

The relationship between implicit theories of intelligence and philosophical mindset and epistemological beliefs of educational principals of girls' secondary schools in Marivan city

Narmin Faraji*: Master's degree, field of educational sciences, majoring in history and philosophy of education, Payam Noor University, Hamadan branch, Hamadan, Iran

Zeynab Moghadam: Assistant Professor, Educational Sciences Department, Payam Noor University, Hamadan Center, Iran

Abstract

Introduction: This research was conducted with the aim of investigating the relationship between implicit theories of intelligence and philosophical mindset and epistemological beliefs of educational principals of girls' secondary schools in Marivan city. **Method:** The descriptive research method was of the correlation type and structural equation modeling method. The statistical population includes all the female principals of the first and second secondary schools of Marivan city, totaling 75 people, all of whom were included in the research (that is, the sample size is considered equal to the statistical population). In order to collect information, three questionnaires of the implicit beliefs of intelligence, Abdul Fattah and Yates (2006), Soltani's philosophical mentality (1375) and Schumer's epistemological beliefs (1990) were used. Data were analyzed using structural equation modeling.

Findings: The findings showed that there is a positive and significant relationship between the theory of incremental intelligence and the theory of innate intelligence with the philosophical mindset and epistemological beliefs of the educational principals of girls' secondary schools in Marivan city ($P < 0.05$). Also, the components of philosophical mindset and epistemological beliefs have the ability to predict the implicit beliefs of intelligence. **Conclusion:** Based on the results, it can be stated that the educational authorities, benefiting from the implicit theories of intelligence, can provide the necessary background for the development of philosophical mentality and the improvement of the epistemological beliefs of managers.

Keywords: implicit theories of intelligence, philosophical mindset, epistemological beliefs, educational managers.

***Corresponding author:** Master's degree, field of educational sciences, majoring in history and philosophy of education, Payam Noor University, Hamadan branch, Hamadan, Iran

Email: n.faraji50491@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.429666.1039](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.429666.1039)

The relationship between implicit theories of intelligence and philosophical mindset and epistemological beliefs of educational principals of girls' secondary schools in Marivan city

Detailed Abstract

Introduction: This research was conducted with the aim of investigating the relationship between implicit theories of intelligence and philosophical mindset and epistemological beliefs of educational principals of girls' secondary schools in Marivan city.

Materials and methods: The descriptive research method was of the correlation type and structural equation modeling method. The statistical population includes all the female principals of the first and second secondary schools of Marivan city, totaling 75 people, all of whom were included in the research (that is, the sample size is considered equal to the statistical population). In order to collect information, three questionnaires of the implicit beliefs of intelligence, Abdul Fattah and Yates (2006), Soltani's philosophical mentality (1375) and Schumer's epistemological beliefs (1990) were used. Data were analyzed using structural equation modeling.

Results and discussion: The findings of the research showed that some of the characteristics of a teacher from the perspective of Ahl al-Bayt (PBUH) are: self-improvement, commitment and situational assessment. Considering the above points, it can be said that one of the most important duties of the Ahl al-Bayt (AS) is to gradually teach people the divine sciences, which are the source of human happiness, and provide the basis for this.

People with increased intelligence believe that intelligence can be developed, and people with this intelligence consider ability as a fluid criterion for performing tasks and believe that they can develop their talents through more effort, effort, and error. For this reason, they face more challenges, failure does not stop them from achieving the goal, and if they face failure, they continue to try (Hong, Chiu, Duke, Lin, & Wen, 1999). In explaining this result, it can be said that people who have implicit belief increase believe in a view in which the world is very dynamic and complex. Duik-Q and Heng (1995) believe that the beliefs of the incremental intelligence view lead to a view of the world that is dynamic and lead to a low degree of confidence and trust in predictions, which results in These people believe about the structure of knowledge that intelligence and knowledge are not separate facts; Rather, they are connected with each other, in other words, people who believe that their intelligence and mental abilities are changeable and flexible and controllable, they try to dominate and dominate issues and problems, develop their own skills, and develop their inner self from different dimensions. Investigate, these people consider overcoming problems as a gradual and controllable process, and they consider knowledge more specific to interpretation and personal interpretation, and therefore, these people are more successful in controlling and problem-solving behavior. For this reason, in dealing with stressful

situations, instead of using negative strategies, these people use positive strategies and problem-oriented solutions to solve life problems. In expressing the significance of the relationship between increased intelligence and philosophical mindset from the educational programs of the TV Education Network with the philosophical mindset of students, according to the definition of philosophical mindset that philosophical mindset is a valid thinking in which features such as consistency, correspondence between thoughts and evidence, The validity of the basic assumptions of the arguments and the creation of new and alternative assumptions instead of the old assumptions exists, and the components such as comprehensiveness, thoughtfulness, flexibility, curiosity, imagination and criticism have changed significantly in the experimental group compared to the control group, and the meaningfulness of the relationship is justified. Also, new media, information technologies, and especially television, since they have the necessary attraction among children and teenagers, do not make them tired and weak, and on the other hand, they have hidden goals, therefore, they have improved their philosophical mentality and faced challenges. that TV programs create for them, they practice improving their philosophical knowledge (Rezaei et al., 2019). On the other hand, people with the belief of innate intelligence consider ability as a fixed measure of performance and see effort as a sign of low mental ability. This belief has a negative effect on their learning; They are likely to fear challenging activities, choose less difficult goals, and perceive failure as a negative evaluation of their flawless self. Through the theory of inherent intelligence, people consider intelligence as a fixed and uncontrollable attribute. In a new nomenclature, Duke (2006) named people who have an inherent theory of intelligence, that is, believe that intelligence is fixed and unchangeable, people with a fixed mindset. People with the belief of inherent intelligence consider ability as a fixed criterion of performance and consider effort as a sign of low mental ability. This belief has a negative effect on their performance; They are probably afraid of facing challenging activities, choose less difficult goals and consider failure as a negative evaluation of their perfect self (Tabrizi, Mousavi and Mousavian, 2019).

Conclusion: Based on the results, it can be stated that the educational authorities, benefiting from the implicit theories of intelligence, can provide the necessary background for the development of philosophical mentality and the improvement of the epistemological beliefs of managers.

Keywords: implicit theories of intelligence, philosophical mindset, epistemological beliefs, educational managers.

رابطه نظریه‌های ضمنی هوش با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان

نرمین فرجی*: کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، گرایش تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور واحد همدان، همدان، ایران.
زینب مقدم: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، مرکز همدان، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی رابطه نظریه‌های ضمنی هوش با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان انجام شد. **روش کار:** روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه مدیران زن مدارس متوسطه اول و دوم شهرستان مریوان به تعداد ۷۵ نفر بوده که به صورت کل شماری تمامی آنها در پژوهش دخالت داده شده‌اند (یعنی حجم نمونه برابر با جامعه آماری در نظر گرفته شده است). جهت گردآوری اطلاعات از سه پرسشنامه باورهای ضمنی هوش عبدالفتاح و پیترس (۲۰۰۶)، ذهنیت فلسفی سلطانی (۱۳۷۵) و باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰) استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. **نتایج:** یافته‌ها نشان داد که بین نظریه هوش افزایشی و نظریه هوش ذاتی با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی توانایی پیش‌بینی باورهای ضمنی هوش را دارند. **نتیجه‌گیری:** براساس نتایج حاصل می‌توان بیان نمود که مسئولان آموزشی با بهره‌مندی از نظریه‌های ضمنی هوش، می‌توانند زمینه لازم جهت رویش ذهنیت فلسفی و بهبود باورهای معرفت‌شناختی مدیران را فراهم نمایند.

واژگان کلیدی: نظریه‌های ضمنی هوش، ذهنیت فلسفی، باورهای معرفت‌شناختی، مدیران آموزشی

***نویسنده مسؤول:** کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، گرایش تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور واحد همدان، همدان، ایران

Email: n.faraji50491@gmail.com

DOI: [10.22034/esbam.2024.429666.1039](https://doi.org/10.22034/esbam.2024.429666.1039)

