

بررسی رابطه بین توانایی ذهنی و مهارت های اجتماعی با سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان

رضیه توجیه^۱

^۱ کارشناس ارشد علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش توانایی ذهنی و مهارت های اجتماعی در سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان بود. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر قیر در سال ۱۴۰۳ می باشند. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۱۲۵ نفر از دانش آموزان که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه توانایی ذهنی ویتهس (۲۰۰۶)، مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۲۰۰۳)، سازگاری سینها و سینگ (۱۹۹۳) و انگیزش تحصیلی هرمنس (۱۹۹۸) بود. یافته ها با استفاده از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره نشان داده شد که بین توانایی ذهنی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. بین مهارت اجتماعی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. بین توانایی ذهنی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. بین مهارت اجتماعی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. متغیر توانایی ذهنی با ضریب بتای ۰/۳۵ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۳۱ می تواند به طور مثبت و معنی داری سازگاری اجتماعی دانش آموزان را پیش بینی می کند. متغیر توانایی ذهنی با ضریب بتای ۰/۳۹ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۲۹ می تواند به طور مثبت و معنی داری انگیزش تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند.

واژه های کلیدی: توانایی ذهنی، مهارت های اجتماعی، سازگاری اجتماعی، انگیزش تحصیلی

مقدمه

سازگاری اجتماعی^۱ به عنوان مهمترین نشانه سلامت روانی از مباحثی است که توجه بسیاری از جامعه شناسان، روان شناسان و به خصوص مربیان را به خود جلب کرده است. رشد اجتماعی مهمترین جنبه وجود هر شخصی محسوب می شود و معیار اندازه گیری رشد اجتماعی فرد، سازگاری او با دیگران است. رشد اجتماعی نه تنها در سازگاری با اطرافیانی که کودک با آنها در ارتباط است موثر است، بلکه بعد ها در موقعیت شغلی و تحصیلی او نیز تاثیر دارد (شافر^۲، ۲۰۰۳، به نقل از مقدس، ۱۴۰۰). انگیزه از اساسی ترین عوامل موثر در یادگیری است. انگیزه عبارت است از میل و رغبتی که فرد برای رسیدن به هدفی از خود نشان می دهد هر قدر این انگیزه با میل و رغبت بیشتری همراه باشد فرد تلاش بیشتری از خود نشان می دهد. انگیزه ی پیشرفت یکی از انگیزه های اجتماعی است یعنی انگیزه هایی که هیچ نیاز زیستی را بر طرف نمی کند بلکه در اثر یادگیری به وجود می آید. از این جهت که پیشرفت می تواند انسان را هم از نظر کسب مال و تأمین زندگی تضمین کند و هم مقام و منزلت او را بالا ببرد یکی از انگیزه های نیرومند به حساب می آید. در اجتماع امروزی انگیزه ی پیشرفت احتمالاً بیش از هر زمان دیگری به چشم می خورد جوان هایی را می بینیم که از نقاط دور دست کشور به شهرهای دانشگاهی هجوم می آورند و با شور و شوق بسیار زیاد به تحصیل مشغول می شوند (کاردان، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان می دهد که هر اندازه انگیزه ی پیشرفت بیشتر باشد موفقیت نیز به همان اندازه بیشتر خواهد شد. علت به وجود آمدن انگیزه ی پیشرفت این است که جامعه به آن ارج می نهد در خانواده نیز برای فرزندی که به دنبال پیشرفت می روند ارزش بیشتری قائلند. مطالعات و بررسی های انجام شده پیرامون علت افت تحصیلی و عدم گرایش به تحصیل در مقاطع مختلف، بیانگر این است که در غالب موارد فقر انگیزشی بیشترین نقش را دارد به عبارت دیگر در بسیاری از موارد، بچه ها به رغم اینکه از بهره ی هوشی قابل توجهی برخوردارند، صرفاً به دلیل شرایط عاطفی نامساعد و فقر انگیزشی، دچار بی اشتیاهی تحصیل شده از پیشرفت تحصیلی مطلوب باز می مانند (عباسی، ۱۴۰۲). یکی از متغیرهایی که به انگیزش پیشرفت ارتباط دارد توانایی ذهنی است. باور هوشی دارای دو جنبه ذاتی و افزایشی می باشد، باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش است؛ در مقابل، باور ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش میداند. دانش آموزانی که دارای باور هوشی افزایشی هستند بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی ها و شکس تهای گذشته تلاش می کنند. ولی دانش آموزان دارای باور هوشی ذاتی، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز میکنند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج میدهند. به عقیده دوئک^۳ (۲۰۰۰) توانایی ذهنی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تحصیلی تأثیر نمی گذارند (اماموردی، ۱۳۹۹). از جمله فعالیت های آموزشی که امروزه محققان تأکید بیشتری بر روی آن دارند، آموزش توانایی ذهنی است. ماهیت آموزش پذیری، قابلیت یادگیری و قابلیت ارتقا و شکوفایی توانایی ذهنی موجب گردیده تا به این پدیده بیش از پیش توجه شود. محیط اجتماعی مدرسه، نظام کوچکی از نظام جامعه تلقی می گردد که روابط دانش آموز با دیگران در مدرسه، نقش اساسی در اکتساب نگرش ها، باورها و ارزش های بنیادین اجتماعی دارد و درک دانش آموزان جامعه و محیطی که در آن قرار دارد را تحت تأثیر قرار می دهد. مدرسه، نقش تعیین کننده ای در رشد یا تنزل مهارت های هوشی دارد. با ارزیابی توانایی ذهنی، می توان میزان موفقیت دانش آموزان را در زمینه ی تحصیلی و زندگی فردی و اجتماعی پیش بینی کرد. بررسی ها نشان داده است که عوامل موفقیت دانش آموزان می تواند احساس های مثبت مانند خوش بینی، شادکامی و احساس عزت نفس و عوامل شکست تحصیلی می تواند احساس های منفی مانند بدبینی، ترس از شکست، اضطراب، احساس ناتوانی و حقارت باشد. مدرسه یکی از مهم ترین بافت های یادگیری مهارت های اجتماعی است. آموزش مهارت های اجتماعی می تواند از طریق گستره ای از تلاش ها مانند فعالیت های فوق برنامه، شرایط حمایتی مدرسه و درگیر کردن دانش آموزان و

^۱ social adjaustmen^۲ Shaffer^۳ Dweck

معلمان و والدین در فعالیت‌های اجتماعی صورت گیرد. بر این اساس بسیاری از مربیان و روانشناسان به توسعه مهارت‌های اجتماعی در مدارس تأکید کرده‌اند.

