

Explaining the Causal Relationship Between Effort Beliefs and Academic Well-Being in Female Junior High School Students: The Mediating Role of Goal Orientation

1. Shiva Zare^{ORCID}: PhD Student, Department of Psychology, KI.C., Islamic Azad University, Kish, Iran
2. Jamal Sadeghi^{ORCID}*: Department of Psychology, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran.
3. Alireza Homayuni^{ORCID}: Department of Psychology, BG.C., Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran
4. Tahmooras Aghajanyhashjin^{ORCID}: Department of Psychology, ShQ.C., Islamic Azad University, Shahr-e Qods, Iran

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



Abstract:

Objective: This study aimed to explain the causal relationship between effort beliefs and academic well-being through the mediating role of goal orientation in female junior high school students.

Methodology: This descriptive–correlational study employed structural equation modeling. The population consisted of female junior high school students in Sari during the 2024–2025 academic year, from whom 350 students were selected using convenience sampling. Data were collected using the Effort Beliefs Scale, the Goal Orientation Questionnaire, and the Academic Well-Being Questionnaire. Data analysis was conducted using SPSS and AMOS software.

Findings: Structural model results indicated that effort beliefs had a significant direct effect on academic well-being. Goal orientation–approach showed a positive and significant effect on academic well-being, whereas goal orientation–avoidance did not show a significant direct effect. The indirect effect of effort beliefs on academic well-being through both dimensions of goal orientation was significant. The proposed model explained 37% of the variance in academic well-being.

Conclusion: The findings suggest that effort beliefs contribute to academic well-being both directly and indirectly by shaping students' goal orientations, particularly approach-oriented goals, highlighting the importance of motivational belief systems in promoting students' academic well-being.

Keywords: *Effort beliefs, academic well-being, goal orientation, female students*

How to Cite: Zare, S., Sadeghi, J., Homayuni, A., & Aghajanyhashjin, T. (2026). Explaining the Causal Relationship Between Effort Beliefs and Academic Well-Being in Female Junior High School Students: The Mediating Role of Goal Orientation. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 3(2), 1-19.

Received: 23 August 2025

Revised: 15 December 2025

Accepted: 22 December 2025

Initial Publish: 10 February 2026

Final Publish: 22 June 2026



Copyright: © 2026 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons

Attribution-NonCommercial 4.0

International (CC BY-NC 4.0) License.

تبیین رابطه علی بین باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول: نقش میانجی گر جهت گیری هدف

۱. شیوا زارع^{id}: دانشجوی دکتری، گروه روان شناسی، واحد کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران

۲. جمال صادقی^{id*}: گروه روان شناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. علیرضا همایونی^{id}: گروه روان شناسی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

۴. طهمورث آقاجانی هشتجین^{id}: گروه روان شناسی، واحد شهرقدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرقدس، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: Sadeghi@baboliau.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تبیین رابطه علی بین باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی گر جهت گیری هدف در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول بود.

روش شناسی: این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی و مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر ساری در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود که ۳۵۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس باورهای کوشش، پرسشنامه جهت گیری هدف و پرسشنامه بهزیستی تحصیلی بود. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS و AMOS انجام شد.

یافته ها: نتایج مدل یابی نشان داد باورهای کوشش اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارند. همچنین جهت گیری هدف گرایشی اثر مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی نشان داد، در حالی که جهت گیری اجتنابی اثر مستقیم معناداری نداشت. اثر غیرمستقیم باورهای کوشش بر بهزیستی تحصیلی از طریق ابعاد گرایشی و اجتنابی جهت گیری هدف معنادار بود. متغیرهای پژوهش در مجموع ۳۷ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین کردند.

نتیجه گیری: یافته ها نشان می دهد باورهای کوشش از طریق تقویت جهت گیری هدف، به ویژه جهت گیری گرایشی، نقش مهمی در ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر ایفا می کنند و توجه به این سازه ها می تواند مبنای مداخلات انگیزشی مدرسه محور قرار گیرد.

کلیدواژگان: باورهای کوشش، بهزیستی تحصیلی، جهت گیری هدف، دانش آموزان دختر

نحوه استناددهی: زارع، شیوا، صادقی، جمال، همایونی، علیرضا، و آقاجانی هشتجین، طهمورث. (۱۴۰۵). تبیین رابطه علی بین باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول: نقش میانجی گر جهت گیری هدف. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۳(۲)، ۱-۱۹.



تاریخ دریافت: ۱ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۴ آذر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۲۱ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ تیر ۱۴۰۵



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, educational psychology has increasingly shifted its focus from narrow indicators of academic success, such as grades and test scores, toward a more holistic understanding of students' academic experiences, with particular emphasis on academic well-being. Academic well-being encompasses students' emotional, cognitive, and motivational experiences within the learning environment, including satisfaction with learning, engagement in schoolwork, perceived value of school, and low levels of academic burnout. Research has consistently shown that academic well-being is not only an important outcome in its own right but also a critical predictor of sustained motivation, resilience, and long-term academic success (Salmela-Aro & Upadaya, 2017; Tuominen-Soini et al., 2012).

Among the psychological factors that shape academic well-being, motivational beliefs play a central role. One of the most influential motivational constructs is effort beliefs, which refer to students' perceptions of the role of effort in learning and achievement. Rooted in mindset theory, effort beliefs reflect whether students view ability as malleable and improvable through sustained effort or as fixed and largely independent of personal investment (Dweck & Yeager, 2019). Students who endorse positive effort beliefs tend to interpret academic challenges as opportunities for growth rather than as threats, which in turn fosters persistence, adaptive coping strategies, and positive academic emotions (King & McInerney, 2019).

A growing body of evidence suggests that effort beliefs are closely linked to students' emotional and motivational adjustment at school. Meta-analytic findings indicate that growth-oriented beliefs are associated with higher levels of academic satisfaction, engagement, and psychological well-being, as well as lower levels of academic burnout (Lei et al., 2022). Intervention studies further demonstrate that

strengthening effort beliefs during critical educational transitions can improve students' academic experiences and emotional adjustment (Yeager et al., 2022). However, recent theoretical work emphasizes that the effects of effort beliefs on academic outcomes are rarely direct and are often transmitted through intermediate motivational processes (King & McInerney, 2019).

One of the most prominent motivational mechanisms linking beliefs to outcomes is achievement goal orientation. According to the 2×2 achievement goal framework, students pursue academic goals that differ in both focus (mastery vs. performance) and valence (approach vs. avoidance) (Elliot & McGregor, 2001). Mastery-approach goals emphasize learning, competence development, and personal improvement, whereas avoidance-oriented goals focus on preventing failure or avoiding negative judgments. Extensive research has shown that approach-oriented goals, particularly mastery goals, are associated with adaptive learning patterns, positive emotions, and higher academic well-being, while avoidance goals are often linked to anxiety, disengagement, and academic stress (Pekrun et al., 2017; Tuominen et al., 2020).

Empirical studies across diverse cultural contexts confirm the importance of achievement goal orientation for students' well-being. For example, research has shown that mastery-oriented students report higher levels of flourishing, engagement, and satisfaction with school (Datu et al., 2020; Ndyareeba et al., 2024). In contrast, avoidance-oriented goals are frequently associated with perceived academic costs and emotional exhaustion (Tuominen et al., 2020). Importantly, recent studies suggest that achievement goal orientation may function as a mediator through which effort beliefs influence academic well-being (Hakami & Shokri, 2015; Yazdani et al., 2024).