مقدمه

تا همین اواخر، تفکر و یادگیری انسان تا حدودی به عنوان یک ساختار گریزان باقی مانده بود. امروزه جهان به حجم فوق‌العاده‌ای از کار علمی در مورد ذهن و مغز، فرآیندهای تفکر و یادگیری و جنبه‌های یادگیری مرتبط با علوم اعصاب دسترسی پیدا کرده است (برنسفورد، براون و کوکینگ^۱، ۲۰۲۰). در واقع، علم یادگیری تضمین می‌کند که یادگیرندگان «به دنبال درک موضوع پیچیده هستند و آمادگی بهتری برای انتقال آموخته‌های خود به مسائل و تنظیمات جدید دارند» (برنسفورد و همکاران، ۲۰۲۰). در حالی که اکثر نظریه پردازان یادگیری موافق هستند که یادگیری منجر به تغییر رفتار می‌شود، در مورد اینکه چه چیزی باعث تغییر می‌شود اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد. در اصل، نظریه پردازان رفتاری استدلال می‌کردند که یادگیری بر حسب رویدادهای محیطی رخ می‌دهد و فرآیندهای ذهنی یادگیرنده برای توضیح رفتارهای جدید ضروری نیست. با این حال در دهه ۱۹۵۰ یک تغییر مهم در نظریه‌های روان‌شناختی مربوط به یادگیری در انسان رخ داد. در حالی که باورهای اولیه مبتنی بر نظریه‌های شرطی سازی و رفتارگرایی بود، دیدگاه جدیدی در مورد یادگیری شامل کاوش در شناخت‌های یادگیرنده بود (لیو^۲، ۲۰۲۱). ناگهان، یادگیرندگان به‌عنوان گیرندگان منفعل اطلاعات در نظر گرفته نشدند، بلکه بیشتر به‌عنوان جوینده‌ها و پردازشگران فعال اطلاعات، فرآیندی که به صورت ذهنی رخ می‌دهد، در نظر گرفته شدند. توسعه نظریه‌های یادگیری شناختی تمرکز را به "توجه، ادراک، رمزگذاری، ذخیره سازی و بازیابی دانش" تغییر داد (شانک^۳، ۲۰۱۶). با این حال، در بسیاری از توصیفات شناختی یادگیری، توجه به چگونگی تأثیر یادگیری تحت تأثیر باورهای فرد وجود ندارد. به گفته پاجارس^۴ (۱۹۹۲) باور به عنوان یک نوع دانش در نظر گرفته می‌شود. تمام ادراک انسان تحت تأثیر کلیت این ساختار دانش عمومی، طرح‌واره ها، سازه ها، اطلاعات، باورها است، اما ساختار خود راهنمای غیرقابل اعتمادی برای ماهیت واقعیت است زیرا باورها بر نحوه توصیف پدیده‌ها، درک جهان و درک افراد تأثیر می‌گذارند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹). باورها بر انواع فرآیندهای شناختی و در نهایت یادگیری تأثیر می‌گذارند (مویس و فوی^۵، ۲۰۱۰). روکیچ^۶ (۱۹۶۸) باورها را به عنوان «هر گزاره ساده، آگاهانه یا ناخودآگاه، استنتاج از آنچه که شخص می‌گوید یا انجام می‌دهد» تعریف می‌کند (روکیچ، ۱۹۶۸). از آنجا که باورها در ذهن افراد قرار دارند، اغلب به عنوان باورهای ضمنی شناخته می‌شوند. این امر چالش‌هایی را در هنگام تلاش برای بیان و بررسی باورهای خود ایجاد می‌کند (دوک^۷، ۲۰۱۰؛ گارسیا سپرو و مک کوچ^۸، ۲۰۰۹). نمونه‌هایی از باورهای ضمنی شامل باورهایی در مورد توانایی، اخلاق، دانش و خود است (مویس و فوی، ۲۰۱۰). روکیچ (۱۹۶۸) باورها را به عنوان یک مؤلفه شناختی (نماینده دانش)، یک مؤلفه عاطفی (قادر به ایجاد احساسات) و یک مؤلفه رفتاری (فعال در زمانی که اقدام لازم است) توصیف کرد. از این توصیف است که پاراجس (۱۹۹۲) اشاره کرد که باورها را نمی‌توان مستقیماً مشاهده یا اندازه‌گیری کرد، بلکه باید از آنچه مردم می‌گویند و قصد و عمل می‌کنند، استنباط نمود. در یک زمینه آموزشی، باورها نقش مهمی در فرآیند آموزش و یادگیری دارند. مدیران آموزشی به عنوان فرماندهان نظام آموزشی خرد در سطح مدارس باورهای ضمنی مختلفی در مورد آموزش دهی و تربیت دانش‌آموزان دارند و این باورها در نهایت نحوه تفسیر، ارزیابی و درک اطلاعات را تعیین می‌کنند (هوفر^۹، ۲۰۱۱). به طور خاص، محققان قبلی نشان داده‌اند که باورهای شاغلین در

1. Bransford, Brown, & Cocking

2 Liu

3. Shunk

4. Pajares

5. Muis & Foy

6. Rokeach

7. Dweck

8. Garcia-Cepero & McCoach

9. Hofer

فضاهای آموزشی در مورد خود و شایستگی‌هایشان بر انگیزه، خودکارآمدی و حتی پیشرفت شغلی آنها تأثیر می‌گذارد (لئونداری و گیلاماس^۱، ۲۰۱۲). مدیران آموزشی همچنین دارای باورهای ضمنی در مورد هوش هستند. این باورها نقش مهمی در فرآیند یادگیری دارند. بنابراین، محققان به بررسی این موضوع ادامه می‌دهند که چگونه باورهای ضمنی در مورد هوش بر یادگیری افراد تأثیر می‌گذارد. باورها در مورد هوش بر نوع اهداف یادگیری که تعیین می‌کنند، میزان تلاشی که در موقعیت‌های یادگیری انجام می‌دهند، و فراوانی راهبردهای خودتنظیمی و انگیزشی مورد استفاده در حین حل مسئله تأثیر می‌گذارد (بلکول، ترزنسکی و دوک^۲، ۲۰۱۷؛ دوک، ۲۰۱۰؛ دوک و مولدن^۳، ۲۰۱۵؛ لگت و دوک^۴، ۱۹۸۶). محققان با درک باورهای ضمنی افراد در مورد هوش، می‌توانند شروع به توصیف تأثیرگذاران کلیدی انگیزه، پیشرفت و یادگیری کنند.

تفکر یکی از مسائل اساسی تربیت است، لذا برای پرورش آن ابزارهایی لازم است، یکی از این ابزارها داشتن ذهن فلسفی است که افراد را در تفکر صحیح و منطقی کمک می‌کند (اسمیت^۵، ۲۰۱۸). ذهنیت فلسفی یعنی توانایی‌ها و آمادگی‌های فرد برای ارزش‌گذاری و قضاوت صحیح و عادت به تفکر خلاق و نقاد (کریمی و اسماعیلی شاد، ۱۴۰۰). به اعتقاد اسمیت (۱۹۹۷) ذهن فلسفی می‌تواند به عنوان وسیله‌ای برای کمک به افراد در تفکر لحاظ شود. همچنین ذهنیت فلسفی، فرد را آماده می‌کند تا با تفکر درست و منطقی پدیده‌ها را شناسایی کند. فردی که دارای ذهن فلسفی است، معمولاً به تصویر بزرگ توجه دارد. او زمینه ادراکات خود را توسعه می‌دهد و توجه خود را محدود به امر معینی نمی‌کند (عسکری، ۱۴۰۱). این گونه است که ذهن فلسفی فرد را می‌توان طرز تفکر، نحوه مواجهه با مسایل و گرایش و خصوصیات فکری او شناخت که در جنبه‌های رفتاریش مشاهده می‌شود. در این مدیران آموزشی به واسطه اینکه پرچمداران نظام آموزشی در مدارس هستند، انتظارات خاصی از آنان می‌رود. به باور اسمیت (۱۹۹۷) ذهن فلسفی می‌تواند به عنوان وسیله‌ای برای کمک به افراد در تفکر لحاظ شود و جامع‌اندیشی به عنوان یکی از ابعاد آن، مستلزم ایستادگی در مقابل تأثیرپذیری از امور زودگذر و مقطعی است. فرد دارای ذهن فلسفی خصوصیات را نشان می‌دهد که می‌توان آن‌ها را در سه بعد جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری گروه بندی کرد. (پوررضا و همکاران، ۱۴۰۱). این فرد همواره در جامعیت بخشیدن به اندیشه‌هایش تلاش می‌کند، مسائل را در ارتباط با زمینه‌های وسیع و مرتبط به هدف‌های درازمدت می‌بیند، امور بدیهی را مورد سؤال قرار داده و به شانس خود برای حرکت به ماورای تعصب‌های جاهلانه، جانب‌داری‌های شخصی و تصورات کلیشه‌ای می‌افزاید. این فرد از انعطاف‌پذیری که با نواندیشی، دگربینی و خلاقیت همراه است، برخوردار می‌باشد و مسائل را از شقوق و جنبه‌های متعدد بررسی می‌کند. فلسفی فکر کردن یا تفکر منطقی بخشی از زندگی روزانه است که البته این نوع تفکر بسیار منطبق با باورهای ضمنی فرد است. باورهای ضمنی فرد می‌تواند تفکر فرد در جنبه‌های مختلف از جمله تفکر فلسفی را تحت الشعاع قرار دهد (خلیلی شورینی، ۱۳۹۶). اسمیت (۲۰۱۸) ذهنیت فلسفی را توانایی و ویژگی‌های ذهن می‌داند که به تفکر صحیح فرد کمک می‌کند و او را به قضاوت‌های صحیح عادت می‌دهد. او ذهنیت فلسفی را نه پرکردن مغز یا محتوای دروس فلسفی و نه گرایش به یک فلسفه خاصی می‌داند، بلکه ذهنیت فلسفی را فعالیتی می‌داند که مشخصاً به بهبود داوری‌های ارزشی اختصاص یافته باشد. ذهنیت فلسفی برحسب درجه‌ای از جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف زمانی مشخص می‌شود که فرد با مسائلی که برای حل آنان فراخوانده می‌شود به داوری‌های

1. Leondari & Gialamas
2. Blackwell, Trzesniewski, & Dweck
3. Dweck & Molden
4. Leggett & Dweck
5. Smith

ارزشی بپردازد. ذهن فلسفی فرد را آماده می‌کند تا با تفکر درست و منطقی پدیده‌ها را شناسایی نماید. بنابراین ذهنیت فلسفی از نظر اسمیت نیز شامل سه مؤلفه جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف می‌گردد که جامعیت شامل: مشاهده و نگریستن به موارد بخصوص در ارتباط با زمینه وسیع، ارتباط دادن مسائل آنی و کوتاه مدت به اهداف دراز مدت، بکار بستن قوه تعمیم، شکیبایی در تفکرات و جنبه‌های نظری می‌باشد و اغلب این موارد با باورها و پنداشته‌های فرد که در طول زندگی به عنوان سرمایه باوری جمع‌آوری و اندوخته است در ارتباط می‌باشد (طالقانی، ۱۳۸۹). از سوی دیگر همانطور که افراد مختلف باورهای ضمنی دارند، فعالان حوزه آموزش و تدریس نیز باورهای ضمنی مختلفی دارند. باورهای مدیران مفروضات ضمنی آنان درباره کار، خلیقات معلمان، یادگیری دانش‌آموز، موضوعات درسی و حتی نقش‌ها و مسئولیت‌های آن‌ها به عنوان مدیران هستند (پاجاریس، ۲۰۱۸). این باورها بر ادراک، تفسیر و قضاوت تأثیر می‌گذارند و بر قضاوت‌ها و اعمال مدیران هر روزه تأثیر می‌گذارند (کلارک^۱، ۲۰۱۸). بررسی باورهای مدیران ابزاری برای درک رابطه بین باورها و نتایج عملکردی معلمان و دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و همچنین بینشی را در مورد شیوه‌های مدیریت مجموعه آموزشی، شیوه‌های نظارت بر کلاس‌های درس و آموزش معلمان فراهم می‌کند (مویس و فوی، ۲۰۱۰). در واقع، کاگان (۱۹۹۲) گزارش کرد باورهای مدیران معمولاً منعکس کننده ماهیت واقعی دستورالعملی است که معلم به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. مدیران نیز مانند معلمان و دانش‌آموزان خود، باورهای ضمنی در مورد هوش دارند. به طور خاص، معلمان باورهایی در مورد ماهیت هوش دانش‌آموزان خود دارند. محققان تنوع باورهای معلمان را در مورد هوش نشان داده‌اند و کارشان این ادعا را تأیید می‌کند که باور معلم در مورد هوش بر برنامه‌ریزی، تدریس و نوع استراتژی‌های ارزیابی مورد استفاده تأثیر می‌گذارد (دیمر^۲، ۲۰۰۴؛ گارسیا سپرو و مک‌کوچ، ۲۰۰۹).