برای دستیابی به مهارت‌های اجتماعی افراد باید انگیزه‌های فرد فرد انسان‌ها را شناخت. زندگی انسان هیچگاه در حال سکون مطلق نیست؛ بلکه دائماً در کشمکش و تلاش برای به دست آوردن این نیازها از جمله نیاز به پیشرفت، وضعیت اجتماعی و امنیت جسمی و روانی بهتر است و برای به دست آوردن نیازهایی است. نیازهایی که بشر دائماً تحت تأثیر آنهاست. بنابراین برای به دست آوردن این نیازها بهتر است که بر مشکلات چیره شویم و برای به دست آوردن انگیزه پیشرفت، دست به فعالیت‌های مختلف بزنیم. لذا در این پژوهش بر آنیم که نقش توانایی ذهنی و مهارت‌های اجتماعی در سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهیم و این که چگونه از این پدیده می‌توانیم برای ارتقای سطح کیفیت تحصیل و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنیم.

در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های حصارى و لواسانى (۱۴۰۲) استناد کرد که به بررسی رابطه توانایی ذهنی و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور پرداختند و نشان داد که اثر علی مستقیم توانایی ذهنی ذاتی روی انگیزش تحصیلی عملکردی مثبت و بر روی خودکارآمدی منفی و اثر علی انگیزش تحصیلی رویکردی - عملکردی روی خودکارآمدی منفی است. همچنین اثر علی مستقیم توانایی ذهنی افزایشی روی انگیزش تحصیلی تبحری و خودکارآمدی مثبت و اثر علی انگیزش تحصیلی تبحری روی خودکارآمدی مثبت می‌باشد. حدود ۰/۱۵ از واریانس خودکارآمدی توسط باور هوشی ذاتی و اهداف عملکردی و ۰/۲۳ از واریانس آن توسط توانایی ذهنی افزایشی و اهداف تبحری تبیین شده است. همچنین مولر^۴ (۲۰۲۳) به این نتیجه رسید که قدردانی از تلاش، تمایل برای یادگیری و توانایی ذهنی افزایشی را تقویت میکند و قدردانی از هوش و توانایی به نشان دادن عملکرد مطلوب در تکلیف و باور هوشی ذاتی منجر می‌شود. لیف^۵ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای در زمینه توانایی ذهنی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسید که توانایی ذهنی ۵۰ درصد پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند.

برای دستیابی به مهارت‌های اجتماعی افراد باید انگیزه‌های فرد فرد انسان‌ها را شناخت. زندگی انسان هیچگاه در حال سکون مطلق نیست؛ بلکه دائماً در کشمکش و تلاش برای به دست آوردن این نیازها از جمله نیاز به پیشرفت، وضعیت اجتماعی و امنیت جسمی و روانی بهتر است و برای به دست آوردن نیازهایی است. نیازهایی که بشر دائماً تحت تأثیر آنهاست. بنابراین برای به دست آوردن این نیازها بهتر است که بر مشکلات چیره شویم و برای به دست آوردن انگیزه پیشرفت، دست به فعالیت‌های مختلف بزنیم. از طرف دیگر پیشرفت تحصیلی موضوعی است که بخصوص در حال حاضر مورد توجه تمامی کشورهای جهان است و هر ساله مقدار زیادی از بودجه جوامع صرف تحصیل کودکان و نوجوانان می‌شود. ارقام یونسکو نشان می‌دهد که مجموع هزینه‌های دولت‌ها برای آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه از ۸ میلیارد در سال ۱۹۶۵ به بیش از ۹۲ میلیارد دلار در سال ۱۹۸۰ افزایش یافته است. زیرا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهمترین و عینی‌ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارایی و اثر بخشی نظام‌های آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها و تلاش‌های این نظام در واقع جامه عمل پوشیدن بدین امر تلقی می‌شود (رضایی نسب، ۱۳۹۹). بنابراین در این پژوهش سعی شده است که به بررسی نقش توانایی ذهنی و مهارت‌های اجتماعی با سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر قیر پرداخته و بررسی شود توانایی ذهنی و مهارت‌های اجتماعی به چه میزان سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر قیر را پیش‌بینی می‌کنند؟

^۴ Mueller

^۵ Liff

طرح تحقیق

پژوهش حاضر باتوجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان با نیازهای خاص مقطع متوسطه دوم شهر قیر در سال ۱۴۰۳ می باشند. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۱۲۵ نفر از دانش آموزان که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است.

ابزار اندازه گیری :

۱) **مقیاس توانایی ذهنی :** این مقیاس توسط ویتس (۲۰۰۶)، با توجه به گروه نمونه ای متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال اول مصری و استرالیایی، ساخته شده است. آنچه این مقیاس می سنجد، باورهای فرد در مورد توانایی ذهنی و هوشی خود می باشد که مبتنی بر نظریه تلویحی دوک (۲۰۰۰) می باشد. در این پرسشنامه، هر عامل (مقیاس های توانایی ذهنی ذاتی و توانایی ذهنی افزایشی)، دارایی ۷ گویه و مقیاس بطور کلی ۱۴ گویه دارد که نمره گذاری هر ماده بر اساس مقیاسی از نوع لیکرت ۵ درجه ای (از کاملاً مخالفم، نمره ۱ تا کاملاً موافقم، نمره ۵) می باشد. عبدالفتاح ویتس (۲۰۰۶) ضریب پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰.۷۸، برای خرده مقیاس های باورهای ذاتی ۰.۸۳ و برای مقیاس باورهای افزایشی ۰.۷۵ گزارش کرده اند. همچنین طی شش مطالعه، همسانی درونی این پرسشنامه بین ۰.۹۴ تا ۰.۹۸ و ضریب بازآزمایی آن بعد از دو هفته ۰.۸۰ بدست آمد (میلر، ۲۰۱۰، به نقل از آتش افروز، ۱۳۹۱). ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس باور هوشی ذاتی به ترتیب ۰.۴۷ و برای مقیاس هوشی افزایشی با ترتیب ۰.۷۴ بدست آمده است، که نشان دهنده پایایی مطلوب مقیاس تلویحی هوش است. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی نشان داده است که کلیه ماده های مقیاس تلویحی هوش به استثناء ماده (۲،۳،۴) در باور هوشی ذاتی و ماده (۳) در باور هوشی افزایشی دارای باورهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰.۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری $p < 0.001$ گذاشته اند. تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه توانایی ذهنی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۹، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد.