Despite these advances, there remains a notable gap in the literature, particularly in non-Western educational contexts, regarding the structural and causal relationships among effort beliefs, achievement goal orientation, and academic

well-being. Many existing studies have examined these variables in isolation or through simple correlational designs, limiting the understanding of their interactive and mediating mechanisms (Lei et al., 2022). Moreover, early adolescence represents a sensitive developmental period characterized by heightened academic pressure and emotional vulnerability, especially among female students (Pekrun et al., 2017; Steinberg et al., 2024). Investigating these relationships in female junior high school students is therefore both theoretically and practically significant.

Accordingly, the present study aimed to examine a structural model in which effort beliefs predict academic well-being directly and indirectly through achievement goal orientation in female junior high school students.

Methods and Materials

This study employed a descriptive–correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of female junior high school students enrolled in public and private schools in Sari during the 2024–2025 academic year. A total of 350 students were selected through convenience sampling after excluding incomplete or invalid questionnaires.

Data were collected using three self-report instruments: an Effort Beliefs Scale, an Achievement Goal Orientation Questionnaire based on the revised 2×2 framework, and an Academic Well-Being Questionnaire assessing school value, academic satisfaction, engagement, and burnout. Questionnaires were administered in school settings under standardized conditions, and participation was voluntary with informed consent obtained from students and their parents.

Data analysis was conducted using SPSS and AMOS software. Preliminary analyses included descriptive statistics, correlation coefficients, and tests of normality and multicollinearity. Confirmatory factor analysis was used to evaluate the measurement model, followed by structural equation modeling to test direct and indirect relationships among variables. Model fit was assessed using multiple fit

indices, including CFI, GFI, AGFI, RMSEA, and the chi-square to degrees-of-freedom ratio.

Findings

Correlation analyses indicated that effort beliefs were positively associated with mastery-approach goal orientation and all dimensions of academic well-being. Effort beliefs showed negative correlations with avoidance-oriented goal dimensions. Mastery-approach goal orientation was positively correlated with school value, academic satisfaction, and engagement, whereas avoidance-oriented goals showed weaker and inconsistent associations with academic well-being indicators.

The measurement model demonstrated acceptable to good fit indices, with all observed indicators loading significantly on their respective latent constructs. Factor loadings exceeded the minimum acceptable threshold, indicating adequate construct validity.

Structural equation modeling results revealed that effort beliefs had a significant direct effect on academic well-being ($\beta = 0.237, p < .001$). Effort beliefs also significantly predicted mastery-approach goal orientation positively and avoidance-oriented goal orientation negatively. Mastery-approach goal orientation had a significant positive effect on academic well-being ($\beta = 0.337, p < .001$), whereas the direct effect of avoidance-oriented goal orientation on academic well-being was not statistically significant.

Importantly, the indirect effect of effort beliefs on academic well-being through achievement goal orientation was significant ($\beta = 0.245, p < .001$). Further mediation analysis showed that the mastery-approach dimension accounted for the stronger portion of the indirect effect. Overall, effort beliefs and achievement goal orientation jointly explained 37% of the variance in academic well-being.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide empirical support for a structural model in which effort beliefs contribute to academic well-being both directly and indirectly through achievement goal orientation. Students who believed that

effort leads to improvement and success reported higher levels of academic well-being, suggesting that such beliefs function as a key psychological resource during early adolescence.

The results also highlight the central role of mastery-approach goal orientation in translating effort beliefs into positive academic experiences. When students adopt goals centered on learning, growth, and competence development, they are more likely to experience engagement, satisfaction, and a sense of value in school activities. In contrast, avoidance-oriented goals did not play a substantial direct role in predicting academic well-being, indicating that their influence may be indirect or context-dependent.

From a developmental perspective, these findings are particularly important for female junior high school students,

who often face heightened academic stress and evaluative pressure during early adolescence. Strengthening effort beliefs and promoting mastery-oriented goals may therefore serve as protective factors that enhance students' emotional adjustment and overall academic experience.

In conclusion, the present study demonstrates that effort beliefs and achievement goal orientation are integral components of academic well-being and should be considered jointly in both research and educational practice. Interventions aimed at fostering growth-oriented beliefs and mastery-focused goal structures may contribute meaningfully to improving students' academic well-being and promoting healthier, more sustainable engagement with learning.

تغییرپذیری توانایی‌ها و باور به ثبات آن‌ها تأکید می‌کند (Dweck & Yeager, 2019).

بر اساس این نظریه، دانش‌آموزانی که باور دارند توانایی‌ها از طریق تلاش قابل رشد هستند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی پشتکار بیشتری نشان می‌دهند، شکست را فرصتی برای یادگیری تلقی می‌کنند و هیجانات مثبت‌تری را تجربه می‌کنند (King & McInerney, 2019).

مطالعات تجربی گسترده‌ای نشان داده‌اند که باورهای کوشش با پیامدهای تحصیلی و هیجانی مثبت همراه هستند. این باورها نه تنها با پیشرفت تحصیلی بالاتر، بلکه با انگیزش درونی، خودتنظیمی، امید تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه معنادار دارند (Lei et al., 2022; Mansouri & Farahani, 2021). در مقابل، باور به ثابت بودن توانایی‌ها غالباً با اضطراب امتحان، اجتناب از تکالیف دشوار، فرسودگی تحصیلی و کاهش رضایت از یادگیری همراه است (Yeager et al., 2022). بنابراین، باورهای کوشش به‌عنوان زیربنای شناختی مهمی در تبیین کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌شوند.

با وجود اهمیت باورهای کوشش، پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهند که اثر این باورها بر پیامدهای تحصیلی اغلب به‌صورت مستقیم و ساده عمل نمی‌کند، بلکه از طریق سازوکارهای واسطه‌ای پیچیده‌ای شکل می‌گیرد (King & McInerney, 2019). یکی از مهم‌ترین این سازوکارها، جهت‌گیری هدف است. نظریه جهت‌گیری هدف، به‌ویژه چارچوب ۲×۲ اهداف پیشرفت، توضیح می‌دهد که دانش‌آموزان بر اساس باورها و ادراک‌های انگیزشی خود، اهداف متفاوتی را در موقعیت‌های یادگیری دنبال می‌کنند (Elliot & McGregor, 2001). این اهداف شامل اهداف گرایشی (تسلط و عملکرد) و اهداف اجتنابی (تسلط و عملکرد) هستند که هر یک پیامدهای هیجانی و رفتاری متفاوتی به همراه دارند.

در دهه‌های اخیر، تمرکز پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی از صرف بررسی پیشرفت تحصیلی به سمت تحلیل ابعاد عمیق‌تر تجربه یادگیری، از جمله بهزیستی تحصیلی، هیجانات آموزشی و سلامت روان دانش‌آموزان سوق یافته است. در این رویکرد نوین، یادگیری صرفاً به‌عنوان کسب دانش یا نمره تلقی نمی‌شود، بلکه تجربه‌ای چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که با احساس رضایت، معنا، انگیزش، درگیری شناختی و هیجانی، و تاب‌آوری تحصیلی همراه است (Salmela-Aro & Upadaya, 2017; Tuominen-Soini et al., 2012). در همین راستا، مفهوم بهزیستی تحصیلی به‌عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی کیفیت آموزش و پرورش، جایگاه برجسته‌ای در ادبیات علمی یافته است.

