. [Persian]. <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7608.1814>. [Link]
7. Bryant S K. *Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10 The Graders*. (Doctoral dissertation, East Tennessee State University). 2017. [Link]
8. Kolo AG, Wan Jaafar WMB, Binti Ahmad, N. Relationship between Academic Self- efficacy Believed of College Students and Academic Performance. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 2017; 22(1):75-80. <https://doi.org/10.9790/0837-2201067580>. [Link]
9. Attar Khamanehei, F., Kadivar, P., Emamipour, S., Sepah Mansour, M. Developing a Structural Model of the Relationship between Personality and Academic Competence Mediated by Academic Self-Efficacy. *Journal of Applied Psychological Research*, 2022; 13(3): 275-292. [Persian]. <https://doi.org/10.22059/japr.2022.327140.643910>. [Link]
10. Pegueron A, Shaffer K A. Academic Self-Efficacy, Dropping Out, and the Significance of Inequality. *Sociol Spectr*. 2014; 35(1): 46-64. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978428>. [Link]
11. Jourabi Asrejadid M, Shahriari Ahmadi M, Salehi M, Estaki M. Predicting Self-Regulated Learning Based on Students' Motivational Beliefs, Intelligence Beliefs, and Perception of Classroom Atmosphere in Students at Gifted Schools: The Mediating Role of Self-Efficacy and Achievement Goals. *J Child Ment Health* 2021; 8 (1):155-174. [Persian]. <https://doi.org/10.52547/jcmh.8.1.12>. [Link]
12. Delforouz S, Ebrahimi M I, Mirhashemi M, Ghodsi P. The Relationship between Basic Psychological Needs Gratification and Psychological Well-Being in Female Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *J Child Ment Health*. 2021; 8 (1):80-96. [Persian]. <https://doi.org/10.52547/jcmh.8.1.7>. [Link]
13. Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation personality. *Psychol Rev*. 1988; 95: 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>. [Link]
14. Hamzehnejhad, F., Hassaniraad, M. Studying the relationship between intelligence beliefs and academic performance of students with learning difficulties. *Empowering Exceptional Children*, 2019; 10(1): 116-124. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.91937>. [Link]
15. Domurath A, Coviello N, Patzelt H, Ganal B. New venture adaptation in international markets: A goal orientation theory perspective. *Journal of World Business*. 2020; 55(1): 10101. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2019.101019>. [Link]
16. Elliot A, McGregor H. 2*2 achievement goals framework. *J Pers Soc Psychol*. 2001; 80(3):501-519. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.640>. [Link]
17. Barati Z, Farzad V, Saleh sedgh poor B, Tajalli P. Predicting academic self-efficacy based on learning strategies, taking into account the role of mediating achievement goals. *Educational Psychology*. 2020; 16(58): 25-45. [Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.33223.2292>. [Link]
18. Ucar MF, Sungur S. The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*. 2017; 35(2): 149-168. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278684>. [Link]
19. Muenks K, Wigfield A, Yang JS, O'Neal CR. How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2017; 109(5): 599-620. <https://doi.org/10.1037/edu0000153>. [Link]
20. Shirazi Zouragh R, Ghaleei A. The mediating role of parental expectations and parental involvement in the relationship between expectations of teachers with academic achievement in third-grade students in West Azerbaijan Province 94-95. *The Journal of New Thoughts on Education*. 2017; 13(3): 229-249. [Persian]. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.10166.1299>. [Link]
21. Pinquart M, Ebeling M. Parental Educational Expectations and Academic Achievement in Children and Adolescents— a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*. (2019);

- 32: 463–480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>. [Link]
22. Lindberg E, Yıldırım E, Elvan, O. Oztürk, D. & Receptoğlu, and S. Parents' Educational Expectations: Does It Matter for Academic Success? *SDU International Journal of Educational Studies*. 2019; 6 (2): 150-160. <https://doi.org/10.33710/sduijes.596569>. [Link]
23. Kline RB. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition, New York. Guilford Press. 2011. P33 [Link]
24. Abd-El-Fattah S M, Yates G. Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the AARE annual conference, Adelaide. 2006. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>. [Link]
25. Teimori A, Kadivar P, Rezazadeh Bahadoran H. The Structural Equation Modeling of Students' Boredom is based on Implicit Theories of Intelligence, Meaning of Life, and Support from Perceived Autonomy. *Iranian Journal of Educational Society*. 2023; 8(2): 37-46. [Persian]. <https://doi.org/10.22034/ijes.2022.546690.1236>. [Link]
26. Jinks J, Morgan V. Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*. 1999; 72(4): 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>. [Link]
27. Amini S, Samani S. Causal Modeling of Student Social Support, Academic Skills, and Academic Self-efficacy. *Biannual Journal of Applied Counseling*. 2021; 11(1): 1-20 [Persian]. <https://doi.org/10.22055/jac.2021.36164.1780>. [Link]
28. Rezaei A, Jahan F, Rahimi M. Academic Performance: The Role of Achievement Goals and Achievement Motivation. *Educational Psychology*. 2016; 12(42): 155-171. [Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2016.7387>. [Link]
29. Jacob M. Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents. Dissertation. The University of Minnesota. 2010. [Link]
30. Abaszadeh H, Amani M, Rahimi T. Analysis of psychometric properties of the Persian version of the scale of parents' educational expectations and aspirations. *Women and Family Studies*. 2022. [Persian]. <https://doi.org/10.30495/jwsf.2022.1962725.1716>. [Link]