افراد مطابق با باورهای خود در مورد هوش، باورهایی نیز در مورد دانش و دانستن دارند. این باورها که به عنوان باورهای معرفت‌شناختی شناخته می‌شوند، به نحوه شناخت افراد مربوط می‌شوند و چون این باورها در طول یادگیری فعال می‌شوند، بر پردازش شناختی تأثیر می‌گذارند (شمس الدینی لری و دادور، ۱۴۰۰؛ هوفر و پینتریچ^۳، ۱۹۹۷). تحقیقات مربوط به باورهای معرفتی ریشه در آثار ویلیام پری^۴ دارد. کار پری نشان می‌دهد که افراد مختلف ابتدا دانش را به‌عنوان واقعیت‌های ساده و غیرقابل تغییری می‌بینند که توسط مقامات ارائه می‌شوند، اما با گذشت زمان این دیدگاه ساده‌گرایانه به مفهومی از دانش به عنوان مفاهیم پیچیده و آزمایشی مبتنی بر قضاوت و استدلال تبدیل می‌شود (براتن و استرومسو^۵، ۲۰۰۵؛ هوفر و پینتریچ، ۱۹۹۷؛ پری، ۱۹۹۹). اخیراً، شومر-آیکینز^۶ (۲۰۱۲) یک مفهوم چند بعدی از باورهای معرفت‌شناختی شامل پنج بعد ارائه کرده است. با استفاده از کار پری به عنوان راهنما، تصور شومر-آیکینز شامل باورهایی در مورد ساختار دانش، ثبات دانش، منبع دانش، سرعت یادگیری و توانایی یادگیری است (شومر-آیکینز، ۲۰۱۲؛ شومر-آیکینز و ایستر، ۲۰۱۶). علاوه بر شناسایی باورهای معرفت‌شناختی فردی، محققان با توصیف اینکه چگونه باورهای معرفت‌شناختی با جنبه‌های یادگیری رابطه دارند به چالش کشیده می‌شوند (شومر آکینز، ۲۰۱۲). مویس و فوی (۲۰۱۰) اشاره کردند که باورهای معرفت‌شناختی اغلب به عنوان یک باور ضمنی عمل می‌کنند. این ایده که باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان یک باور ضمنی عمل می‌کنند، یک مفهوم آموزشی مهم را ارائه می‌کند، زیرا باورهای ضمنی بر انواع فرآیندهای یادگیری تأثیر می‌گذارند. باورهای معرفت‌شناختی بر سازه‌های انگیزشی، عمق پردازش اطلاعات، نوع اهداف یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری تأثیر می‌گذارد (چان^۷،

-
1. Clark
 2. Deemer
 3. Hofer & Pintrich
 4. William Perry
 5. Braten & Stromso
 6. Schommer-Aikins
 7. Chan

۲۰۰۳؛ دال، بالز، و توری^۱، ۲۰۰۵؛ کیزیلگونس، تککایا، و سونگور^۲، ۲۰۰۹؛ راوندران، گرین، و دی باکر^۳، ۲۰۰۵. علاوه بر این، باورهای معرفت‌شناختی بر نحوه برخورد افراد با یادگیری تأثیر می‌گذارد (براونلی، پردی، و بولتن-لویس^۴، ۲۰۰۱؛ پاجاریس، ۱۹۹۲؛ تیکل، براونلی، و نایلون^۵، ۲۰۰۵). به طور خاص، بین باورهای معرفت‌شناختی مدیر و معلم و تمایل به اتخاذ شیوه‌های آموزشی خاص رابطه معناداری وجود دارد (چان، ۲۰۰۳؛ لوفت و روهریگ^۶، ۲۰۰۷؛ ماگیونی و پارکینسون^۷، ۲۰۰۸). بدیهی است که باورهای معرفت‌شناختی پیامدهای مهمی برای مدیران، معلمان و حتی دانش‌آموزان دارند. علاوه بر این، افراد در طول پردازش اطلاعات، تصمیم‌گیری و حل مسأله از باورهای خود استفاده می‌کنند (مونبی^۸، ۱۹۸۲). مایر^۹ (۱۹۸۳) اشاره کرد که - تفکر [و تصمیم‌گیری] بستگی به این دارد که چگونه یک شخص جهان را نشان می‌دهد و به چه طریقی می‌تواند این بازنمایی درونی را دستکاری یا عمل کند. به عبارت دیگر، باورهای فرد بر پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارد. در واقع، باورهای یک فرد اغلب به عنوان یک طرح واره در فرآیند تصمیم‌گیری عمل می‌کند. طرحواره، ساختارهایی هستند که به یادگیرندگان کمک می‌کند اطلاعات را در سیستم‌های معنادار و مفید سازماندهی کنند، به یادگیرندگان در سازماندهی اطلاعات، رمزگذاری اطلاعات و تلاش برای توصیف دانش خود کمک می‌کند (شانک، ۲۰۰۶). از آنجا که آنچه که شخص می‌داند و باور دارد بر تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارد، بررسی نقش باورها در فرآیندهای حل مسأله و تصمیم‌گیری مهم است (براتن و استروموسو^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ داوونینگ، کوونگ، چان، لام، و داوونینگ^{۱۱}، ۲۰۰۹). علاوه بر این، مدیران و معلمان هنگام تصمیم‌گیری آموزشی از تجربیات و طرحواره گذشته خود استفاده می‌کنند. در واقع، آنها اغلب راه‌حل‌های خود را بر اساس درک خود از شرایط توسعه می‌دهند، درکی که ریشه در سیستم اعتقادی آنها دارد (دکر و ریم کافمن^{۱۲}، ۲۰۰۸). از آنجایی که هم مدیران مدارس و هم معلمان هم در حین برنامه ریزی و هم در حین تدریس، تصمیم می‌گیرند و مشکلات را حل می‌کنند، نیاز به بررسی بیشتر نقش باورهای افراد هنگام تصمیم‌گیری برنامه ریزی و آموزش تعاملی وجود دارد. با در نظر گرفتن این موضوع، مدیران باید درک درستی از تفکر و باورهای خود و نحوه استفاده از چنین تفکرات و باورهایی در هنگام تصمیم‌گیری داشته باشند (پاریس و وینوگراد^{۱۳}، ۲۰۰۸). شاولسون و استرن^{۱۴} (۲۰۱۱) گزارش کردند که رفتارهای مدیران بر اساس افکار، قضاوت‌ها و باورهای آنها هدایت می‌شود و پس از بررسی رفتارهای آموزشی، محققان باید نحوه عملی شدن افکار و عقاید آنان را شناسایی کنند. آرتزت و آرمور-توماس^{۱۵} (۲۰۰۸) بیان کردند که تصمیماتی که مدیر در برنامه ریزی و معلم در تدریس با آن روبرو می‌شود، مستقیماً تحت تأثیر توانایی او در تفکر درباره تفکر خود (فراشناخت) است. واضح است، تحقیقاتی که تفکر مدیر و معلم را با حل مسئله و تصمیم‌گیری مرتبط می‌کند، می‌تواند بینشی در مورد شیوه‌هایی که بر کنترل زیردستان و

1. Dahl, Bals, & Turi
2. Kizilgunes, Tekkaya, & Sungur
3. Ravindran, Greene, & DeBacker
4. Brownlee, Purdie, & Boulten-Lewis
5. Tickle, Brownlee, & Nailon
6. Luft & Roehrig
7. Maggioni & Parkinson
8. Munby
9. Mayer
10. Braten & Stromoso
11. Downing, Kwong, Chan, Lam, & Downing
12. Decker & RimmKaufman
13. Paris & Winograd
14. Shavelson and Stern
15. Artzt & Armour-Thomas

یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد را به آنان ارائه دهد. آنچه در این پژوهش مد نظر است آن است که آیا بین نظریه‌های ضمنی هوش با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان رابطه‌ای وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش از نظر ماهیت کمی، از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه پژوهشی مشتمل بر کلیه مدیران آموزشی زن دوره‌های اول و دوم متوسطه شهر مریوان با تعداد ۷۵ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بوده که در مدارس متوسطه این شهرستان مشغول به کار بوده‌اند. به دلیل محدود بودن جامعه آماری، در این پژوهش حجم نمونه برابر با جامعه آماری در نظر گرفته شده و از شیوه کل شماری و روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است. به منظور جمع‌آوری منابع و اسناد پژوهشی، گزارشات پژوهشی و پایان‌نامه‌ها و اسناد علمی، از روش کتابخانه‌ای استفاده شده و برای بدست آوردن داده‌های لازم برای تست آماری، تحلیل و گزارش نهایی پایان‌نامه، از سه پرسشنامه استاندارد به این شرح استفاده شده است:

ب) پرسشنامه نظریه‌های ضمنی هوش (ITIS) عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶): بر اساس نظریه طرز تفکر (نظریه‌های ضمنی هوش) دوک (۲۰۰۰ و ۲۰۰۶) و با هدف ارزیابی نظریه‌ی ضمنی هوش تدوین شده است. این مقیاس دارای ۱۴ ماده است. ۷ ماده آن برای اندازه‌گیری خرده مقیاس نظریه‌ذاتی هوش (باور ثابت هوش) و ۷ ماده برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش (باور افزایشی هوش) استفاده می‌شود. نمونه‌هایی از ماده‌های این ابزار برای خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش عبارت است از: «ما با مقدار معینی از هوش متولد می‌شویم و این مقدار در طول زندگی ثابت باقی خواهد ماند»، و برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش «انجام دادن موفقیت‌آمیز یک تکلیف می‌تواند به رشد هوش ما کمک کند». شیوه نمره‌گذاری این ابزار، بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. به منظور اندازه‌گیری روایی ملاکی مقیاس مذکور، به طور همزمان یک ابزار دیگر با عنوان مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) بر روی نمونه تحقیق اجرا شد. این مقیاس توسط رستگار و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم ریاضی دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز انجام گرفت، ترجمه و اعتباریابی شد. آنها ضریب پایایی مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش نمودند که بیانگر همسانی درونی قابل قبول آن است و جهت تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده نمودند. نتایج به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که همه ماده‌های مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش دارای ضرایب استاندارد بالای ۰/۳۰ می‌باشند و بر روی عامل‌های مربوط به خود بار عاملی معنی دار داشته‌اند. همچنین، مقادیر شاخص‌های برازندگی شامل مجذور خی نسبی برابر با ۱/۷۸، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۸، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۶؛ و مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۴ به دست آمد که نشان دهنده این است که مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش دوپیرات و مارین از روایی قابل قبولی برخوردار است.

ب) پرسشنامه ذهنیت فلسفی: برای سنجش ذهنیت فلسفی مدیران از پرسشنامه ذهنیت فلسفی فیلیپ جی اسمیت (۱۹۹۵) نسخه ویرایش شده سلطانی (۱۳۷۵) استفاده گردیده است. این پرسشنامه که شامل ۴۲ گویه می‌باشد که پاسخ‌دهی به گویه‌ها با روش لیکرت پنج درجه‌ای هرگز، به ندرت، بعضی مواقع، اغلب، همیشه تشکیل شده است. در این مقیاس به گزینه به هرگز نمره یک؛ به گزینه به ندرت نمره ۲؛ به گزینه بعضی مواقع نمره ۳ به گزینه اغلب نمره ۴ و به گزینه همیشه نمره ۵ داده می‌شود. این مقیاس شامل سه خرده‌مقیاس جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری می‌باشد. حداقل نمره کل ۴۲

و حداکثر آن ۲۱۰ می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌ها مختلف مورد بررسی قرار گرفته و با شیوه‌های مختلف آزمون شده و ثبات آن تأیید شده است. از مهم‌ترین پژوهش‌های که در خصوص پایایی این ابزار صورت گرفته است، می‌توان به پژوهش طالب‌پور و همکاران (۱۳۸۴) اشاره نمود که در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد. روایی محتوایی یا صوری پرسشنامه ذهنیت فلسفی با استفاده از نظر متخصصان تأیید شده است. روایی سازه پرسشنامه توسط جاویدی و ابوترابی (۲۰۱۱) بررسی گردید که در این روش با استفاده از نظر متخصصان میزان همخوانی گویه‌ها با ویژگی‌های ذهن فلسفی تأیید شد. پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط بهاری (۲۰۰۶) برابر با ۰/۷۸ محاسبه شده است. برای سنجش پایایی این پرسشنامه توسط زکی (۱۹۹۸) از آزمون-آزمون مجدد استفاده شده و ضریب همبستگی ۰/۶۸ بدست آمد.

ج) پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی پاسخگویان از پرسشنامه شومر (۱۹۹۰) استفاده گردیده است. این پرسشنامه که شامل ۶۳ گویه می‌باشد که پاسخ‌دهی به گویه‌ها با روش لیکرت پنج درجه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. در این مقیاس به گزینه به کاملاً مخالفم نمره یک؛ به گزینه مخالفم نمره ۲؛ به گزینه بی نظرم نمره ۳ به گزینه موافقم نمره ۴ و به گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ داده می‌شود. این مقیاس شامل پنج خرده‌مقیاس ساده بودن دانش، قطعیت دانش، توانایی ذاتی یادگیری، یادگیری سریع و خاص بودن دانش می‌باشد. حداقل نمره کل ۶۳ و حداکثر آن ۳۱۵ می‌باشد. پنگ و فیتز جرال (۲۰۰۶) بیان کرده‌اند که روایی محتوایی پرسشنامه معرفت‌شناختی توسط صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی و روایی پیش‌بین آن نیز در بافت‌های متعدد یادگیری به تأیید رسیده است. در پژوهش رضائی (۱۳۸۹)، پرسشنامه معرفت‌شناختی (شومر، ۱۹۹۰)، نخست به فارسی برگردانده شد. سپس از دو دانشجوی دکترای مترجمی زبان انگلیسی خواسته شد تا سؤال‌های برگردانده شده فارسی را به انگلیسی ترجمه نمایند. آن‌گاه شکاف‌های موجود در تطابق دو ترجمه اصلاح گردید. سپس پرسشنامه بر روی چند آزمودنی به صورت آزمایشی اجرا شد و اشکالات پیش آمده برای کاربرد نهایی اصلاح گردید و نسخه نهایی جهت اجرا آماده شد. در نهایت، بعد از نمونه‌گیری، پرسشنامه معرفت‌شناختی براساس دستورالعمل‌های مربوطه بر دانشجویان گروه نمونه در شرایط یکسان اجرا شد و ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۶۳ اعلام نموده است. در پژوهش خالقی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰) تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول وجود ۹ مؤلفه و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم قرار گرفتن مؤلفه‌های مذکور را در زیرسازه باورهای معرفت‌شناختی، تأیید کرد. تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ۹ مؤلفه به کشف سه خرده مقیاس قضاوت شخصی درباره دانستن، باور فرد به سرعت و توانایی یادگیری و قطعیت دانش می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده مطلوبیت روایی مقیاس تجدید نظر شده باورهای معرفت‌شناختی در نمونه ایرانی است و نتایج حاصل از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ می‌باشد. کریمی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان باورهای معرفت‌شناختی مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه و رابطه آن با سبک رهبری آنان در شهرستان ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۵ بدست آورد. برای تحلیل و تفسیر داده‌ها در بخش آمار توصیفی از جداول فراوانی و درصدها، میانگینها و انحراف معیارها بهره گرفته شد و در آمار استنباطی برای نشان دادن رابطه بین متغیرها و همچنین آزمون فرضیه‌های تحقیق از نرم‌افزار SPSS26 و PLS و تحلیل مسیر استفاده شده است. علت استفاده از نرم افزار PLS به دلیل کم بودن حجم نمونه تحقیق بوده است چرا که نرم افزار Spss نسبت به حجم نمونه حساسیت دارد، ولی نرم افزار PLS این حساسیت را ندارد.

یافته ها

نرمال بودن پراکندگی داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق توسط آزمون کولموگروف اسمیرنوف بررسی شده است. نتایج به دست آمده از این بررسی به شرح جدول زیر بوده است:

جدول ۱. نتیجه سنجش وضعیت پراکندگی طبیعی متغیرهای تحقیق

| متغیر | N | \bar{x} | S | Z | P |
|----------------------|----|-----------|--------|-------|-------|
| باور هوش افزایشی | ۷۵ | ۲۳/۴۹ | ۴/۰۱۸ | ۰/۱۱۵ | ۰/۰۵۵ |
| باور هوش ثابت | ۷۵ | ۲۰/۴۸ | ۳/۹۹۸ | ۰/۰۹۹ | ۰/۰۶۸ |
| ذهنیت فلسفی | ۷۵ | ۱۲۹/۷۶ | ۱۰/۶۸۱ | ۰/۰۸۵ | ۰/۲۰۰ |
| باورهای معرفت‌شناختی | ۷۵ | ۱۹۲/۰۴ | ۱۶/۵۰۵ | ۰/۱۱۵ | ۰/۰۵۵ |

طبق اطلاعات موجود در جدول (۱)، میزان آماره کولموگروف-اسمیرنوف و میزان خطای برآوردی در تمامی متغیرهای مورد بررسی در سطح بالاتر از ۰/۰۵ محاسبه شده است که نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت معنادار در سطوح متغیرهای مورد بررسی بوده که نشان از بهنجار بودن داده‌های مربوطه می‌باشد

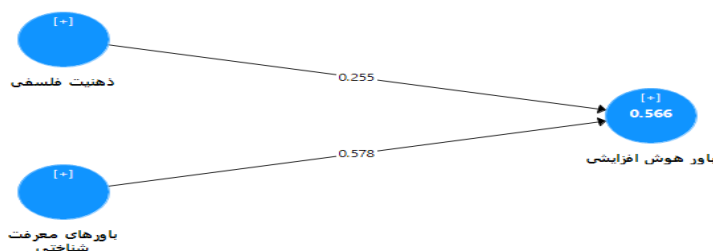
فرضیه اول: بین نظریه هوش افزایشی با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان رابطه وجود دارد.