۲) **پرسشنامه مهارت اجتماعی:** مقیاس مهارت اجتماعی شامل توسط گرشام و الیوت (۲۰۰۳) ساخته شده است. هر یک از فرم های مقیاس را می توان به تنهایی یا توأم به کار گرفت. این پرسشنامه که دارای ۴۷ پرسش سه نمره ای (دارای گزینه های هرگز، بعضی اوقات و اغلب اوقات) است، برای تمام دانش آموزان تکمیل کرده اند محتوای این مقیاس در برگزیده دو بخش اصلی مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری است. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه گیری هر آنچه اندازه می گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش سبزواری و همکاران (۱۳۹۱) ذکر شده است. تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه مهارت اجتماعی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۱، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد.

۳) **پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی:** این پرسشنامه در سال ۱۹۹۳ به وسیله سینها و سینگ تهیه و به وسیله کرمی (۱۳۷۷) ترجمه شد. هدف آن است که سطوح سازگاری دانش آموزان دبیرستانی (گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ ساله) در سه حوزه سازگاری (عاطفی، اجتماعی و آموزشی) سنجش شود. پرسشنامه شامل ۶۰ سؤال است که با پیش بینی پاسخ "بله" یا "خیر" تدوین شده است. ۲۰ سؤال مربوط به حوزه عاطفی، ۲۰ سؤال مربوط به حوزه اجتماعی و ۲۰ سؤال مربوط به حوزه آموزشی است. به پاسخ های بله که نشانگر سازگاری است، نمره یک داده می شود و به پاسخ های خیر صفر منظور می شود. روایی این پرسشنامه از طریق تعیین هم بستگی با فرم موازی (پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا) برابر ۰/۷۳ به وسیله نوری (۱۳۸۰ به نقل از بنده پور، ۱۳۸۵) گزارش شد. بر اساس گزارش کرمی، پایایی این پرسشنامه به روش دو نیمه کردن برای سازگاری عاطفی ۰/۹۴، سازگاری اجتماعی ۰/۹۳ و سازگاری آموزشی ۰/۸۹ بوده است. تحقیق حاضر برای تعیین پایایی

پرسشنامه سازگاری از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۹، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد.

۴) پرسشنامه انگیزش تحصیلی این پرسشنامه توسط هرمنس (۱۹۹۸) ساخته و ۲۹ سوال چهار گزینه ای دارد. بعضی از سوالات به صورت مثبت و بعضی به صورت منفی ارائه شده اند. در سوالهای شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹، به الف ۱ نمره، به ب ۲ نمره، به ج ۳ نمره، به دال ۴ نمره داده می شود و در مابقی سوالها نمره دهی به صورت عکس می باشد. دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می باشد. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش روایی محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش های پیشین درباره انگیزش تحصیلی بود. او همچنین ضریب همبستگی دو تا از پرسشها را با رفتارهای پیشرفت گرا برآورد کرد که نشان دهنده روایی بالای آزمون ($r = 0/88$) بود. برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی پس از گذشت ۳ هفته به کار گرفته شد که پایایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد. تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه انگیزش تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۳، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد.

یافته ها

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار نمرات متغیرهای توانایی ذهنی، مهارت های اجتماعی، سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان

متغیر	شاخص های آماری آزمودنی ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
توانایی ذهنی	دانش آموزان دختر	۴۷/۳۹	۷/۷۲	۶۸
	دانش آموزان پسر	۴۷/۸۴	۶/۶۹	۵۷
	کل دانش آموزان	۴۷/۶۱	۷/۲۱	۱۲۵
مهارت اجتماعی	دانش آموزان دختر	۶۹/۶۱	۸/۶۶	۶۸
	دانش آموزان پسر	۶۷/۰۷	۹/۱۷	۵۷
	کل دانش آموزان	۶۸/۳۴	۸/۹۹	۱۲۵
سازگاری اجتماعی	دانش آموزان دختر	۲۲/۳۴	۳/۸۲	۶۸
	دانش آموزان پسر	۲۰/۶۹	۳/۴۴	۵۷
	کل دانش آموزان	۲۱/۵۱	۳/۷۲	۱۲۵
انگیزش تحصیلی	دانش آموزان دختر	۶۳/۱۷	۸/۸۷	۶۸
	دانش آموزان پسر	۶۷/۵۶	۱۰/۱۶	۵۷
	کل دانش آموزان	۶۶/۸۸	۹/۲۲	۱۲۵

همان طوری که در جدول ۱ مشاهده می شود میانگین، انحراف معیار نمرات متغیرهای توانایی ذهنی، مهارت های اجتماعی، سازگاری اجتماعی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان را نشان می دهد.

جدول ۲: رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین (توانایی ذهنی و مهارت های اجتماعی) با سازگاری اجتماعی دانش آموزان با روش ورود همزمان و مرحله ای

متغیرهای پیش بین	R	R ^۲	F	p=	β	t	p=
«ورود»	توانایی ذهنی	۰/۵۷	۰/۳۳	۱۲/۹۲	۰/۰۰۰۱	۸/۲۷	۰/۰۰۱
	مهارت های اجتماعی				۰/۳۱	۶/۱۰	۰/۰۰۰۱
«مرحله ای»	۱- توانایی ذهنی	۰/۵۳	۰/۲۸	۵۳/۶۱	۰/۰۰۰۱	۱۰/۳۲	۰/۰۰۰۱
	۲- مهارت های اجتماعی	۰/۵۶	۰/۳۱	۳۱/۰۱	۰/۰۰۰۱	۷/۸۲	۰/۰۰۰۱
					۰/۳۹	۵/۵۱	۰/۰۰۰۱

همان طوری که در جدول ۲ نشان داده شده است، رگرسیون پیش بینی سازگاری اجتماعی دانش آموزان از روی متغیرهای توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۱۲/۹۲$). متغیر توانایی ذهنی با ضریب بتای ۰/۳۵ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۳۱ می تواند به طور مثبت و معنی داری سازگاری اجتماعی دانش آموزان را پیش بینی کند. همچنین، مقدار $R^۲$ نشان می دهد ۳۳٪ از واریانس سازگاری اجتماعی دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیر توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده سازگاری اجتماعی دانش آموزان می باشد.