بهزیستی تحصیلی مفهومی چندبعدی است که ابعادی نظیر علاقه‌مندی به مدرسه، رضایت از یادگیری، درگیری فعال با تکالیف درسی، احساس ارزشمندی مدرسه و تجربه هیجانات مثبت تحصیلی را در بر می‌گیرد (Tuominen et al., 2020). پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از بهزیستی تحصیلی برخوردارند، نه تنها عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری دارند، بلکه از سلامت روانی بالاتر، فرسودگی تحصیلی کمتر و مشارکت پایدارتر در فعالیت‌های آموزشی نیز برخوردارند (Pekrun et al., 2017; Xue et al., 2025). از این‌رو، شناسایی عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی به یکی از دغدغه‌های اصلی پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی تبدیل شده است.

در میان عوامل اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی، باورهای انگیزشی دانش‌آموزان نقش محوری ایفا می‌کنند. یکی از مهم‌ترین این باورها، باورهای کوشش یا باورهای مربوط به نقش تلاش در یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. این باورها ریشه در نظریه ذهنیت رشد دارند که بر تمایز میان باور به

مدل علی جامع انجام شده‌اند. برای نمونه، Hosseini رابطه جهت‌گیری هدف با انگیزش تحصیلی را گزارش کرده است، اما نقش باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی به‌طور همزمان بررسی نشده است (Hosseini & Mohammadi, 2020). همچنین Mansouri نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی هیجانات تحصیلی را تأیید کرده، اما سازوکارهای میانجی در این رابطه کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Mansouri & Farahani, 2021).

مطالعات جدید داخلی نیز بر اهمیت جهت‌گیری هدف به‌عنوان متغیر میانجی تأکید کرده‌اند. Yazdani نشان داد که جهت‌گیری هدف رابطه میان خودارزیابی مرکزی و عملکرد تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند (Yazdani & Norouzi, 2024). et al., (2024) نیز گزارش کرد که آموزش چشم‌انداز آینده از طریق بهبود جهت‌گیری هدف، به افزایش بهزیستی روان‌شناختی و امید تحصیلی منجر می‌شود (Norouzi, 2024). این شواهد نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف ظرفیت بالایی برای ایفای نقش واسطه‌ای در مدل‌های انگیزشی دارد.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های اخیر به بررسی این سازه‌ها در بسترهای فرهنگی و آموزشی متنوع پرداخته‌اند. Yang نشان داد که ویژگی‌های محیط مدرسه می‌تواند بر مشارکت تحصیلی و حس تعلق از طریق سازوکارهای انگیزشی اثر بگذارد (Yang & Seyed Alitabar, 2024). Suwarti نیز گزارش کرد که جهت‌گیری هدف و جو کلاس نقش مهمی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارند (Suwarti et al., 2024). همچنین Steinberg نشان داد که جهت‌گیری هدف در محیط‌های یادگیری مختلف، الگوهای متفاوتی از خودپنداره تحصیلی و بهزیستی ایجاد می‌کند (Steinberg et al., 2024).

افزون بر این، مطالعات انجام‌شده در سال‌های اخیر بر گروه‌های سنی حساس، به‌ویژه دوره نوجوانی اولیه، تأکید داشته‌اند. نوجوانان در این دوره با

بر اساس شواهد پژوهشی، جهت‌گیری هدف گرايشی، به‌ویژه اهداف تسلطی، با درگیری شناختی، علاقه‌مندی به یادگیری، پشتکار و تجربه هیجانات مثبت تحصیلی مرتبط است (Datu et al., 2020; Ndyareeba et al., 2024). در مقابل، اهداف اجتنابی معمولاً با اضطراب، ترس از شکست، اجتناب از چالش و کاهش بهزیستی تحصیلی همراه هستند (Tuominen et al., 2020). از این منظر، جهت‌گیری هدف می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در تبدیل باورهای کوشش به پیامدهای هیجانی و انگیزشی ایفا کند.

پژوهش‌های متعددی رابطه میان جهت‌گیری هدف و بهزیستی تحصیلی را تأیید کرده‌اند. برای مثال، نتایج مطالعه Tuominen-Soini و همکاران نشان داد که دانش‌آموزان دارای اهداف تسلطی، در مقایسه با دانش‌آموزان با اهداف اجتنابی، سطوح بالاتری از رضایت تحصیلی و مشارکت مدرسه‌ای را تجربه می‌کنند (Tuominen-Soini et al., 2012). همچنین، Hakami نشان داد که جهت‌گیری هدف از طریق هیجانات پیشرفت، بهزیستی تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی می‌کند (Hakami & Shokri, 2015). این یافته‌ها بیانگر آن است که جهت‌گیری هدف می‌تواند حلقه واسط مهمی میان باورهای شناختی و پیامدهای هیجانی باشد.

در سال‌های اخیر، مطالعات فراتحلیلی نیز به بررسی همزمان باورهای ضمنی، جهت‌گیری هدف و بهزیستی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. فراتحلیل Lei و همکاران نشان داد که باورهای رشد از طریق تقویت اهداف تسلطی، تأثیر مثبتی بر بهزیستی تحصیلی و کاهش فرسودگی دارند (Lei et al., 2022). این نتایج اهمیت بررسی روابط ساختاری و علی میان این سازه‌ها را بیش از پیش برجسته می‌کند.

در بافت آموزشی ایران، اگرچه پژوهش‌هایی به بررسی هر یک از این متغیرها پرداخته‌اند، اما اغلب مطالعات به‌صورت پراکنده و بدون ارائه یک

را در قالب مدل‌های ساختاری و در بستر فرهنگی ایران بررسی کنند، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول که در مرحله‌ای حساس از رشد تحصیلی و هیجانی قرار دارند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تبیین رابطه علی بین باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی‌گر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول است.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت کاربردی این تحقیق و شیوه گردآوری داده‌ها که به صورت میدانی انجام شد، روش پژوهش در زمره مطالعات توصیفی و از نوع همبستگی مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری قرار گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ساری در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به وجود ۱۰ متغیر مشاهده‌شده و تخصیص ضریب ۳۰ نمونه برای هر متغیر، و همچنین لحاظ کردن احتمال حذف پرسشنامه‌های ناقص، حجم نمونه مورد نیاز ۳۷۵ نفر برآورد شد. پس از گردآوری داده‌ها و حذف پرسشنامه‌های مخدوش، داده‌های مرتبط با ۳۵۰ نفر مورد تحلیل قرار گرفت. نمونه‌ها با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱: پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط توومینن - سوینی^۲ 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)

تغییرات شناختی، هیجانی و اجتماعی گسترده‌ای مواجه‌اند و باورهای انگیزشی آنان نقش تعیین‌کننده‌ای در سازگاری تحصیلی‌شان ایفا می‌کند (Steinberg et al., 2024). به‌ویژه دانش‌آموزان دختر، به دلیل حساسیت بیشتر به ارزیابی اجتماعی و فشارهای تحصیلی، در معرض خطر بیشتری برای تجربه اضطراب و کاهش بهزیستی تحصیلی قرار دارند (Pekrun et al., 2017).

با وجود پیشرفت‌های قابل‌توجه در ادبیات پژوهشی، هنوز خلأ محسوسی در بررسی همزمان باورهای کوشش، جهت‌گیری هدف و بهزیستی تحصیلی در قالب یک مدل علی، به‌ویژه در جامعه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول ایران، وجود دارد. بیشتر پژوهش‌ها یا به بررسی روابط دوتایی بسنده کرده‌اند یا از تحلیل‌های همبستگی ساده استفاده نموده‌اند و کمتر از روش‌های پیشرفته‌ای مانند مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تبیین سازوکارهای واسطه‌ای بهره برده‌اند (Lei et al., 2022; Xue et al., 2025).