جهت آزمون این فرضیه از تحلیل مسیر چندگانه استفاده شده است. در این روش اثرگذاری همزمان دو یا چند متغیر پیش‌بین بر روی یک متغیر ملاک سنجش می‌شود. نتایج حاصله در جدول ۲ و نیز دیاگرام‌های تصویری ۱ و ۲ نمایش داده شده است.

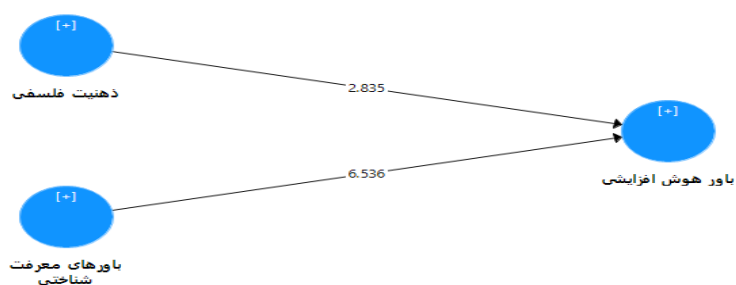
جدول ۲. اثرات مستقیم، آماره t و نتیجه فرضیه اول پژوهش

| فرضیه تحقیق | متغیر | ضریب مسیر (β) | ضریب تعدیل (β^2) | آماره t | نتیجه |
|------------------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------------|---------|-------|
| ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی | ذهنیت فلسفی | ۰/۲۵۵ | ۰/۰۵۶۶ | ۲/۸۳۵ | تأیید |
| باورهای معرفت‌شناختی ← هوش افزایشی | باورهای معرفت‌شناختی | ۰/۵۷۸ | | ۶/۵۳۶ | تأیید |

طبق نتایج حاصل از ضریب مسیر و آماره‌های t که در جدول ۲ و همچنین در نمودارهای (مدل پژوهش و ضرایب معناداری فرضیه‌ها در مدل) آمده است هر دو متغیر ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی با باور هوش افزایشی مدیران آموزشی در ارتباط می‌باشند (آماره t هر دو متغیر پیش‌بین خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته‌اند) (۲/۸۳۵ و ۶/۵۳۶). با توجه به ضرایب مسیر می‌توان گفت ارتباط باورهای معرفت‌شناختی با باور هوش افزایشی قوی‌تر از ذهنیت فلسفی است چرا که میزان بتای باورهای معرفت‌شناختی در تبیین باور هوش افزایشی برابر با ۰/۵۷۸ بوده ولی میزان بتای ذهنیت فلسفی برابر با ۰/۲۵۵ بوده است، ضمناً ضریب مسیر هر دو متغیر پیش‌بین به دست آمده مثبت می‌باشد. بنابراین با افزایش ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران باور هوش افزایشی نیز بهبود می‌یابد و با افت این دو متغیر پیش‌بین، باور هوش افزایشی مدیران کاهش می‌یابد.



شکل ۱. مدل پژوهش در حالت تخمین ضرایب استاندارد فرضیه اول



شکل ۲. ضرایب معناداری فرضیه اول در مدل

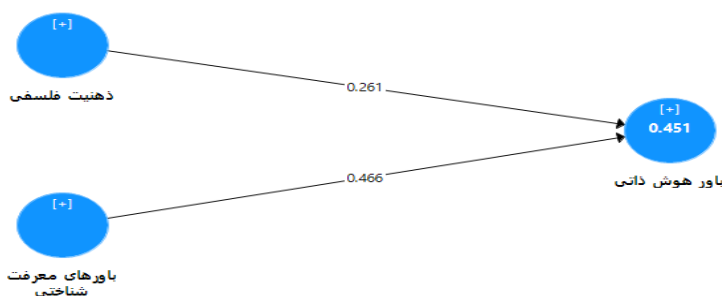
فرضیه دوم: بین نظریه ضمنی هوش ذاتی با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان رابطه وجود دارد.

جهت آزمون این فرضیه از تحلیل مسیر چندگانه استفاده شده است. در این روش اثرگذاری همزمان دو یا چند متغیر پیش‌بین بر روی یک متغیر ملاک سنجش می‌شود. نتایج حاصله در جدول ۳ و نیز دیاگرام‌های تصویری ۳ و ۴ نمایش داده شده است.

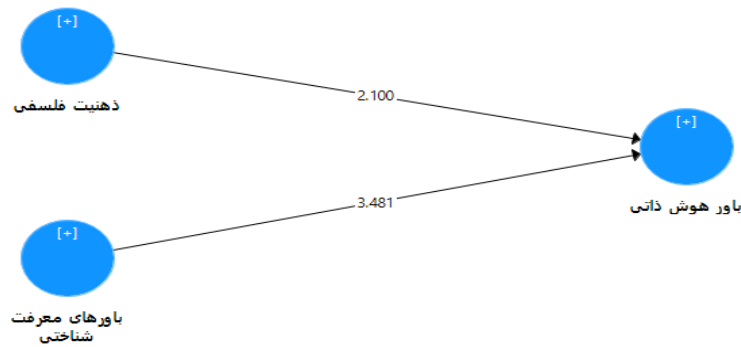
جدول ۳: اثرات مستقیم، آماره t و نتیجه فرضیه دوم پژوهش

| فرضیه تحقیق | متغیر | ضریب مسیر (β) | ضریب تعدیل (β^2) | آماره t | نتیجه |
|---|----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------|-------|
| ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی ← هوش ذاتی | ذهنیت فلسفی | ۰/۲۶۱ | ۰/۴۵۱ | ۲/۱ | تأیید |
| | باورهای معرفت‌شناختی | ۰/۴۶۶ | | ۳/۴۸۱ | تأیید |

طبق نتایج حاصل از ضریب مسیر و آماره‌های t که در جدول (۳) و همچنین در نمودارهای (مدل پژوهش و ضرایب معناداری فرضیه‌ها در مدل)، هر دو متغیر ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی با باور هوش ذاتی مدیران آموزشی در ارتباط می‌باشند (آماره t هر دو متغیر پیش‌بین خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته‌اند) (۲/۱ و ۳/۴۸۱). با توجه به ضرایب مسیر می‌توان گفت ارتباط باورهای معرفت‌شناختی با باور هوش ذاتی قوی‌تر از ذهنیت فلسفی است چرا که میزان بتای باورهای معرفت‌شناختی در تبیین باور هوش ذاتی برابر با ۰/۴۶۶ بوده ولی میزان بتای ذهنیت فلسفی برابر با ۰/۲۶۱ بوده است، ضمناً ضریب مسیر هر دو متغیر پیش‌بین به دست آمده مثبت می‌باشد. بنابراین با افزایش ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران باور هوش ذاتی نیز بهبود می‌یابد و با افت این دو متغیر پیش‌بین، باور هوش ذاتی مدیران کاهش می‌یابد.



شکل ۳. مدل پژوهش در حالت تخمین ضرایب استاندارد فرضیه دوم



شکل ۴. ضرایب معناداری فرضیه دوم در مدل

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف رابطه نظریه‌های ضمنی هوش با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان انجام گرفت. نتیجه بدست آمده از سنجش فرضیه اول حاکی از آن است که این فرضیه مورد تأیید قرار گرفته است. بنابراین با افزایش ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران باور هوش افزایشی نیز بهبود می‌یابد و با افت این دو متغیر پیش بین، باور هوش افزایشی مدیران کاهش می‌یابد. در این زمینه می‌توان به نتیجه تحقیقات گذشته که مشابه این تحقیق هستند، اشاره نمود. از جمله تحقیق رضایی و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۹)، تبریزی، موسوی و موسویان (۱۳۹۹)، فتحی‌آذر، بدری‌گرگری و خانی (۱۳۹۶)، حسینی‌مهر؛ رشیدی و حجت‌خواه (۱۳۹۵)، کلاه دوزی، رحمانپور و اسدیان (۱۳۹۴)، بدری‌گرگری و خانی (۱۳۹۳)، ویلکاکیس- هرزوغ (۲۰۲۰)، ساواسی-آسیکالین (۲۰۱۹)، لی، چن و کالم (۲۰۱۹)، منصور (۲۰۱۹)، تسای (۲۰۱۶)، کاگان (۲۰۱۲)، الپر (۲۰۱۱)، کرونین-جونز (۲۰۰۹) با نتیجه فوق همسو بوده‌اند. افراد دارای هوش افزایشی، باور دارند که هوش قابل رشد است و افراد دارای این هوش، توانایی را به عنوان یک معیار سیال برای انجام تکلیف می‌دانند و اعتقاد دارند که از طریق تلاش، کوشش و خطا بیشتر می‌توانند استعداد‌های خود را رشد دهند. به همین دلیل، آنها بیشتر با چالش‌ها مواجه می‌شوند، شکست آنها را از دستیابی به هدف باز نمی‌دارد و در صورت مواجه شدن با شکست، به تلاش خود ادامه می‌دهند (هونگ، چویو، دوک، لین و ون، ۱۹۹۹). در تبیین این نتیجه می‌توان گفت افرادی که باور ضمنی افزایشی دارند، به دیدگاهی باور دارند که در آن دنیا بسیار پویا و پیچیده است. دویک کیو و هنگ (۱۹۹۵) در مورد باورهای افزایشی هوش اعتقاد دارند که این باورهای دیدگاه افزایشی هوش، دیدگاهی از دنیا را موجب می‌شود که حال پویا را دارد و به درجه پایینی از اطمینان و اعتماد به پیش‌بینی‌ها منجر می‌شود که نتیجه آن این است که این افراد در مورد ساختار دانش اعتقاد دارند که هوش و دانش حقایقی مجزا از هم نیست؛ بلکه با یکدیگر در ارتباط هستند به عبارت دیگر افرادی که معتقدند هوش و توانایی‌های ذهنی، تغییرپذیر بوده و حال انعطاف‌پذیر و قابل کنترل دارند، می‌کوشند بر مسائل و مشکلات چیرگی و تسلط پیدا کرده، مهارت‌های خودشان را رشد دهند و درون را از ابعاد مختلف مورد بررسی قرار دهند این افراد، غلبه بر مشکلات را فرایندی تدریجی و کنترل‌پذیر می‌دانند و دانش را بیشتر خاص تعبیر و تفسیر شخصی می‌دانند و لذا این افراد در کنترل و رفتار حل مسأله موفق‌ترند. به همین دلیل این افراد در برخورد با موقعیت‌های پر تنش به جای استفاده از راهبردهای منفی از راهبردهای مثبت و حل مسأله‌مدار برای برطرف کردن مشکلات زندگی استفاده می‌کنند. در بیان معنی‌دار بودن رابطه بین هوش افزایشی با ذهنیت فلسفی از برنامه‌های کمک آموزشی شبکه آموزش تلویزیون با ذهنیت فلسفی دانش‌آموزان با توجه به تعریف ذهنیت فلسفی مبنی بر آنکه ذهنیت فلسفی یک تفکر معتبر است که در آن ویژگی‌هایی مانند سازگاری، مطابقت بین افکار و شواهد، اعتبار فرضیات اساسی استدلال‌ها و ایجاد فرضیات جدید و جایگزین به جای مفروضات