جدول ۳ رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین (توانایی ذهنی و مهارت های اجتماعی) با انگیزش تحصیلی دانش آموزان با روش ورود همزمان و مرحله ای

متغیرهای پیش بین	R	R ^۲	F	p=	β	t	p=
«ورود»	توانایی ذهنی	۰/۶۳	۰/۴۰	۳۵/۶۲	۰/۰۰۰۱	۹/۱۱	۰/۰۰۰۱
	مهارت اجتماعی				۰/۲۹	۶/۴۵	۰/۰۰۰۱
«مرحله ای»	۱- توانایی ذهنی	۰/۵۹	۰/۳۵	۶۱/۸۵	۰/۰۰۰۱	۱۰/۳۲	۰/۰۰۰۱
	۲- مهارت اجتماعی	۰/۶۳	۰/۴۰	۶۴/۱۵	۰/۰۰۰۱	۸/۲۱	۰/۰۰۰۱
					۰/۳۹	۵/۱۱	۰/۰۰۰۱

همان طوری که در جدول ۳ نشان داده شده است، رگرسیون پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان از روی متغیرهای توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۳۵/۶۳$). متغیر توانایی ذهنی با ضریب بتای ۰/۳۹ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۲۹ می تواند به طور مثبت و معنی داری انگیزش تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند. همچنین، مقدار $R^۲$ نشان می دهد ۴۰٪ از واریانس انگیزش تحصیلی دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیر توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده انگیزش تحصیلی دانش آموزان می باشد.

جدول ۴ ضرایب همبستگی ساده بین توانایی ذهنی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان

متغیر ملاک	شاخص آماری	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
سازگاری اجتماعی	توانایی ذهنی	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱	۱۲۵
	مهارت اجتماعی	۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	
انگیزش تحصیلی	توانایی ذهنی	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	
	مهارت اجتماعی	۰/۴۴	۰/۰۰۰۱	

همان طوری که در جدول ۴ ارائه شده است بین توانایی ذهنی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود ($r = ۰/۵۳$ و $p = ۰/۰۰۰۱$).. به عبارت دیگر، با افزایش توانایی ذهنی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. بین مهارت اجتماعی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود ($r = ۰/۴۷$ و $p = ۰/۰۰۰۱$).. به عبارت دیگر، با افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. بین توانایی ذهنی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود ($r = ۰/۵۹$ و $p = ۰/۰۰۰۱$).. به عبارت دیگر، با افزایش توانایی ذهنی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. بین مهارت اجتماعی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود ($r = ۰/۴۴$ و $p = ۰/۰۰۰۱$).. به عبارت دیگر، با افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد رگرسیون پیش بینی سازگاری اجتماعی دانش آموزان از روی متغیرهای توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد. متغیر توانایی ذهنی با ضریب بتای $۰/۳۵$ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای $۰/۳۱$ می تواند به طور مثبت و معنی داری سازگاری اجتماعی دانش آموزان را پیش بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد ۳۳% از واریانس سازگاری اجتماعی دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیر توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده سازگاری اجتماعی دانش آموزان می باشد.

در تبیین نتایج این فرضیه میتوان گفت که اجتماعی شدن جریانی است که در آن هنجارها، مهارتها، انگیزه ها طرز تلقی و رفتارهای فرد شکل می گیرد تا ایفای نقش کنونی یا آتی او در جامعه مناسب شناخته شود این جریان از همان لحظه تولد فرد آغاز می شود و در آن برخی افراد، گروهها و سازمانها ی اجتماعی نقش کلیدی دارند اجتماعی شدن یک سیستم دو جانبه ارتباطی میان فرد و جامعه است به همین جهت هم تاثیرات فرهنگی وهم الگوهای رشد فرد باید به طور همزمان مدنظر قرار داده شود. از مهمترین عوامل اجتماعی شدن فرهنگ، خانواده و نهادهای اجتماعی دانست که هر مورد را می توان با توجه به پارامترهای مختلفی نظیر نقش جنسی، پرخاشگری، اخلاقیات و انگیزه پیشرفت بررسی کرد تا پیچیدگی مسائل اجتماعی شدن و چگونگی آن آشکارتر شود آدمی اصولاً موجودی فرهنگی است و شخصیت فرد بوسیله نیروهای قدرتمند فرهنگی و اجتماعی و جریانهای سیاسی زندگی عملی، اقتصادی و شرایط و الزامات پیچیده اعتقادی شکل می گیرد. حتی در ساده ترین عملکردها نظیر چگونگی پاداش و تنبیه در کودکی، آموزش های اولیه و گذشت یا مقاومت برابر پرخاشگری و چگونگی طرز واکنش والدین

در پاسخ به تبیین افکار نو و خلاق در فرد در شکل گیری شخصیت او اهمیت بسیار دارد. ترکیب خانواده و سلسله مراتب در خانواده و نیز الگوهای معینی در فرد ایجاد می کند. در برخی خانواده ها جوانان به راحتی جدا می شوند و زندگی مستقل خود را دنبال می کنند و در برخی خانواده ها رفتار اعضا با یکدیگر مهربانانه تراست (سخاوت، ۱۴۰۰).

همچنین می توان گفت که ماهیت آموزش پذیری، قابلیت یادگیری و قابلیت ارتقا و شکوفایی توانایی ذهنی موجب گردیده تا به این پدیده بیش از پیش توجه شود. محیط اجتماعی مدرسه، نظام کوچکی از نظام جامعه تلقی می گردد که روابط دانش آموز با دیگران در مدرسه، نقش اساسی در اکتساب نگرش ها، باورها و ارزش های بنیادین اجتماعی دارد و درک دانش آموزان جامعه و محیطی که در آن قرار دارد را تحت تأثیر قرار می دهد. مدرسه، نقش تعیین کننده ای در رشد یا تنزل مهارت های هوشی دارد. با ارزیابی توانایی ذهنی، می توان میزان موفقیت دانش آموزان با نیازهای خاص را در زمینه تحصیلی و زندگی فردی و اجتماعی پیش بینی کرد. بررسی ها نشان داده است که عوامل موفقیت دانش آموزان می تواند احساس های مثبت مانند خوش بینی، شادکامی و احساس عزت نفس و عوامل شکست تحصیلی می تواند احساس های منفی مانند بدبینی، ترس از شکست، اضطراب، احساس ناتوانی و حقارت باشد. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای خاص، یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش ها و کشش های این نظام، در واقع برای پوشاندن جامه عمل به این امر است. به عبارتی، جامعه و به طور ویژه آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه مند و نگران است و انتظار دارد فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی عاطفی و رفتاری، آنچنان که باید، پیشرفت و تعالی یابد. با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک های کارایی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می انجامد. بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی تحقیق در نظام آموزش و پرورش است. یکی از متغیرهای مهم که با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد، شادکامی می باشد. اسکات، شانن و کارولین (۲۰۱۱) نشان دادند دانش آموزانی که رضایتمندی بالایی از زندگی دارند، بیشتر با تکالیف درگیر می شوند و بهتر تکالیف درسی خود را انجام می دهند. در انجام تکالیف، بیشتر به توانایی های شخصی خود می اندیشند تا به شانس و عوامل بیرونی. آنان می توانند با فشارهای روانی بهتر و سازنده تر مقابله کنند. این دانش آموزان در ارتباط و همکاری و برقراری روابط اجتماعی با دیگر افراد، معلمین و همسالان خود توانمندند. آنان توسط معلمین خود، خیلی خوب ارزیابی می شوند و راه حل های بهتری را برای حل مسائل خلق می کنند. دانش آموزانی که شادکامی بالایی دارند به راحتی می توانند از معلمین خود درخواست کنند و در برخورد با مشکلات در دروس از آنان کمک بخواهند.