از منظر کاربردی، شناسایی مسیرهای علی میان باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی می‌تواند راهنمایی ارزشمند برای طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای باشد. پژوهش‌های مداخله‌ای نشان داده‌اند که برنامه‌های مبتنی بر تقویت ذهنیت رشد می‌توانند از طریق تغییر باورهای کوشش و جهت‌گیری هدف، به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر شوند (Yeager et al., 2022). این امر به‌ویژه در دوره انتقال به مقاطع تحصیلی بالاتر اهمیت دوچندان می‌یابد.

در مجموع، مرور ادبیات نشان می‌دهد که باورهای کوشش، جهت‌گیری هدف و بهزیستی تحصیلی سه سازه به‌شدت مرتبط‌اند که در تعامل با یکدیگر، کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. با این حال، برای درک دقیق‌تر این تعامل، نیاز به پژوهش‌هایی است که روابط علی میان این متغیرها

² Tuominen-Soini

¹ Academic Well-being Questionnaire (AWBQ)

و در آمیزی 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 به دست 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، ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش کرده است. همچنین روایی به روش ملاکی بررسی شد و نشان داده شد که بین این پرسشنامه و جهت‌گیری هدف (۵۳/۲۰) روایی همگرا وجود دارد. در نمونه ایرانی در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) که بر روی دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه‌ی 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 نشان‌دهنده روایی واگرا می‌باشد مرادی و همکاران، (۱۳۹۵). در پژوهش حاضر ضریب آلفای این مقیاس --- گزارش شده است.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف: جهت سنجش این متغیر از پرسشنامه پرسشنامه تجدید نظر شده هدف پیشرفت استفاده شد این مقیاس برای اولین بار توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) بر اساس چارچوب ۲×۲ اهداف پیشرفت تدوین شد الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) اصلاحاتی را در پرسشنامه مذکور انجام دادند. هدف این پرسشنامه سنجش جهت‌گیری‌های انگیزشی

دانش‌آموزان در زمینه اهداف پیشرفت تحصیلی و بررسی تمایل آنها به کسب موفقیت و اجتناب از شکست است. شامل ۱۲ سوال با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای 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 می‌باشد. این پرسشنامه چهار بعد اصلی جهت‌گیری هدف پیشرفت را می‌سنجد: هدف تبحرگرایی (گویه‌های ۴، ۷ و ۱۲) که انگیزه کسب دانش و تسلط بر موضوعات را نشان می‌دهد؛ هدف تبحرگرایی (گویه‌های ۲، ۶ و ۹) که تلاش برای اجتناب از عدم تسلط یا فراموشی است؛ هدف عملکردگرایی (گویه‌های ۱، ۵ و ۱۰) که تمایل به نشان دادن توانایی بهتر نسبت به دیگران را بیان می‌کند؛ و هدف عملکردگرایی (گویه‌های ۳، ۸ و ۱۱) که تلاش برای اجتناب از نشان دادن ضعف عملکرد نسبت به دیگران است. مفهوم کلی جهت‌گیری هدف پیشرفت به قصد و نیت فراگیران برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی اشاره دارد (پیترچ و شانک، ۲۰۰۲). نمرات هر بعد با جمع کردن پاسخ‌های سوالات مرتبط به دست می‌آید. نمرات کل جهت‌گیری هدف پیشرفت بر اساس جمع امتیازات ۱۲ سوال تعیین می‌شود و دامنه‌های قضاوت آن به صورت ۱۲ تا ۲۴ (ضعیف)، ۲۵ تا ۳۶ (متوسط) و بالای ۳۶ (خوب یا بالا) دسته‌بندی شده است. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) روایی سازی پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی در میان ۱۸۰ دانشجو و فارغ‌التحصیل رشته‌ی روان‌شناسی دانشگاه راجستر بررسی کردند. نتایج نشان داد که چهار عامل اصلی استخراج شده در مجموع ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. همچنین در همین نمونه، روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد (جزئیات شاخص‌های برازش گزارش نشده است). مشتاقی و همکاران (۱۳۹۲) در نمونه‌ای شامل ۶۰۹ نفر از دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع راهنمایی شهرستان دزفول، روایی سازه‌ی

² Elliot & Murayama

¹ Elliot & McGregor

پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۱۲ گویه و چهار مؤلفه‌ی مذکور را تأیید نمود. همچنین در این نمونه، روایی سازه به روش روایی همگرا و از طریق محاسبه‌ی ضرایب همبستگی میان مؤلفه‌ها و نمره‌ی کل بررسی شد. نتایج نشان داد که مؤلفه‌ها با یکدیگر و با نمره‌ی کل رابطه‌ای معنادار دارند. ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها به ترتیب عبارت بودند از: اهداف رویکرد تسلط ۰/۲۶، اهداف اجتناب از تسلط ۰/۱۳، اهداف رویکرد عملکرد ۰/۱۳ و اهداف اجتناب از عملکرد ۰/۶۱ که نسبتاً ضعیف گزارش شدند. در نهایت، پایایی پرسشنامه با روش همسانی درونی و محاسبه‌ی آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های 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 مقیاس‌های مذکور را به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۷۵، ۰/۸۸، ۰/۸۲ بدست آوردند همچنین روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند که نتایج نشان داد کلیه ماده‌های پرسشنامه هدف‌های پیشرفت دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بودند.

مقیاس باورهای کوشش^۱: برای سنجش باور دانش‌آموزان درباره این که آیا توانایی‌هایشان با افزایش کوشش بهبود می‌یابد (کوشش مثبت) یا کوشش تأثیر منفی بر توانایی دارد (کوشش منفی)، از نسخه ترجمه‌شده مقیاس ۹ گویه‌ای مقیاس باورهای کوشش بلکول، (۲۰۰۲) استفاده شد. هدف مقیاس باورهای کوشش سنجش میزان باور و انتظار دانش‌آموزان نسبت به تأثیر تلاش فردی‌شان بر نتایج یادگیری است. به عبارت دیگر، این پرسشنامه تعیین می‌کند که دانش‌آموزان تا چه اندازه باور دارند تلاش آن‌ها منجر به موفقیت و پیشرفت تحصیلی می‌شود. این مقیاس شامل دو زیرمقیاس است: چهار گویه مربوط به کوشش مثبت و پنج گویه مربوط به کوشش منفی که به صورت معکوس

نمره‌گذاری می‌شوند (گویه‌های ۲، ۳، ۵، ۷ و ۹). پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت شش درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) داده می‌شوند. پس از معکوس‌سازی گویه‌های منفی، میانگین کل نمرات محاسبه شده و نمره نهایی هر فرد در بازه ۱ تا ۶ قرار می‌گیرد. نمره بالاتر بیانگر باور قوی‌تر به این است که تلاش می‌تواند توانایی‌ها را بهبود بخشد و منجر به موفقیت شود، در حالی که نمره پایین‌تر نشان‌دهنده دیدگاهی است که تأکید بیشتری بر نقش استعداد ذاتی و کم‌اثر بودن تلاش دارد. دامنه نمره خام در این مقیاس بین ۹ تا ۵۴ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تری نسبت به تلاش هستند. در تحلیل عاملی تأییدی، یک گویه از کوشش مثبت و یک گویه از کوشش منفی حذف شد. این مقیاس بر روی دانش‌آموزان کلاس نهم ریاضی در ایالات متحده آمریکا هنجار شده است. در پژوهش بلکول و همکاران (۲۰۰۷)، مقیاس باورهای کوشش مثبت با سایر متغیرهای انگیزشی همبستگی‌های معناداری نشان داد که روایی همگرا این مقیاس را تأیید می‌کند. نظریه افزایشی هوش با $r = 0.54$ ، اهداف یادگیری با $r = 0.58$ ، نسبت‌دهی به ناکامی‌ها به علت‌های غیرکمکننده با $r = 0.64$ و استراتژی‌های مثبت با $r = 0.72$ این همبستگی‌های مثبت و معنادار نشان می‌دهند که گویه‌های مقیاس باورهای کوشش مثبت با سایر سازه‌های انگیزشی مرتبط همگرا بوده و اعتبار مفهومی و انگیزشی آن را تأیید می‌کنند. پایایی درونی این مقیاس هفت گویه‌ای قابل قبول بود (۰/۶۹)، که با ضرایب گزارش‌شده (۰/۷۹ و ۰/۶۰) در مطالعه اصلی (بلکول، ۲۰۰۲) همخوانی داشت. در پژوهش حاضر ضریب آلفای این مقیاس --- گزارش شده است.