قدیمی وجود دارد و مؤلفه‌های یعنی جامعیت، تدری، انعطاف‌پذیری، کنجکاوی، تخیل و انتقاد در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تغییر محسوسی داشته، معنی‌دار بودن ارتباط توجیه می‌شود. همچنین اینکه رسانه‌های نوین، فناوری‌های اطلاعاتی و مخصوصاً تلویزیون از آنجایی که جذابیت لازم را در بین کودکان و نوجوانان دارند، آنان را دچار خستگی و سستی نمی‌نمایند و از سوی دیگر دارای اهداف پنهان می‌باشند، لذا ذهنیت فلسفی در آنان را ارتقاء بخشیده و در چالش‌هایی که برنامه‌های تلویزیونی برای آنان به وجود می‌آورند تمرین ارتقاء دانش فلسفی را انجام می‌دهند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۹).

نتیجه سنجش فرضیه دوم نشان داد رابطه مثبت معناداری بین باور هوش ذاتی با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران وجود دارد. بنابراین با افزایش ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی مدیران، باور هوش ذاتی نیز بهبود می‌یابد و با افت این دو متغیر پیش‌بین، باور هوش ذاتی مدیران کاهش می‌یابد. نتیجه تحقیقات رضایی و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۹)، تبریزی، موسوی و موسویان (۱۳۹۹)، فتحی‌آذر، بدری‌گرگری و خانی (۱۳۹۶)، حسینی‌مهر؛ رشیدی و حجت‌خواه (۱۳۹۵)، کلاه دوزی، رحمانپور و اسدیان (۱۳۹۴)، بدری‌گرگری و خانی (۱۳۹۳)، ویلکاکس - هرزوغ (۲۰۲۰)، ساواسی - آسیکالین (۲۰۱۹)، لی، چن و کالم (۲۰۱۹)، منصور (۲۰۱۹)، تسای (۲۰۱۶)، کاگان (۲۰۱۲)، الپر (۲۰۱۱)، کرونین - جونز (۲۰۰۹) با نتیجه فوق همسویی دارد. افراد با باور هوشی ذاتی، توانایی را به عنوان یک معیار ثابت عملکرد تلقی می‌کنند و تلاش را نشانه توانایی ذهنی پایین می‌دانند. این باور، تأثیر منفی بر روی یادگیری آنها می‌گذارد؛ آنها احتمالاً از مواجهه شدن با فعالیت‌های چالش‌انگیز هراس دارند، کمتر هدف‌های دشوار را برمی‌گزینند و شکست را به عنوان یک ارزیابی منفی از خود بی‌عیشان تلقی می‌کنند. از طریق نظریه ذاتی هوش، افراد هوش را به عنوان یک صفت ثابت و غیرقابل کنترل تلقی می‌کنند. دوک (۲۰۰۶) در یک نام گذاری جدید، افرادی را که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، یعنی معتقدند که هوش ثابت و غیرقابل تغییر است، افراد با طرز تفکر ثابت نامگذاری کرد. افراد با باور هوشی ذاتی، توانایی را به عنوان یک معیار ثابت عملکرد تلقی می‌کنند و تلاش را نشانه توانایی ذهنی پایین می‌دانند. این باور، تأثیر منفی بر روی عملکرد آنها می‌گذارد؛ آنها احتمالاً از مواجهه شدن با فعالیت‌های چالش‌انگیز هراس دارند، کمتر هدف‌های دشوار را برمی‌گزینند و شکست را به عنوان یک ارزیابی منفی از خود بی‌نقصشان تلقی می‌کنند (تبریزی، موسوی و موسویان، ۱۳۹۹).

در خصوص محدودیت‌های تحقیق می‌توان به محدود شدن نتایج به دست آمده در مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر میوان به دلیل تفاوت‌های جنسیتی زیاد بین زنان و مردان در برخی جنبه‌ها، و عدم قابلیت تعمیم به مدیران اجرایی در سایر سازمان‌ها و نیز اینکه پاسخگویان و سنجشگران همه متغیرها خود مدیران بودند و این امر می‌تواند خطای نوع اول در پژوهش را افزایش دهد، اشاره نمود. پیشنهاد می‌شود که محققان و پژوهشگران آینده، گروه‌های دیگر و نیز مدیران مرد هم مقطع را مورد بررسی قرار داده و رابطه دو متغیر ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی را در پیش‌بینی نظریه ضمنی هوشی مدیران مورد بحث و بررسی دقیق قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌گردد آموزش‌های ذهنیت فلسفی و باورهای معرفت‌شناختی در فوق برنامه آموزش‌های ضمن خدمت به عنوان مهارت‌های لازم مدیریتی گنجانده شود و برای آنان آموزش‌های لازم جهت استفاده موفقیت‌آمیز آموزش این دو متغیر به مدیران ارائه شود و برای استفاده بهینه از امکانات راهبردهای مدیریت منابع (محیط مدرسه و سازمان و منابع انسانی اعم از همکاران و اولیاء) آموزش‌های لازم برای مدیران ارائه شود.

References

- Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (2008). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*, 26, 5-25.
- Askari, A. (2022). The structural model of relationships between philosophical mentality and thinking style with socialization in sport Managers. *Strategic Sociological Studies in Sport*, 2(2), 0.
- Badri, R., & Khani, M. (2014). The relation between epistemological beliefs and implicit theories of intelligence with goal orientation. *New Educational Approaches*, 9(1), 53-74.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2017). Implicit theories of intelligence predict achievement across and adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2020). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Braten, I., & Stromso, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 539-565.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students, epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Clark, C. M. (2018). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Cronin-Jones, L.L. (2009). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- Dahl, T., Bals, M., & Turi, A. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Downing, K., Kwong, T., Chan, S., Lam, T., & Downing, W. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57(5), 609-621.
- Dweck, C.S. (2010). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Taylor & Francis Group.
- Dweck, C.S., & Molden, D. C. (2015). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: Guilford.

- Epler, C.M. (2011). The Relationship Between Implicit Theories of Intelligence, Epistemological Beliefs, and the Teaching Practices of In-service Teachers: A Mixed Methods Study, Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Blacksburg, VA University
- Fathi Azar, S., Badri Gargari, R., & Khani, M. (2017). The relationship between implicit beliefs of intelligence, achievement goal orientation with academic procrastination in Tabriz University students. *Research in Curriculum Planning*, 14(54), 88-98.
- Garcia-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310.
- Hat embroidery, S; Rahmanpour, M; Asadian, C. (2014). Analytical investigation of the dimensions of the implicit theory of intelligence and its relationship with learning, the first international conference on management, economics, accounting and educational sciences.
- Hofer, B. K. (2011). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M., Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social psychology*, 77(3): 588.
- Hosseinimehr, Mustafa; Rashidi, Alireza; Hojjatkah, Seyyed Mohsen. (2015). Causal relationship between implicit beliefs of intelligence and learning self-regulation strategies, with the mediation of academic achievement goals, in male high school students of Kangavar city. Master's thesis, Razi University, Faculty of Social Sciences.
- Karimi, M., Ismaili Shad, B. (1401). Prediction of teachers' teaching quality based on philosophical mindset and psychological capital. *Educational Psychology Quarterly*, 12(4), 42-51
- Khalili Shurini, Siavash. (2016). *Research methods in humanities*, Tehran: Yadavarah Publications.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students, epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255.
- Leggett, E. L., & Dweck, C. S. (1986). Individual differences in goals and inference rules: Sources of casual judgment. Unpublished manuscript.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2012). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students, achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.