نتایج نشان داد رگرسیون پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان از روی متغیرهای توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد. متغیر توانایی ذهنی با ضریب بتای $0/39$ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای $0/29$ می تواند به طور مثبت و معنی داری انگیزش تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد 40% از واریانس انگیزش تحصیلی دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیر توانایی ذهنی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده انگیزش تحصیلی دانش آموزان می باشد.

در تبیین نتایج این فرضیه میتوان گفت که یکی از ویژگی هایی که در جامعه ی ما معمولاً به آن توجه می شود، انگیزش پیشرفت است که تأثیر بسزایی در موفقیت افراد دارد که باعث تلاش فرد و رسیدن به اهداف مثبت در زندگی می شود. بنابراین کسی که از این ویژگی برخوردار است بدون توجه به ویژگی های زمانی و مکانی تلاش خود را در همه ی زمینه ها توسعه می دهد. زندگی تحصیلی، یکی از مهمترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. در این بین یکی از مسایل و مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، مساله ی افت تحصیلی و پایین بودن سطح عملکرد تحصیلی دانش آموزان آن کشور است. این پدیده، علاوه بر زیانهای هنگفت اقتصادی، سلامت روانی فراگیرندگان را مخدوش می نماید. برخی از دانش آموزان به سرعت پاسخ دهی در انجام تکالیف اهمیت می دهند. و دسته دیگر به صحت و دقت پاسخ اهمیت می دهند و چندان توجهی به سرعت در پاسخ دهی ندارند. بنابراین بیشتر اوقات در حال مطالعه هستند،

تعدادی از دانش آموزان تند، سریع و بدون معطلی و بدون صرف وقت زیاد یک مساله را حل می کنند چون که آنان با اولین جوابی که به ذهنشان می رسد پاسخ می دهند. بنابراین بیشتر مرتکب خطا و اشتباه می شوند در مقابل برخی از دانش آموزان تکالیف را به آرامی و دقت ارزیابی می کنند و به جزئیات کارها نیز توجه می نمایند و با تاخیر و وقت زیاد به مسائل جواب می دهند و کمتر مرتکب خطا و اشتباه می شوند. ادراک و به خاطر سپاری دانش آموزان در مورد مطالبی که قصد یادگیری آنان را دارند متفاوت می باشد، برخی از آنان در مقابل نقطه نظرات جدید و متفاوت از خود انعطاف پذیری نشان می دهند و در مقابل برخی از خود مقاومت نشان می دهند و در برابر راهکارهای جدید از خودشان انعطاف پذیری نشان می دهند. عده دیگر از دانش آموزان فقط به حفظ مطالب علمی می پردازند و عده دیگر توانایی برگرداندن نوشته های علمی را به زبان خود و جملات دیگری از خود نشان می دهند، تعدادی از آنان توان یادگیری و درک مقدار زیادی از اطلاعات و ترکیب آنها را دارند و در مقابل تعدادی فاقد این توانایی می باشند.

نتایج نشان داد بین توانایی ذهنی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، با افزایش توانایی ذهنی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. در تبیین این نتیجه میتوان گفت که نظام توانایی های دانش آموزان با نیازهای خاص برچگونگی درک، تفسیر مفهوم دهی وی به رویدادهای محیطی و خصوصیات درونی اشاره دارد. در واقع دانش آموزان با نیازهای خاص الگوها یا قابلیت های شخصی که خود خلق می کنند به دنیای درونی خویش و حوادث بیرونی جهان می نگرند، نحوه ادراک اشخاص از رویدادها و چگونگی تفسیر آنان از پدیده ها، مفاهیم تلویحی مهم انگیزشی در تعلیم و تربیت دارد. محققانی مانند دوئک (۲۰۰۰) سعی کرده اند با ارائه الگویی مبتنی بر تحقیق، پیامدهای شناختی-عاطفی چنین رفتارهایی را بررسی کنند. توانایی ذهنی دانش آموزان ریشه در الگوهای سازگار و ناسازگار انگیزشی دارد. دوئک و لیگت (۲۰۰۷) بیان می کنند اگر یک دانش آموز باور جوهری از هوش داشته باشد، پس احتمالاً جهت گیری عملکردی خواهد داشت، زیرا وی مفهوم ثابتی از توانایی ذهنی خود دارد. این افراد به دنبال این هستند که عملکردشان چگونه مورد ارزیابی و مقایسه قرار می گیرد در نتیجه، از تکالیف چالش انگیز و مشکل درسی پرهیز می کنند و فرصتهای یادگیری را از دست خواهند داد. بر عکس، اگر فردی دارای باور افزایشی از هوش باشد پس احتمالاً جهت گیری تبحری از هدف خواهد داشت، زیرا چنین فردی هوش را یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر نمی داند بلکه معتقد است از طریق تلاش و مقایسه رفتار کنونی خود با رفتار قبلی می توان به سطح بالاتری از توانایی هوش رسید. پیامدهای رفتاری و عاطفی توانایی ذهنی و جهت گیری هدفی با توجه به تصور فرد از صلاحیتهای فردی و میزان کنترل پذیری توانایی متفاوت خواهد بود (بابایی، ۱۳۹۸). به نظر دوئک و لیگت (۲۰۰۷) دانش آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، احتمالاً جهت گیری هدفی عملکردی (رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی) خواهند داشت زیرا آنها برای عملکرد خوب انگیزه دارند، اما آنها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند. بالاخره آنها اعتقاد دارند که هوششان بیشتر نخواهد شد. هیچ درجه ای از کوشش به افزایش هوش کمک نمیکند، بنابراین دانش آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، بیشتر تمایل به انتخاب کارهایی دارند که قبلاً عملکرد خوبی در آن داشتهاند و از کارهایی که احتمال شکست در آن وجود دارد پرهیز میکنند. در مقابل دانش آموزانی که دارای باور افزایشی هوش هستند، احتمالاً جهت گیری تبحری خواهند داشت. چنین افرادی انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی در خود دارند، آنان در جستجوی فعالیتهای چالش انگیز خواهند بود حتی اگر در ابتدا نتوانند آن را انجام دهند، معتقدند که سختکوشی و تلاش به آنها اجازه میدهد که توانایی عملکرد خوب را در آینده به دست آورند. استیک و مک آیور (۲۰۰۹) اظهار می کنند که درک جبران پذیری همزمان صورت می گیرد. البته این بدان معنا نیست که افراد بزرگسال دیدگاهی ثابت از توانایی ذهنی نداشته باشند. استرنبرگ و همکاران (۲۰۰۵) به طرح یک تحقیق جامع از توانایی ذهنی به این نتیجه رسیدند که تصور برخی از افراد در مؤلفه های توانایی کلامی و حل مسئله ثابت و برای مؤلفه های اجتماعی از قبیل توانایی تعلق به دیگران افزایشی است. به علاوه، توانایی ذهنی تحت تأثیر ساختارهای آموزشی متفاوت، انتظارات والدین و حتی تصور معلم از توانایی ذهنی دانش آموزان قرار می گیرد. با وجود شواهد تحقیقی در مورد تغییرات تحولی مربوط به توانایی و تلاش، تحقیقات دیگری نشان داده اند که کودکان خردسال در مقایسه با کودکان بزرگسال