مطالعه حاضر با رعایت کامل ملاحظات علمی، حقوقی و اخلاقی در چند گام سازمان‌یافته به شرح زیر اجرا گردید:

۱. دریافت مجوزهای رسمی:

¹ Effort Beliefs Scale

۷. پالایش داده‌ها:

پس از گردآوری، کلیه پرسشنامه‌ها مورد بازبینی قرار گرفتند و مواردی با پاسخ‌های ناقص، الگوهای غیرمنطقی یا نشانه‌های بی‌دقتی حذف شدند.

۸. تحلیل داده‌های معتبر:

تنها پاسخ‌های کامل و معتبر وارد نرم‌افزارهای تحلیلی گردید. تحلیل آماری با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS (نسخه ۲۶) و AMOS (نسخه ۲۳) انجام شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و جداول توزیع فراوانی برای بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش استفاده شد. سطح معناداری آماری در این مطالعه برابر ۰.۰۵ تعیین گردید.

۹. رعایت اصول اخلاقی:

در تمام مراحل اجرا، اصول اخلاق پژوهش شامل محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان، حق انصراف در هر زمان، و احترام به شأن و حقوق دانش‌آموزان رعایت شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۴۵ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه اول با میانگین و انحراف استاندارد سنی به ترتیب برابر با ۱۳/۸۵ و ۰/۷۸ سال شرکت کردند. در بین شرکت‌کنندگان 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 شرکت‌کنندگان 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 شرکت‌کنندگان 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 شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، ۱۰۷ نفر

پس از تدوین طرح تحقیق و اخذ تأییدیه علمی از استاد راهنما، مجوزهای لازم از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد بین‌المللی کیش اخذ شد تا کلیه مراحل اجرا منطبق بر اصول اخلاق پژوهش و ضوابط قانونی باشد.

۲. تعیین جامعه آماری و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر ساری بود. فرآیند نمونه‌گیری با در نظر گرفتن معیارهای ورود و خروج به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام پذیرفت.

۳. انتخاب مدارس و هماهنگی اجرایی:

در پی دریافت مجوز از اداره آموزش و پرورش شهرستان ساری، هماهنگی‌های اجرایی با مدیران مدارس منتخب انجام شد. این مدارس عبارت بودند از: شهید دانش، آیت‌الله طبرسی، فرزندگان، شاهد، حضرت مریم، حافظ، عصمت، هاشمی رفسنجانی، ارشاد، غیرانتفاعی رسالت، غیرانتفاعی هدی، غیرانتفاعی عترت، غیرانتفاعی قنوت، غیرانتفاعی فرزانه و شهید بخشیان.

۴. دعوت و غربالگری شرکت‌کنندگان:

دانش‌آموزانی که علاقه‌مند به حضور در مطالعه بودند و شرایط لازم، از جمله رضایت‌نامه والدین و سلامت روان عمومی، را دارا بودند، به صورت داوطلبانه در پژوهش مشارکت نموده و پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند.

۵. اجرای پرسشنامه و جمع‌آوری داده‌ها:

پرسشنامه‌ها در فضای آرام مدرسه و بدون مزاحمت محیطی تکمیل شدند. مدت‌زمان تقریبی پاسخ‌گویی بین ۱۵ تا ۲۰ دقیقه بود، اما به‌منظور کاهش فشار روانی، محدودیت زمانی اجباری اعمال نشد.

۶. کنترل کیفیت پاسخ‌ها و پیشگیری از سوگیری:

پژوهشگر در زمان اجرای پرسشنامه‌ها حضور داشت تا در صورت بروز ابهام، توضیحات لازم را به صورت بی‌طرف ارائه دهد و از هرگونه جهت‌دهی پاسخ‌ها جلوگیری کند.

دوره سوم، شماره دوم

(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 ۱ میانگین،

انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

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

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. باورهای کوشش	-								
۲. جهت گیری هدف/گرایش - تبحر	۰/۴۱**	-							
۳. جهت گیری هدف/گرایش - عملکرد	۰/۱۹**	۰/۳۵**	-						
۴. جهت گیری هدف/اجتناب - تبحر	۰/۳۱**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	-					
۵. جهت گیری هدف/اجتناب - عملکرد	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۰۳	۰/۲۴**	-				
۶. بهزیستی تحصیلی - ارزش مدرسه	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۶**	-			
۷. بهزیستی تحصیلی - فرسودگی نسبت به مدرسه ^۱	۰/۱۹**	۰/۱۲*	۰/۲۶**	۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۳۸**	-		
۸. بهزیستی تحصیلی - رضایتمندی تحصیلی	۰/۴۴**	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۲۲**	۰/۱۲*	۰/۶۰**	۰/۳۵**	-	
۹. بهزیستی تحصیلی - درآمیزی با کار مدرسه	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۳۵**	۰/۱۹**	۰/۱۱*	۰/۶۴**	۰/۳۳**	۰/۶۷**	-
میانگین	۳۴/۷۱	۱۰/۹۴	۹/۵۴	۷/۵۹	۸/۱۴	۲۶/۱۷	۲۷/۳۰	۱۳/۰۴	۲۸/۶۵
انحراف استاندارد	۸/۶۰	۲/۸۹	۲/۵۱	۲/۴۹	۲/۴۲	۴/۶۲	۷/۲۳	۳/۴۸	۶/۸۵

$P^{**} > 0.01$ و $P^* > 0.05$

جدول ۱ نشان می‌دهد که همبستگی بین متغیرها در جهت مورد انتظار و چولگی و به منظور ارزیابی مفروضه همخطی بودن عامل تورم واریانس^۲ همسو با تئوری‌های حوزه پژوهش بود. در این پژوهش به منظور ارزیابی (VIF) و ضریب تحمل^۳ مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری شاخص‌های کشیدگی و قابل ملاحظه است.

جدول ۲: بررسی مفروضه‌های نرمال بودن و همخطی بودن

متغیر	مفروضه نرمال بودن	مفروضه همخطی بودن
	چولگی	ضریب تحمل
	کشیدگی	تورم واریانس

^۲ - variance inflation factor

^۳ - tolerance

^۱ - لازم به اشاره است منطق بر دستورالعمل نمره گذاری پرسشنامه، نمرات بالاتر در

مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه به معنای فرسودگی کمتر و بالعکس است.