- Li, Y., Chen, X., & Kulm, G. (2019). Mathematics teachers, practices and thinking in lesson plan development: A case for teaching fraction division. *ZDM*, 41(6), 717-731.
- Liu, W. C. (2021). Implicit theories of intelligence and achievement goals: a look at students' intrinsic motivation and achievement in mathematics. *Frontiers in Psychology*, 12, 593715.
- Luft, J.A., & Roehrig, G.H. (2007). Capturing science teachers, epistemological beliefs: The development of the teachers, beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Maggioni, L., & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445-461.
- Mansour, N. (2019). Science teachers, beliefs and practices: Issues, implications, and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- Mayer, R. E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Muis, K. R., & Foy, M. J. (2010). The effects of teachers, beliefs on elementary students, beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Fuchs (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 435-469). New York, NY: Cambridge.
- Munby, H. (1982). The place of teachers, beliefs in research on teaching thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers, beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1998). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. In Center on Education and Training for Employment & American Association of Colleges for Teacher Education (Eds.) *Contextual Teaching and Learning: Preparing teachers to enhance student success in and beyond school*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Perry, W.G. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pourreza, R., et al. (2022). The effect of teaching philosophical mindset on increasing the effectiveness of the virtual education method of Payam Noor University students. *Iranian Journal of Distance Education*, 4(2), 40-58.
- Rahmanpour, M; Mirzaei, H; Hatami, M; Heydari, B. (2014). Analytical investigation of the dimensions of the implicit theory of intelligence and its relationship with learning, 2014. The first nationwide scientific research congress on the development and promotion of educational sciences and psychology, sociology and social cultural sciences of Iran.
- Ravindran, B., Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2005). Predicting pre-service teachers, cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *Journal of Educational Research*, 98(4), 222-232.
- REZAEI, A., & Bahadorikhosroshahi, J. (2020). The role of Implicit Intelligence Theories, Supporting Autonomy and Epistemological Beliefs in Predicting Academic Engagement of Students.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savasci-Acikalin, F. (2019). Teacher beliefs and practice in science education. *AsiaPacific Form on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.
- Schommer-Aikins, M. A. (2012). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. Hofer and P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schommer-Aikins, M. A., & Easter, M. (2016). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Education Psychology*, 26(3), 411-423.
- Schunk, D. (2016). *Learning theories: an educational perspective*. New York, NY: Prentice Hall.
- Shams al-Dini Lori, T., Dadvar, r. (2022). Investigating the relationship between epistemological beliefs and academic performance with regard to the mediating role of students' academic self-efficacy. *New developments in psychology, educational sciences and education*, 4(42), 175-184.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (2011). Research on teachers, pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviors. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Smith MK (2018). Self-Direction. Retrieved from The Encyclopedia of Informal Education. [Cited 2018 Mar 16]. Available from: <http://www.infed.org/biblio/b-selfdr.Htm>
- Smith, P. G. (1997). *What is philosophy education?* U.S.A.: McMillan.
- Tabrizi, Fatima; Mousavi, Zohra Begum; Mousavian, Sahar. (2019). The relationship between implicit theories of intelligence and epistemological beliefs and cognitive emotion regulation strategies in students. *Applied research in counseling*, third year, number 9.
- Taleghani, M. (2010). Investigating the relationship between philosophical mindset and leadership styles among teachers in Shiraz, Islamic Azad University, Maroodasht branch.
- Tickle, E. L., Brownlee, J., & Nailon, D. (2005). Personal epistemological beliefs and transformational leadership behaviours. *The Journal of Management Development*, 24(8), 706-719.
- Tsai, C.C. (2016). Teachers, scientific epistemological views: The coherence with instruction and students, views. *Science Education*, 91(2), 222-243.
- Wilcox-Herzog. A. (2020). Is there a link between teachers, beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106.
- Zautra, A.J., Hall, J.S., & Murray, K.E. (2010). *Resilience: A new definition of health for people and communities*. In: Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. *Handbook of adult resilience*. The Guilford Press, New York, London.

الف) پرسشنامه نظریه‌های ضمنی هوش (ITIS) عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶)

| ردیف | لطفاً میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر کدام از موارد زیر با علامت ضربدر مشخص کنید. | موافقم کاملاً | موافقم | مخالقم | مخالقم کاملاً |
|------|---|---------------|--------|--------|---------------|
| ۱ | آمادگی خوب پیش از انجام دادن تکالیف روشی است برای ارتقا سطح هوش ما | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۲ | انجام دادن موفقیت آمیز یک تکلیف می تواند به رشد هوش ما کمک کند | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۳ | اگر واقعا سعی و تلاش خود را بکنیم می توانیم سطح هوش خود را افزایش دهیم | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۴ | یادگیری مطالب جدید منجر به افزایش سطح هوش اولیه ما می شود | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۵ | تلاشی که ما از خود نشان می دهیم، سطح هوش ما را افزایش می دهد | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۶ | در صورت شکست در یک تکلیف مهم هنوز هم به هوش خود اطمینان دارم | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۷ | نقد علمی آثار دیگران می تواند به رشد هوشی ما کمک کند | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۸ | ما با مقدار معینی از هوش متولد می شویم و این مقدار در طول زندگی ثابت باقی خواهد ماند | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۹ | عملکرد خوب در یک تکلیف روشی است که به دیگران نشان می دهد ما فرد با هوشی هستیم | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۱۰ | ما مقدار معینی هوش داریم و نمی توانیم خیلی زیاد آن را تغییر دهیم | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۱۱ | اگر در یک تکلیف شکست بخوریم، هوش خود را سرزنش می کنیم | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۱۲ | وقتی که تلاش زیادی به خرج می دهیم، در حقیقت نشان می دهد که فرد با هوشی نیستیم | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۱۳ | مشکلات و سختی ها از رشد هوشی ما جلوگیری می کنند | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
| ۱۴ | توانایی های ما به وسیله مقدار هوش مان تعیین می شود | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |

ب) پرسشنامه استاندارد ذهنیت فلسفی اسمیت

| ردیف | سوالات | همیشه | اغلب | بعضی مواقع | به ندرت | هرگز |
|------|---|-------|------|------------|---------|------|
| ۱ | درانجام هر کاری به آینده و عاقبت کار می اندیشم | | | | | |
| ۲ | در کارها وقضاوتها بیشتر عواطف و احساساتم به عقل و منطق کار غالب است. | | | | | |
| ۳ | ازانجام کارهای ظریف و دقیق خسته می شوم | | | | | |
| ۴ | برای من مهم است که امور و پدیده ای بدیهی و روشن را زیر سؤال ببرم | | | | | |
| ۵ | ازاینکه درکارم بدون روال و برنامه کارکنم شدیداً احساس ناراحتی می کنم | | | | | |
| ۶ | وقتی به یک مراسم مجلل وارد می شوم ویا شرایط جدیدی روبرو می شوم احساس سردرگمی می کنم | | | | | |
| ۷ | ازاینکه درقضاوتهای قبلی تجدید نظر بکنم احساس شرمندگی می کنم | | | | | |
| ۸ | بی جهت روی کلمات و لغات خاص حساسیت نشان می دهم | | | | | |
| ۹ | برای من عمق و باطن امور نسبت به سطح آنها از اهمیت بیشتری برخوردار است | | | | | |
| ۱۰ | برای من کارهای بدنی از کارهای فکری راضی کننده تر است | | | | | |
| ۱۱ | برای من خیلی دشوار است که امور یا اطلاعات پراکنده را در یک مجموعه ای جمع بندی کنم | | | | | |
| ۱۲ | برای من مهم است که وسایل و اسباب منزل همیشه مرتب و منظم باشد | | | | | |
| ۱۳ | علاقه دارم در مقابل مسائل آنی و فوری مقاومت کنم | | | | | |
| ۱۴ | برای مهم است که به ریشه و بن قضایا پی ببرم | | | | | |
| ۱۵ | علاقه مندم که در تصمیم گیری و قضاوتها اطلاعات همه جانبه ای را جمع آوری کنم | | | | | |
| ۱۶ | علاقه دارم به مطالب و گفته های دیگران چیز جدید و نوبی اضافه کنم | | | | | |
| ۱۷ | وقتی که دونفر با هم می خندند احساس میکنم بدون دلیل به من میخندند | | | | | |
| ۱۸ | علاقه دارم از مسائل پیچیده و بحرانی دوری جویم | | | | | |
| ۱۹ | وقتی که برای دوستان و آشنایان و فامیل مشکل خاصی بوجود می آید شدیداً احساس ناراحتی | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | میکنم |
| | | | | | ۲۰ برای من مهم است که آینده‌های دور زندگی و کار روشن باشد |
| | | | | | ۲۱ از اینکه افراد با نظریات و عقاید متفاوتی با هم کار کنند احساس نگرانی می‌کنم |
| | | | | | ۲۲ برای من مشکل است که چیزی که در دنیای واقعی وجود ندارد در ذهن خود جای داده و درک کنم |
| | | | | | ۲۳ برای من افراد مهمتر از نظراتشان هستند |
| | | | | | ۲۴ در برخورد با یک وضعیت غیر منتظره به سرعت و به خوبی عکس العمل نشان می‌دهم |
| | | | | | ۲۵ مشاهده امری و یا واقعه‌ای را برای قضاوت کردن کافی میدانم |
| | | | | | ۲۶ سعی من در تمرکز برای تفکر در مورد پدیده یا چیز خاصی بی نتیجه می‌ماند |
| | | | | | ۲۷ از بررسی مسائل اجتماعی که عوامل مختلفی در شکل‌گیری آن دخیل هستند، عاجزم |
| | | | | | ۲۸ از اینکه مبادامورد سرزنش افراد دیگر قرار گیرم از ابراز نظریات نو خودداری می‌کنم |
| | | | | | ۲۹ برای انجام دادن هر کاری فلسفه آن برایم مهم‌تر است |
| | | | | | ۳۰ اگر فردی یک نقطه ضعف داشته باشد او را فردی کاملاً ضعیف میدانم |
| | | | | | ۳۱ برای اثبات نظریات خودم لازم می‌دانم نظریات دیگران را کاملاً رد کنم |
| | | | | | ۳۲ دوست دارم دائماً دکوراسیون منزل، میز و کار را تغییر دهم |
| | | | | | ۳۳ برای من مهم است که هنگام رانندگی حتی بدون گوشزد پلیس از کمر بند ایمنی استفاده کنم |
| | | | | | ۳۴ در کارهای روزمره زندگی دائماً علاقه مندم که تنوع ایجاد کنم |
| | | | | | ۳۵ من کاری ندارم ساعت چگونه کار میکند همین که زمان و وقت را نشان می‌دهد، برای من مهم است |
| | | | | | ۳۶ من در موقعیتهای هیجانی مثل آتش سوزی و تصادف دست و پای خود را گم می‌کنم |
| | | | | | ۳۷ برای من مهم است که در حوزه وسیع تری نسبت به زمان حال فعالیت کنم |
| | | | | | ۳۸ وقتی به جزئیات و ریزه کاریها توجه نکنم شدیداً احساس ناراحتی می‌کنم |
| | | | | | ۳۹ وقتی دونظر و یا عقیده‌ای را که یکی درست و دیگری غلط باشد ولی باهم مطرح شود گرچه می‌دانم یکی از آنها درست است ولی هر دورا رد می‌کنم. |
| | | | | | ۴۰ برای من مهم است که وقایع جالب و جاهای دیدنی را برای خودم ثبت کنم |
| | | | | | ۴۱ شرایط اجتماعی و روانی در پذیرش نظریات و افکار دیگران در من اثر زیادی دارد |
| | | | | | ۴۲ برای من مهم است که برای هر کاری طرح و نقشه قبلی داشته باشم |