تمایل جدی تری در درگیر شدن با رفتارهای معطوف به پیشرفت برای کسب احساس رضایت از نیاز به تبحر دارند. در واقع آنها دارای انگیزش ذاتی و باور هوشی افزایشی هستند. اما کودکان بزرگسال تمایل بیشتری در کسب تقویت کننده های بیرونی مانند نمره دارند و این تقویت کننده ها هستند که آنها را در فعالیتهای معطوف به پیشرفت درگیر می سازد. در چنین حالتی مشخص است که افراد دارای انگیزش عرضی بوده و باور هوشی جوهری را تجربه می کنند. سرانجام می توان گفت یکی از دلایل مهم چرخش انگیزش ذاتی به طرف انگیزش عرضی و باورها هوش افزایش جهت گیری هدفی تبخری به باور هوشی جوهری و جهت گیری هدفی عملکردی می تواند ساختار مدرسه، با همسالان و همچنین نحوه ارزیابی معلم از عملکرد دانش آموزان باشد.

نتایج نشان داد بین مهارت اجتماعی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، با افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. در تبیین این نتیجه میتوان گفت که سازگاری اجتماعی به عنوان مهمترین نشانه سلامت روانی از مباحثی است که توجه بسیاری از جامعه شناسان، روان شناسان و بخصوص مربیان را به خود جلب کرده است. رشد اجتماعی مهمترین جنبه وجود هر شخصی محسوب می شود و معیار اندازه گیری رشد اجتماعی فرد، سازگاری او با دیگران است. رشد اجتماعی نه تنها در سازگاری با اطرافیان که شخص با آنها در ارتباط است موثر است. بلکه بعد ها در موقعیت شغلی و تحصیلی او نیز تاثیر دارد. سازگاری اجتماعی فرایند پیوسته ای است که در آن تجربیات اجتماعی شخصی باعث ایجاد نیازهای روانی می گردد و نیز امکان کسب توانایی و مهارتهایی را فراهم می سازد که از آن طریق می توان به ارضاء نیازها پرداخت و سازگار کسی است که از سلامت روانی برخوردار باشد و کسی از نظر روانی سالم است که مهارت های سازگاری را بشناسد و از عهده آن بر آید را بشناسد و آن را بکار گیرد. از سوی دیگر فردی که از سازگاری اجتماعی مطلوبی برخوردار هستند، می توانند ارتباط نزدیک با دیگران برقرار کند، خودش را از سوءاستفاده دیگران دور نگه دارد و دامنه ی وسیعی از نیازها و افکار مثبت و منفی را ابراز نماید، بی آن که احساس گناه و اضطراب کند و یا به حقوق دیگران لطمه بزند نقطه ی مقابل ابراز نکردن خود، ابراز وجود و در نتیجه احساس کنترل و کارآمدی است و عملکرد شایسته نه تنها مستلزم داشتن مهارت ها (یعنی توانایی) است، بلکه به قابلیت تبدیل کردن این مهارت ها به عملکرد ثمربخش، مخصوصا در شرایط سخت و دشوار هم نیاز دارد. سازگاری اجتماعی در برگزیده ی ارزیابی های ذهنی و عینی است. بدین معنی که ارزیابی های ذهنی از میزان رضایت فرد از ارتباط با دوستانش ناشی می شود و ارزیابی های عینی به معنی پذیرش فرد توسط همسالان وی می باشد. به عبارت ساده تر برای مشخص کردن این نوع سازگاری، باید هم به خود فرد و هم به گروه دوستان و محیط وی توجه نمود تا درک بهتری از سازگاری اجتماعی او به دست آید. افرادی که سازگارند دارای ویژگی های گوناگونی میباشند، از جمله واقع بین هستند، برای خودشان ارزش و احترام قائلند و به عبارتی دارای عزت نفس هستند، توانایی کنترل رفتار خود را دارند و این احساس انگیزه افراد در برقراری روابط محبت آمیز با دیگران است. احساس امنیت و عزت نفس از مهم ترین نشانه های افراد سازگار میباشد. افراد سازگار معمولا به نوعی با شرایط موجود وفق میابند و شادی و نشاط بیشتری نسبت به سایر افراد دارند زیرا انعطاف پذیری آنها برای انطباق بالاست و زندگی شاد تری دارند. بنابراین انسانها به درجات مختلف می توانند واجد سازگاری باشند و یا به آن دست یابند، در این معنا میتوان به یک طیف گسترده ای از ناسازگاری اشاره نمود که در آن میان، درجات مختلفی قابل احصاء است. بدین لحاظ، گاه سازگاری تحت تاثیر عواملی چند دچار اشکال و اختلال گردیده و به ناسازگاری مبدل می شود. در واقع عوامل تنش زا مانع از پاسخگویی صحیح به برانگیختگی ها شده باعث پیدایش علائم عاطفی، رفتاری یا جسمانی می گردند. این عوامل می تواند مشکلات خانوادگی، شغلی و جز آن باشد که منجر به آسیب های قابل ملاحظه در کارکردهای اجتماعی، عاطفی، شغلی، خانوادگی، جسمانی و جز آن می گردند، بنابراین زمانی که عامل یا عوامل تنش زا برداشته شوند مشکل ناسازگاری نیز مرتفع می گردد.