۱/۴۵	۰/۶۹	-۰/۸۹	۰/۱۳	باورهای کوشش
۱/۴۹	۰/۶۷	-۰/۰۵	-۰/۶۴	جهت گیری هدف/گرایش - تبحر
۱/۱۷	۰/۸۶	-۰/۳۶	۰/۴۸	جهت گیری هدف/گرایش - عملکرد
۱/۲۵	۰/۸۰	-۰/۲۵	۰/۲۸	جهت گیری هدف/اجتناب - تبحر
۱/۱۳	۰/۸۸	۰/۳۱	۰/۵۶	جهت گیری هدف/اجتناب - عملکرد
-	-	-۰/۱۸	۰/۰۹	بهزیستی تحصیلی - ارزش مدرسه
-	-	-۰/۵۷	۰/۲۶	بهزیستی تحصیلی - فرسودگی نسبت به مدرسه
-	-	-۰/۱۱	-۰/۷۳	بهزیستی تحصیلی - رضایتمندی تحصیلی
-	-	۰/۰۵	-۰/۳۲	بهزیستی تحصیلی - درآمیزی با کار مدرسه

نرمال بودن توزیع داده‌های چند متغیری در بین داده‌ها برقرار بود. لازم به توضیح است به منظور ارزیابی مفروضه همگنی واریانس‌ها نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که مفروضه یاد شده در بین داده‌ها برقرار است.

تحلیل مدل

الف) مدل اندازه گیری: در مدل اندازه‌گیری پژوهش (شکل ۱) چنین فرض شده بود که نشانگرهای 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 می‌کنند. چگونگی برازش مدل اندازه گیری با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی، نرم افزار AMOS ۲۶.۰ و برآورد بیشینه احتمال^۲ (ML) ارزیابی شد. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل‌های اندازه گیری و ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه گیری و ساختاری

شاخص‌های برازندگی	مدل اندازه گیری	مدل ساختاری		نقطه برش ^۳
		اولیه	اصلاح شده	
مجذور کای	۴۶/۳۸	۸۵/۶۸	۶۵/۱۳	-
درجه آزادی مدل	۱۶	۲۲	۲۱	-
χ^2/df	۲/۹۰	۳/۸۹	۳/۱۰	کمتر از ۳

منطبق بر یافته‌های جدول ۲ مقادیر کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ± 2 قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری در بین داده‌ها برقرار است (رک کلاین، ۲۰۱۶). جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه همخطی بودن نیز در بین داده‌های 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 مهنلوبایس^۱» استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مربوط به فاصله مهنلوبایس به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۱/۰۷ به دست آمد که نشان می‌دهد شاخص‌های چولگی و کشیدگی در محدوده ± 2 بوده و بنابراین مفروضه

^۳ - نقاط برش براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۶)

^۱ - Mahalanobis distance (D)

^۲ -Maximum Likelihood

دوره سوم، شماره دوم

GFI ^۱	۰/۹۶۸	۰/۹۵۱	۰/۹۶۲	۰/۹۰ >
AGFI ^۲	۰/۹۳۲	۰/۹۰۰	۰/۹۱۹	۰/۸۵۰ >
CFI ^۳	۰/۹۵۶	۰/۹۲۲	۰/۹۴۶	۰/۹۰ >
RMSEA ^۴	۰/۰۷۴	۰/۰۹۲	۰/۰۷۸	۰/۰۸ <

جدول ۳ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تاییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه گیری با داده‌های گراوری شده حمایت می‌کنند. در مدل اندازه گیری بزرگترین بار عاملی متعلق به نشانگر درآمیزی با کار مدرسه ($\beta=0/830$) متغیر مکنون بهزیستی مدرسه و کوچکترین بار عاملی متعلق به نشانگر عملکرد ($\beta=0/411$) متغیر مکنون جهت گیری هدف/اجتناب است. بدین ترتیب با توجه به این که بارهای عاملی همه نشانگرها بزرگتر از ۰/۳۲ بود، می‌توان گفت همه آنها از توان لازم برای اندازه گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند.

ب) مدل ساختاری: به دنبال ارزیابی چگونگی برازش مدل اندازه گیری، در مرحله دوم شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری برآورد و ارزیابی شد. در مدل ساختاری پژوهش حاضر چنین فرض شده بود که باورهای کوشش

هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری جهت گیری هدف با بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول رابطه دارد. جدول ۳ نشان می‌دهد که شاخص برازندگی **RMSEA** حاصل از تحلیل مدل ساختاری از برازش قابل قبول مدل بل داده‌ها حمایت نمی‌کند. با توجه به اهمیت فراوان شاخص برازندگی **RMSEA** در برازش مدل با داده‌ها، شاخص‌های اصلاح ارزیابی و براساس آن با ایجاد کوواریانس بین خطاهای دو متغیر مکنون جهت گیری هدف/گرایش و جهت گیری هدف/اجتناب مدل اصلاح و همچنان که جدول ۳ نشان می‌دهد، به دنبال اصلاح مدل شاخص‌های برازندگی مطلوب براین مدل ساختاری به دست آمد. براین اساس چنین نتیجه گیری شد که مدل ساختاری پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. جدول ۴ ضرایب مسیر در مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

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

مسیر	متغیرها	b	S.E	β	p
مستقیم	باورهای کوشش $\leftarrow$ جهت گیری هدف/اجتناب	-۰/۰۸۶	۰/۰۱۵	-۰/۴۷۸	۰/۰۰۱
	باورهای کوشش $\leftarrow$ جهت گیری هدف/گرایش	۰/۱۳۱	۰/۰۱۷	۰/۵۲۳	۰/۰۰۱
	جهت گیری هدف/اجتناب $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	-۰/۳۴۳	۰/۱۹۳	-۰/۱۴۸	۰/۰۸۴
	جهت گیری هدف/گرایش $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۵۵۸	۰/۱۵۱	۰/۳۳۷	۰/۰۰۱
غیرمستقیم	باورهای کوشش $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۰۹۹	۰/۰۳۰	۰/۲۳۷	۰/۰۰۱
	باورهای کوشش $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۰/۱۰۳	۰/۰۲۴	۰/۲۴۵	۰/۰۰۱
	باورهای کوشش $\leftarrow$ بهزیستی تحصیلی	۲۰۲	۰/۱۲۶	۰/۴۸۲	۰/۰۰۱