ج) پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شوهر (EQ)

| گویه | کاملاً موافق | تا حدی موافق | نظری ندارم | تا حدی مخالف | کاملاً مخالف |
|--|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|
| ۱. شما می‌توانید به محض شنیدن هر پیامی آن را بفهمید. | | | | | |
| ۲. تنها چیزی که قطعی است، عدم قطعیت است. | | | | | |
| ۳. برای موفقیت در کارم بهترین راه حل این است که سوالات زیادی نپرسم. | | | | | |
| ۴. گذراندن دوره آموزشی درباره مهارت‌های مطالعه احتمالاً با ارزش است. | | | | | |
| ۵. میزان یادگیری در دانشگاه غالباً به کیفیت تدریس استاد بستگی دارد. | | | | | |
| ۶. تقریباً هر چه را می‌خوانید، می‌توانید باور کنید. | | | | | |
| ۷. من اغلب نسبت به میزان واقعی معلومات اساتید دانشگاه تردید دارم. | | | | | |
| ۸. توانایی یادگیری ما بعد از تولد تغییر نمی‌کند. | | | | | |
| ۹. گوش دادن به سخنرانی فردی که در آخر نمی‌تواند موضع اعتقادی خود را مشخص کند، خستگی آور است. | | | | | |
| ۱۰. دانشجوی موفق کسی است که مطالب را سریع می‌فهمد. | | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | ۱۱. وظیفه یک استاد خوب آن است که نگذارد دانشجویان از مسیر مستقیم منحرف شوند. |
| | | | | ۱۲. اگر دانشمندان به اندازه کافی تلاش کنند، تقریباً می توانند حقیقت همه چیز را کشف نمایند. |
| | | | | ۱۳. دانشجویی که با استاد مجادله می کند، بیش از اندازه به خود اطمینان دارد. |
| | | | | ۱۴. دانشجو باید بیشترین تلاش خود را صرف ترکیب مطالب فصول کتاب درسی یا حتی مطالب کلیه درس ها بنماید. |
| | | | | ۱۵. موفق ترین افراد کسانی هستند که دریافته اند، چگونه یادگیری خود را بهبود بخشند. |
| | | | | ۱۶. موضوعات درسی، آسان تر از آنند که اغلب اساتید وانمود می کنند. |
| | | | | ۱۷. مهم ترین جنبه کار علمی، اندازه گیری دقیق و کار با دقت است. |
| | | | | ۱۸. از نظر من هدف اصلی مطالعه، شناخت ایده های اصلی کتابهاست نه شناخت جزئیات. |
| | | | | ۱۹. اساتید تا کنون باید فهمیده باشند که کدامیک از روش های تدریس «بحث در گروه های کوچک یا روش سخنرانی» بهتر است. |
| | | | | ۲۰. مطالعه مکرر یک فصل مشکل کتاب، معمولاً به شما در فهم آن کمک نمی کند. |
| | | | | ۲۱. نهایتاً دانشمندان به کشف حقیقت مسائل می رسند. |
| | | | | ۲۲. هرگز نمی توانید بفهمید یک کتاب چه منظوری دارد، مگر اینکه نیت نویسنده کتاب را بدانید. |
| | | | | ۲۳. مهم ترین جنبه کار علمی، تفکر خلاق است. |
| | | | | ۲۴. اگر وقت داشته باشم تا فصل کتابی را مجدداً مطالعه کنم، در وهله دوم چیزهای بیشتری از آن خواهم آموخت. |
| | | | | ۲۵. میزان یادگیری شاگرد از کتاب درسی به خود او بستگی دارد. |
| | | | | ۲۶. ده درصد نبوغ، توانایی و نود درصد آن، سخت کوشی است. |
| | | | | ۲۷. فکر کردن روی مسائلی که دانشمندان روی آن توافق ندارند، برایم جالب است. |
| | | | | ۲۸. هر کس نیاز دارد که چگونه آموختن را بیاموزد. |
| | | | | ۲۹. وقتی برای اولین بار در کتاب درسی، با مفهوم مشکلی مواجه می شوید، بهتر است سعی کنید تا خودتان آن را بفهمید. |
| | | | | ۳۰. جمله مفهومی ندارد، مگر اینکه موقعیت آن در متن برای شما مشخص باشد. |
| | | | | ۳۱. دانشجوی خوب بودن، معمولاً به حفظ کردن اطلاعات مربوط به واقعیت ها بستگی دارد. |
| | | | | ۳۲. هوشمندی به معنای دانستن جواب نیست، بلکه به معنای دانستن روش پیدا کردن جواب است. |
| | | | | ۳۳. اغلب کلمات یک معنای واضح دارند. |
| | | | | ۳۴. حقیقت تغییر ناپذیر است. |
| | | | | ۳۵. اگر فردی جزئیات را فراموش کند ولی قادر باشد ایده های جدیدی را از کتاب درسی به دست آورد، فکر می کنم تیز هوش است. |
| | | | | ۳۶. هر موقع در زندگی با مشکل مواجه می شوم، با اساتید مشورت می کنم. |
| | | | | ۳۷. یادگیری کلمه به کلمه تعاریف برای موفقیت در امتحان ضروری است. |
| | | | | ۳۸. وقتی مطالعه می کنم به دنبال مدارک و شواهد مشخصی میگردم. |
| | | | | ۳۹. اگر فردی نتواند در مدت کوتاهی چیزی را بفهمد باید به کوشش خود ادامه دهد. |
| | | | | ۴۰. گاهی اوقات بی آنکه بفهمم به ناچار پاسخ های اساتید را قبول می کنم. |
| | | | | ۴۱. اگر اساتید راجع به واقعیت ها بحث کنند و از نظریه ها صرف نظر کنند، دانشجویان می توانند چیزهای بیشتری را از دانشگاه بیاموزند. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | ۴۲. فیلم بدون پایان مشخص را دوست ندارم. |
| | | | | | ۴۳. پیشرفت، به مقدار زیادی فعالیت نیاز دارد. |
| | | | | | ۴۴. کار کردن روی مسائلی که امکان یافتن یک پاسخ روش و ساده برای آنها وجود ندارد، اتلاف وقت است. |
| | | | | | ۴۵. اگر با عنوان یک کتاب درسی معینی آشنایی دارید، بایستی صحت مطالب آن را ارزیابی کنید. |
| | | | | | ۴۶. بیشتر اوقات حتی نظرات متخصصین نیز بایستی مورد سؤال و بررسی قرار گیرد. |
| | | | | | ۴۷. بعضی‌ها از هنگام تولد یادگیرنده‌های خوبی هستند، در حالیکه، بعضی دیگر با توانایی محدودی متولد شده‌اند. |
| | | | | | ۴۸. هیچ چیز جز مرگ، قطعی نیست. |
| | | | | | ۴۹. دانشجویانی که واقعاً تیز هوشند، برای موفقیت نیاز به فعالیت زیادی ندارند. |
| | | | | | ۵۰. کار زیاد در مدت زمان طولانی، روی یک مسئله دشوار تنها برای دانشجویان واقعاً زرنگ مفید است. |
| | | | | | ۵۱. اگر فردی برای فهم یک مسئله کوشش زیادی کند، احتمالاً در پایان فقط دچار سردرگمی ذهنی می‌شود. |
| | | | | | ۵۲. شما می‌توانید تقریباً تمام اطلاعات موجود در یک کتاب درسی با یک بار مطالعه فرا بگیرید. |
| | | | | | ۵۳. چنانچه، بتوانید عوامل حواس پرتی را از خود دور کرده و حواستان را واقعاً روی مفاهیم مورد یادگیری متمرکز کنید، به رغم دشواری، آنها را درک می‌کنید. |
| | | | | | ۵۴. یک شیوه خوب برای درک محتوای کتاب این است که مطالب آن را براساس چارچوب ذهنی خودتان مجدداً سازمان دهی کنید. |
| | | | | | ۵۵. دانشجویان متوسط، در تمامی زندگیشان متوسط باقی می‌مانند. |
| | | | | | ۵۶. یک ذهن آراسته، نشانه ذهنی تپی و خالی است. |
| | | | | | ۵۷. متخصص فردی است که در بعضی زمینه‌ها با استعداد است. |
| | | | | | ۵۸. من از اساتیدی که سخنرانی‌شان را تنظیم نموده و طبق آن تدریس می‌کنند، واقعاً تقدیر می‌کنم. |
| | | | | | ۵۹. بهترین مطلب درباره مسائل علمی این است که اغلب آنها تنها یک پاسخ صحیح دارند. |
| | | | | | ۶۰. یادگیری فرآیند تدریجی شکل‌گیری دانش است. |
| | | | | | ۶۱. واقعیت‌های امروز ممکن است فردا موهوم باشند. |
| | | | | | ۶۲. کتاب‌های راهنمای درسی، نظیر راهنمای زبان انگلیسی کمک زیادی به یادگیری نمی‌کنند. |
| | | | | | ۶۳. اگر سعی کنید تا ایده‌های جدید یک کتاب را با معلوماتی درباره آن موضوع ربط دهید، دچار سردرگمی ذهنی می‌شوید. |