نتایج نشان داد بین توانایی ذهنی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، با افزایش توانایی ذهنی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. در تبیین این نتیجه میتوان گفت که دانش آموزان هر جامعه به عنوان قشر آینده ساز هر کشور، گروهی هستند که بخش عمده برنامه ریزی و بودجه هر کشور را به

خود اختصاص می‌دهند. آنان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه می‌باشند، لذا توجه به ابعاد روان شناختی آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (پورطاهریان، ۱۴۰۲). از سوی دیگر تحقیقات بسیاری نشان داده است دانش‌آموزانی که از لحاظ پایگاه اقتصادی- اجتماعی خانواده، توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند در عملکرد تحصیلی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت‌ها به تفاوت در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان برمی‌گردد (حبیب الهی، ۱۴۰۲).

بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علایم موفقیت فرد، انگیزش تحصیلی می‌باشد که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکان پذیر نخواهد بود. ترقی هر کشوری رابطه مستقیم با پیشرفت علوم و دانش و تکنولوژی آن کشور دارد و پیشرفت علمی نیز حاصل نمی‌شود مگر اینکه افراد خلاق تربیت شده باشند، عملکرد تحصیلی ضمن اینکه در توسعه و آبادانی کشور موثر است در سطوح عالی منجر به یافتن شغل و موقعیت مناسب و در نتیجه درآمد کافی می‌شود. دانش‌آموزان که از موقعیتهای تحصیلی برخوردارند، خانواده و جامعه با دیده‌ی احترام به آنان می‌نگرند. در جامعه با روحیه و نشاط بیشتری حضور خواهند یافت و در کنار اینها از هزینه‌های گزافی که از افت تحصیلی برآموزش و پرورش تحمیل می‌شود، کاسته خواهند شد. دستیابی به بهره‌وری و بهبود کیفیت نظام آموزشی را می‌توان اثر گذارترین عامل در توسعه کشورها دانست. تجارب کشورهای پیشرفته‌ای چون ژاپن در زمینه توسعه همه جانبه نیز حکایت از سرمایه‌گذاری بر روی منابع آموزشی و انسانی دارد. در راستای دستیابی به این اهداف بهبود کیفیت موقعیت تحصیلی از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است. در حالی که امروزه افت تحصیلی یکی از نگرانی‌های خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. از جمله موضوعات مورد علاقه صاحب نظران علوم تربیتی یافتن شرایط و امکانات لازم و موثر در جهت تحصیلی موفق و عملکرد تحصیلی است. اما عدم موفقیت در تحصیل زمینه ساز مشکلات فردی و اجتماعی و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزش است. محققین عوامل مختلفی را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دخیل دانسته‌اند. اما با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و تغییرات سریع عوامل در طول زمان نمی‌توان به عنوان یک قانون عمومی و کلی، علل خاصی را برای جوامع مطرح نمود (سیف، ۱۳۸۴). زیرا قوانین بافت فرهنگی و نسبت جامعه، نگرش مردم به تحصیلات، سطح درآمد والدین و غیره، همه از عواملی هستند که به طور اخص در یک جامعه بر شکست یا موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. منابع موجود نشان می‌دهد که آموزش به طور کلی تحت تأثیر پنج عامل فراگیر آموزش گر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی است که هر یک از عوامل مذکور دارای ویژگی‌هایی است که می‌توانند در انگیزه پیشرفت و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشند.

نتایج نشان داد بین مهارت اجتماعی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، با افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که انگیزش پیشرفت به معنی عمل به برنامه درسی است که در غالب تکلیف و به صورت توصیه‌ها و خط‌مش‌ها به دانش‌آموزان ابلاغ می‌شود. بنابراین اعتقاد به این برنامه‌ها و حرکت در مسیر این ابلاغیه‌ها به نوعی رفتار و یا عملکرد وظیفه‌ای تلقی می‌گردد. عملکرد وظیفه، همان وظایف و مسئولیت‌هایی است که به طور رسمی به افراد ابلاغ می‌شود (وونگ و چونگ، ۲۰۰۳). بنابراین می‌زانی که دانش‌آموزان بر طبق برنامه‌های درسی عمل نمایند می‌توانیم بگوییم عملکرد وظیفه‌ای آنها بالا بوده و در نتیجه رشد تحصیلی بالایی داشته‌اند. به استناد سالانسیک (۲۰۰۳) عملکرد تحصیلی را می‌توان به نوعی تعهد تحصیلی تلقی نمود. در واقع دانش‌آموزی که بر اساس وظایفی که به وی محول شده است، عمل نموده و به آن وفادار می‌باشد؛ در واقع وفادری وی همان تعهدی است که به مسئولیت‌های خود دارد. تعهد به معنای پیوند دادن فرد به عوامل و اقدامات فردی و احساس وفاداری، داشتن هویت و احساس مسئولیت فردی و تحصیلی است. اما نکته حائز اهمیت این است که چگونه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای خاص انگیزش پیشرفت را تبیین می‌نماید. در توجیه این مسئله باید ابتدا به اصول موضوعه اشاره نمود که وجودشان بر هیچکس پوشیده نیست و به راحتی هرکسی با هر سطح علمی می‌تواند آن را دریابد. یکی از این اصول بحث تفاوت‌های فردی افراد است. در غالب همین تفاوت‌هاست که ما احساس می‌کنیم افراد در عین ویژگی‌های مشترک، منحصر به فرد بوده و استعدادهای، انگیزه‌ها و تمایلات ویژه خود را بروز می‌دهند. در واقع نیک که می‌نگریم می‌بینیم که نگرش، دانش و به طور کلی نظام ارزشی مسلط بر هر فرد مختص خود اوست (فریدهون، ۲۰۰۵). این