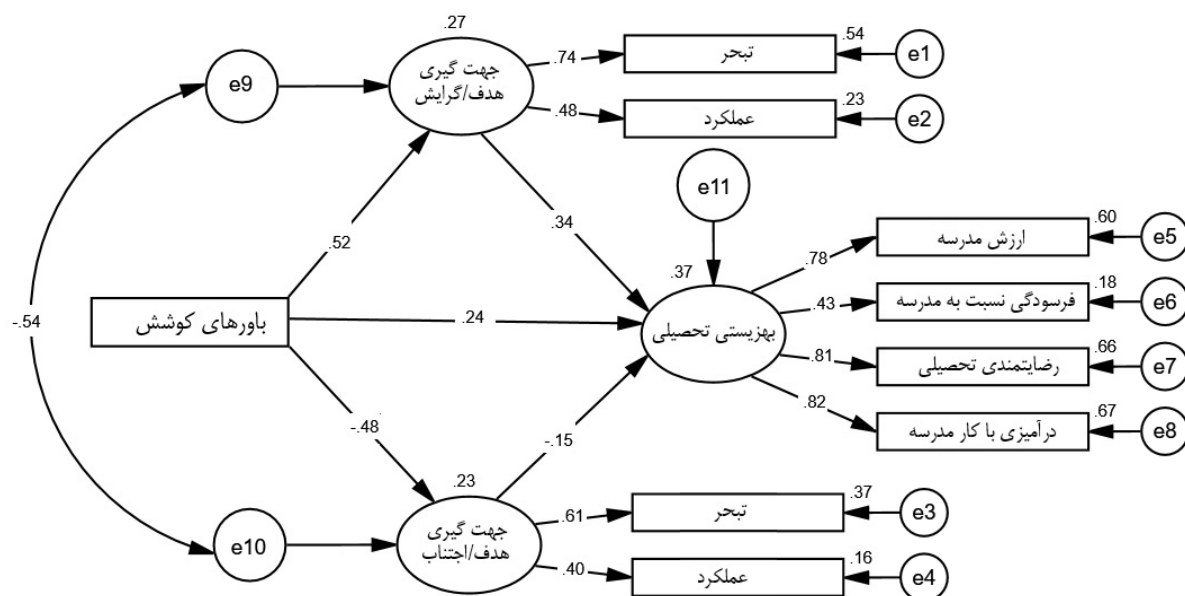
^۱ -Goodness Fit Index

^۲ -Adjusted Goodness Fit Index

^۳ -Comparative Fit Index

^۴ -Root Mean Square Error of Approximation

معناداری یا عدم معناداری نقش میانجیگر هر یک از دو متغیر میانجی از فرمول بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶، به نقل از مالنکروت و همکاران^۲، ۲۰۰۶) استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب مسیر غیر مستقیم بین باورهای کوشش با بهزیستی تحصیلی از طریق بعد گرایش ($\beta=0/177$, $P=0/001$) و بعد اجتناب ($\beta=0/072$, $P=0/021$) جهت گیری هدف مثبت و معنادار است. برای این اساس چنین نتیجه گیری شد که ابعاد گرایش و اجتناب جهت گیری هدف به صورت مثبت و معنادار رابطه بین باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی را در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول میانجیگری می کند. شکل ۱ پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش را نشان می دهد.



شکل ۱: پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

واریانس بهزیستی تحصیلی را در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول تبیین می کند.

جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر کل بین باورهای کوشش با بهزیستی تحصیلی ($\beta=0/482$, $P=0/001$) مثبت و معنادار است. جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر بین بعد گرایش جهت گیری هدف با بهزیستی تحصیلی ($\beta=0/337$, $P=0/001$) مثبت و معنادار است. در مقابل رابطه بین بعد اجتناب جهت گیری هدف با بهزیستی تحصیلی معنادار نبود.

جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر غیر مستقیم بین باورهای کوشش با بهزیستی تحصیلی ($\beta=0/245$, $p=0/001$) مثبت 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

شکل فوق نشان می دهد که مجموع مجذور همبستگی های چندگانه (R^2) برای بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۳۷ به بدست آمده است، این موضوع بیانگر آن است که باورهای کوشش و جهت گیری هدف در مجموع ۳۷ درصد از

² -Mallinckrodt et al

¹ -Baron and Kenny

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین رابطه علی بین باورهای کوشش و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی‌گر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول انجام شد. یافته‌های حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که باورهای کوشش به صورت مستقیم و معنادار بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه حاکی از آن است که ادراک دانش‌آموزان از نقش تلاش در یادگیری، به عنوان یک باور زیربنایی انگیزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت تجربه تحصیلی آنان ایفا می‌کند. این یافته با چارچوب نظری ذهنیت رشد همسو است که تأکید می‌کند باور به رشدپذیری توانایی‌ها، منجر به هیجانات مثبت‌تر، درگیری تحصیلی بالاتر و احساس معنا در یادگیری می‌شود (Dweck & Yeager, 2019; King & McInerney, 2019). از این منظر، دانش‌آموزانی که موفقیت تحصیلی را نتیجه کوشش می‌دانند، مدرسه را محیطی قابل کنترل‌تر و کمتر تهدیدکننده تجربه می‌کنند و در نتیجه، سطح بالاتری از بهزیستی تحصیلی را گزارش می‌دهند.

یافته فوق با نتایج پژوهش‌های پیشین نیز همخوان است. برای مثال، فراتحلیل Lei و همکاران نشان داد که باورهای ضمنی رشد به طور معناداری با شاخص‌های بهزیستی تحصیلی، از جمله رضایت از مدرسه و کاهش فرسودگی تحصیلی، مرتبط هستند (Lei et al., 2022). همچنین پژوهش Yeager و همکاران نشان داد که مداخلات مبتنی بر تقویت باورهای کوشش در دوره انتقال تحصیلی، به بهبود تجربه هیجانی و کاهش فشار روانی دانش‌آموزان منجر می‌شود (Yeager et al., 2022). این شواهد نشان می‌دهد که باورهای کوشش نه تنها پیش‌بینی‌کننده عملکرد، بلکه عامل کلیدی سلامت تحصیلی هستند.

نتیجه مهم دیگر پژوهش حاضر، نقش جهت‌گیری هدف گرایشی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف

گرایشی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد. این نتیجه مؤید نظریه اهداف پیشرفت است که بر تمایز میان اهداف گرایشی و اجتنابی تأکید دارد (Elliot & McGregor, 2001). اهداف گرایشی، به ویژه اهداف تسلطی، موجب تمرکز دانش‌آموز بر یادگیری، رشد شایستگی و پیشرفت فردی می‌شوند و از این طریق هیجانات مثبت، احساس کفایت و مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی را افزایش می‌دهند.

این یافته با نتایج پژوهش‌های بین‌المللی متعدد همسو است. برای نمونه، Tuominen-Soini و همکاران نشان دادند که دانش‌آموزان دارای اهداف تسلطی، سطوح بالاتری از رضایت تحصیلی و درگیری با مدرسه را تجربه می‌کنند (Tuominen-Soini et al., 2012). همچنین پژوهش Datu و همکاران در بافت فرهنگی جمع‌گرا نشان داد که اهداف گرایشی با شکوفایی تحصیلی و احساس بهزیستی ارتباط مثبت دارند (Datu et al., 2020). این همسویی نشان می‌دهد که نقش مثبت اهداف گرایشی بر بهزیستی تحصیلی، پدیده‌ای فراتمدنی و پایدار است.

در مقابل، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری هدف اجتنابی اثر مستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی ندارد. این نتیجه، اگرچه در نگاه نخست ممکن است غیرمنتظره به نظر برسد، اما با بخشی از ادبیات پژوهشی همخوانی دارد. پژوهش Tuominen و همکاران نشان می‌دهد که اهداف اجتنابی بیشتر با پیامدهای منفی مانند هزینه ادراک‌شده یادگیری و اضطراب تحصیلی مرتبط هستند، اما لزوماً همیشه به کاهش مستقیم بهزیستی منجر نمی‌شوند (Tuominen et al., 2020). به بیان دیگر، اهداف اجتنابی ممکن است اثرات غیرمستقیم یا زمینه‌مند داشته باشند که در تعامل با سایر متغیرها معنا پیدا می‌کند.