تفاوت ها هستند که در چارچوب فرآیندهای شناختی به تفاسیر گوناگون می انجامند و در نتیجه رفتار متفاوتی را ناشی می شوند. بنا به گفته ی زیکار (۲۰۰۶) به طور کلی تمامی این تفاوت ها را می توان بر پایه ویژگی های فردی افراد صورت بندی کرد. بنابراین می توان استدلال نمود که هر آنچه ما به صورت متفاوت درک می کنیم از تعامل و بروز ابعاد فردی ناشی می شود. البته به نظر می آید که شدت و فراوانی میزان هر یک از ویژگی های فردی، وجود گوناگونی ها و تفاوت های گسترده را تبیین نماید. در اینجا یکی از عناصری را که در بحث تفاوت های فردی بسیار مطرح شده است و می تواند وجه مهمی در رابطه با ویژگی های فردی و انگیزش پیشرفت باشد، مفهوم نگرش است انگیزش پیشرفت دانش آموزان را می توان ناشی از نگرش آنها تلقی نمود. نگرش ها واکنش های منسجم و سازمان یافته فرد نسبت به یک شیء، شخص، موضوع، یا فکر می باشد که نتیجه دانش و یا تجربه وی می باشد (آزن و فیش بین، ۲۰۰۴). به اعتقاد آلپورت (۱۹۹۶) نگرش یک حالت روانی و آمادگی ذهنی و عصبی است که از طریق تجربه سازمان یافته، و بر واکنش ها و پاسخ های فرد در برابر کلیه اشیاء و موقعیت هایی که مربوط به آن می شوند تأثیر می پذیرد. بنابر این تعریف می توان مفهوم تعهد به انجام وظایف درسی را به عنوان یک نگرش درک نمود. یعنی می توان عملکرد تحصیلی را ناشی از نگرش فرد یا واکنش ها و پاسخ های وی به وظایف درسی دانست. در واقع وقتی می گوئیم دانش آموز عملکرد تحصیلی مثبتی دارد یعنی می گوئیم او از طریق تجارب سازمان یافته دریافته است که واکنش مثبتی به مسائل تحصیلی اتخاذ نماید. گفته اخیر به این معنی است که دانش آموز نگرش مثبتی نسبت به درس و مدرسه دارد. حال می توان این مسئله را به راحتی حلای نمود که چرا ویژگی های فردی با انگیزش پیشرفت مرتبط است.

منابع و مأخذ

- اماموردی، داوود. (۱۳۹۹). بررسی رابطه توانایی ذهنی و جهت گیری هدفی دانش آموزان دختر و پسر پایه اول راهنمایی و دبیرستان شهر تهران، *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
بخشی زاده، شهرزاد. (۱۳۹۸). *کودک عقب مانده ذهنی را بهتر بشناسیم*. تهران: نشر حریر.
بدری مقدم، امیر. (۱۳۹۱). کاربرد روانشناسی در آموزشگاه، تهران: انتشارات سروش
- بابایی، بیژن (۱۳۹۸). رابطه توانایی ذهنی و جهت گیری هدفی دانش آموزان تیزهوش و عادی پایه های دوم راهنمایی و دبیرستان شهر ری، *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*
تمنایی فر، محمدرضا؛ گندمی، زینب. (۱۴۰۰). رابطه ی انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه ی راهبردهای آموزش، شماره ۴، صص ۱۵-۱۹*
- پور مقدس، علی. (۱۴۰۰). *روان شناسی سازگاری*، اصفهان: مؤسسه انتشاراتی مشعل
- پورشافعی، مهرناز. (۱۳۹۹). *روش های تربیتی پویا و خلاق، فصل نامه تعلیم و تربیت، دوره سوم، شماره ۴*.
- پور جلال، فریبا؛ محمود کلایه، پروین؛ ملکی، ستاره. (۱۳۹۹). *آموزش والدین ۲. ویژه کودکان کم توان ذهنی*. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا (۱۳۹۸). توانایی ذهنی و پیشرفت تحصیلی، نقش انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی. *پژوهشهای روان شناختی*، ۱۲-۲۵
- جعفری نژاد، محمود، غباری بناب، باقر. (۱۳۹۸). مقایسه مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استثنایی در مدارس تلفیقی و استثنایی، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال نهم، شماره ۱ (پیاپی ۳۱)
- ذبیحی حصاری، نرگس خاتون، غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۴۰۲). بررسی رابطه توانایی ذهنی و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره ۱، شماره ۴، صفحه ۹-۱۷*

عباسی، علی. (۱۴۰۲). انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، *مجله ایرانی علوم پزشکی*، سال نهم، شماره ۱. ص ۷۷-۸۳.

فخری، زهرا. (۱۳۹۹). بررسی نظام ارزشی باورهای خودکارآمدی و سازگاری دانش آموزان دبیرستان. *پایان نامه کارشناسی* /رشد. دانشگاه شهید بهشتی.

فروتن، خلیل. (۱۴۰۲). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس راهنمایی شهرستان قیر مهر، *پایان نامه کارشناسی/رشد*، دانشگاه آزاد اسلامی شیراز.

لیوارجانی، شعله، غفاری، سارا. (۱۳۹۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع دوم متوسطه، *مجله علوم تربیتی*، سال سوم، شماره ۹، ص ۷۱-۸۸.

محبی نورالدین وند، محمدحسین. منیجه شهنی ییلاق، پاشا، غلامرضا. (۱۴۰۲). رابطه بین جو عاطفی اعضای خانواده با سازگاری فردی اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی*، سال ۱۹، شماره ۱۹ و ۲۰ صص ۷۴-۷۵.

Blackwell, L. Trzesniewski, K. Dweck, C. (۲۰۱۱). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition, a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, ۷۸(۱), ۲۴۶-۲۶۳.

Dupez rat.C, Marine. c. (۲۰۱۲). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, ۱, ۴۳-۵۹.

Diseth A., Meland, E. Breidablik, H, J. (۲۰۱۴). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, ۳۵ (۲۰۱۴) ۱-۸.

Liem, A. D. (۲۰۰۹). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pacific Educ. Rev.* ۱۰, ۱۹۳-۲۰۳.

trautwein, U. ludtke.o. (۲۰۱۱). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology. Retrived for world wide web.* [http://www. ScienceDirect](http://www.ScienceDirect).

Yussen, S. R., Kane, P. T. (۲۰۰۵). Children's concept of intelligence. In: S. R. Yussen editor, *the growth of reflection in children*, mic press, New York. ۲۰۷-۲۴۱.

Yee, D. K., Eccles, J.S. (۲۰۰۸). Parental perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, ۱۹, ۳۱۷- ۳۳۲.

Robins, R. W. Pals, J. L. (۲۰۱۰). Implicit self-theories in the academic domain: implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, ۱, ۳۱۳-۳۳۶.

Mueller, C. Dweck, C. (۲۰۲۳). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۷۵(۱), ۳۳-۵۲.

Eisenberg, N. Fabes, R.A. (۲۰۱۲). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34, 910-924.

Hagman, Julie. (۲۰۱۱). Parent-child communication clarity, children's academic achievement, and psychology functioning: A study of inner city African-American families, California school of professional psychology. *Berkeley Alameda degree: PhD*.

Roopnarine, Jaipaul. L., krishnakumar, Ambica. Metindogan, Aysegul., & Evans, Melanie. K. (۲۰۱۲). Links between parenting styles, parent- child academic interaction, parent- school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.