یافته کلیدی پژوهش حاضر، معنادار بودن اثر غیرمستقیم باورهای کوشش بر بهزیستی تحصیلی از طریق جهت‌گیری هدف بود. نتایج نشان داد که

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات جدیدی که بر نقش بافت آموزشی تأکید دارند همسو است. پژوهش Yang نشان داد که احساس تعلق و مشارکت مدرسه‌ای از طریق سازوکارهای انگیزشی تقویت می‌شود (Yang, Suwarti, 2024). Seyed Alitabar, 2024 نیز گزارش کرد که جهت‌گیری هدف در تعامل با جو کلاس، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Suwarti et al., 2024). این شواهد نشان می‌دهد که باورهای کوشش و جهت‌گیری هدف، در بستر محیط آموزشی معنا پیدا می‌کنند و باید به صورت نظام‌مند مورد توجه قرار گیرند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که باورهای کوشش و جهت‌گیری هدف در تعامل با یکدیگر، بخش معناداری از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند. این نتیجه با فراتحلیل Lei و همکاران که بر ضرورت بررسی مدل‌های یکپارچه انگیزشی تأکید دارد، همخوان است (Lei et al., 2022). بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که برای ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، توجه همزمان به باورهای شناختی و الگوهای هدف‌گذاری تحصیلی ضروری است.

با وجود یافته‌های معنادار، پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است. نخست، استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مناطق جغرافیایی و گروه‌های دانش‌آموزی محدود می‌کند. دوم، داده‌ها مبتنی بر ابزارهای خودگزارشی بودند که احتمال سوگیری پاسخ‌دهی اجتماعی را افزایش می‌دهد. سوم، ماهیت مقطعی پژوهش امکان استنتاج علی قطعی را کاهش می‌دهد و نتایج باید با احتیاط تفسیر شوند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی یا آزمایشی برای بررسی پویایی روابط میان باورهای کوشش، جهت‌گیری هدف و بهزیستی تحصیلی استفاده کنند. همچنین بررسی نقش متغیرهای دیگری مانند خودکارآمدی تحصیلی، حمایت معلم، جو کلاس و هیجانات پیشرفت

باورهای کوشش از طریق تقویت جهت‌گیری هدف گرایشی و کاهش جهت‌گیری هدف اجتنابی، به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر می‌شوند. این یافته نشان‌دهنده آن است که باورهای کوشش به تنهایی کافی نیستند، بلکه نوع هدف‌گذاری تحصیلی نقش واسطه‌ای اساسی در تبدیل این باورها به تجربه هیجانی مثبت ایفا می‌کند. این الگو با دیدگاه King و McInerney همخوان است که بیان می‌کند اثر ذهنیت رشد بر پیامدهای تحصیلی، از طریق سازوکارهای انگیزشی میانجی‌گر مانند جهت‌گیری هدف اعمال می‌شود (King & McInerney, 2019).

شواهد تجربی متعددی از این تبیین حمایت می‌کنند. برای مثال، پژوهش Hakami نشان داد که جهت‌گیری هدف از طریق هیجانات پیشرفت، رابطه میان باورهای انگیزشی و بهزیستی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند (Hakami & Shokri, 2015). همچنین Yazdani و همکاران گزارش کردند که جهت‌گیری هدف نقش میانجی معناداری در رابطه میان ارزیابی خود و پیامدهای تحصیلی دارد (Yazdani et al., 2024). یافته‌های پژوهش حاضر با این نتایج همراستا بوده و بر اهمیت نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف تأکید می‌کند.

از منظر رشدی، اهمیت این یافته‌ها برای دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول قابل توجه است. این دوره با تغییرات شناختی و هیجانی گسترده همراه است و دانش‌آموزان، به‌ویژه دختران، حساسیت بیشتری نسبت به ارزیابی اجتماعی و شکست تحصیلی نشان می‌دهند (Pekrun et al., 2017). باورهای کوشش می‌توانند به عنوان عاملی محافظتی عمل کرده و از طریق هدایت دانش‌آموزان به سمت اهداف گرایشی، فشار روانی و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهند. پژوهش Xue و همکاران نیز نشان داد که جهت‌گیری هدف گرایشی در کنار جو مثبت مدرسه، نقش مهمی در کاهش فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند (Xue et al., 2025).

References

- Datu, J. A. D., Labarda, C. E., & Salanga, M. G. C. (2020). Flourishing is Associated with Achievement Goal Orientations and Academic Delay of Gratification in a Collectivist Context. *Journal of Happiness Studies*, 21(4), 1171-1182. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00122-w>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Hakami, S., & Shokri, O. (2015). Relationship between Achievement Goal Orientations and Academic Wellbeing: The Mediating Role of Achievement Emotions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(11), 31-65. https://jresearch.sanjesh.org/article_19303_aba6182a80308d63b97cb6f9863006b6.pdf
- Hosseini, M., & Mohammadi, S. (2020). The Relationship Between Goal Orientation and Academic Motivation in Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 16(60), 42-53. https://jep.atu.ac.ir/article_10083.html
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2019). Growth mindset and academic achievement: A closer look at the underlying mechanisms. *Educational psychology review*, 31(2), 123-160. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09414-4>
- Lei, H., Chiu, M. M., & Zhou, W. (2022). Relations between implicit theories, goal orientations, and student well-being: A meta-analytic review. *Educational psychology review*, 34(3), 1501-1528. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09670-5>
- Mansouri, Z., & Farahani, H. (2021). Examining the Role of Motivational Beliefs in Predicting Academic Emotions of Students. *Journal of Education and Training*, 39(2), 103-119. https://journals.cfu.ac.ir/article_541.html
- Ndyareeba, E., Biirah, J., & Kibedi, H. (2024). Achievement of Goal Orientation and Academic Engagement Among Adolescents in Southwestern Uganda. *East African Journal of Education Studies*, 7(2), 1-18. <https://doi.org/10.37284/eajes.7.2.1848>
- Norouzi, N. (2024). *The Effect of Future Perspective Training on Academic Hope, Psychological Well-being, Goal Orientation, and Time Perspective in Eleventh-Grade Male Students* [Shahid Chamran University of Ahvaz].
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 331-347. <https://doi.org/10.1037/edu0000161>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). School burnout and engagement: Relationships with students' achievement and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 35-50. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- 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://link.springer.com/article/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

می‌تواند به غنای مدل‌های تبیینی کمک کند. انجام مطالعات مقایسه‌ای بین دختران و پسران یا بین مقاطع تحصیلی مختلف نیز می‌تواند درک دقیق‌تری از تفاوت‌های رشدی فراهم آورد.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند مبنای طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای در مدارس قرار گیرد. معلمان و مشاوران می‌توانند با تأکید بر تلاش، فرایند یادگیری و پیشرفت فردی، باورهای کوشش را در دانش‌آموزان تقویت کنند. همچنین طراحی فعالیت‌های آموزشی که اهداف تسلطی را تشویق می‌کنند و از مقایسه‌های اجتماعی افراطی پرهیز دارند، می‌تواند به ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر کمک کند. برنامه‌های توانمندسازی انگیزشی در دوره متوسطه اول می‌توانند نقش مؤثری در ایجاد تجربه‌ای مثبت، پایدار و سالم از تحصیل ایفا کنند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می‌گردد.

- Academic Resilience in Students of Sma Negeri 4 Purwokerto. <https://doi.org/10.4108/eai.18-7-2023.2343411>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Tuominen, H., Juntunen, H., & Niemivirta, M. (2020). Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>
- Xue, S., Lu, A., Chen, W., Liang, Y., Li, X., Liu, W. C., Zhu, Y. C., Wang, X. J., & Zeng, S. (2025). How to Alleviate Students' Academic Burnout? Using Latent Profile Analysis and Network Analysis to Explore the Positive Impact of School Climate and Achievement Goal Orientation. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1704-1715. <https://doi.org/10.1002/pits.23424>
- Yang, J., & Seyed Alitabar, S. H. (2024). The Effects of School Size on Student Participation and Sense of Community [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 205-211. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.20>
- 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
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., & Dweck, C. S. (2022). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(25), 14014. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-15978-005.html>