

بررسی رابطه باورهای هوشی و الگوهای اجتماعی با سازگاری اجتماعی و اراده پیشرفت در دانش آموزان با نیازهای خاص

دکتر حسن نودهی^۱، مریم ستوده مقدم^۲، مطهره خسروی راد^۳

۱. استادیار دانشگاه حکیم سبزواری

۲. دانشجوی کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور

۳. دانشجوی کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

مریم ستوده مقدم

Maryam.sotoude07@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای هوشی و الگوهای اجتماعی با سازگاری اجتماعی و اراده پیشرفت در دانش آموزان بود. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان با نیازهای خاص مقطع متوسطه دوم شهر نیشابور در سال ۱۳۹۶ می باشند که تعداد آنها ۱۹۶ نفر بودند. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۱۲۵ نفر از دانش آموزان با نیازهای خاص در مراکز استثنایی می باشد که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری تصادفی ساده و بر حسب جدول مورگان استفاده شده است. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه باورهای هوشی ویتس، مهارت اجتماعی گرشام و الیوت، سازگاری سینها و سینگ و انگیزش پیشرفت هرمنس بود. یافته‌ها با استفاده از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره نشان داده شد که بین باورهای هوشی 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 باورهای هوشی با اراده پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. بین مهارت اجتماعی با اراده پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. متغیر باورهای هوشی 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 باورهای هوشی با ضریب بتای ۰/۳۹ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۲۹ می تواند به طور مثبت و معنی داری اراده پیشرفت دانش آموزان را پیش بینی می کند.

واژه‌های کلیدی: باورهای هوشی - الگوهای اجتماعی - سازگاری اجتماعی - اراده پیشرفت - دانش آموزان

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، (۱۳۹۰). 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، ۱۳۸۹). 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 ارجح می نهد در خانواده نیز برای فرزندان 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، ۱۳۹۲). یکی از متغیرهایی که به انگیزش پیشرفت ارتباط دارد باورهای هوشی 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 میدانند. 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) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تحصیلی تأثیر نمی گذارند (اماموردی، ۱۳۸۹). از جمله فعالیت های آموزشی که امروزه محققان تأکید بیشتری بر روی آن دارند، آموزش باورهای هوشی است. ماهیت آموزش پذیری، قابلیت یادگیری و قابلیت ارتقا و شکوفایی باورهای هوشی 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 باورهای هوشی، 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 معلمان و والدین در فعالیت های اجتماعی صورت گیرد. بر این اساس بسیاری از مربیان و روانشناسان به توسعه مهارت های اجتماعی در مدارس تأکید کرده اند.

¹ social adjaustmen² Shaffer³ Dweck

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 تاثیر 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 باورهای هوشی و الگوهای اجتماعی در سازگاری اجتماعی و اراده پیشرفت در دانش‌آموزان با نیازهای خاص 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 (۱۳۹۳) استناد کرد که به بررسی رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور پرداختند و نشان داد که اثر علی مستقیم باورهای هوشی ذاتی روی اهداف پیشرفت عملکردی مثبت و بر روی خودکارآمدی منفی و اثر علی اهداف پیشرفت رویکردی -عملکردی روی خودکارآمدی منفی است. همچنین اثر علی مستقیم باورهای هوشی افزایشی روی اهداف پیشرفت تبحری و خودکارآمدی مثبت و اثر علی اهداف پیشرفت 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 باورهای هوشی افزایشی و اهداف تبحری تبیین شده است. همچنین مولر^۱ (۲۰۱۳) به این نتیجه رسید که قدردانی از تلاش، تمایل برای یادگیری و باورهای هوشی افزایشی را تقویت میکند و قدردانی از هوش و توانایی به نشان دادن عملکرد مطلوب در تکلیف و باور هوشی ذاتی منجر می‌شود. لیف^۲ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای در زمینه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسید که باورهای هوشی 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 تاثیر 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 اثربخشی نظامهای آموزش و پرورش است و تمام کوششها و تلاش‌های این نظام در واقع جامه عمل پوشیدن بدین امر تلقی می‌شود (رضایی نسب، ۱۳۸۹). بنابراین در این پژوهش سعی شده است که به بررسی نقش باورهای هوشی و الگوهای اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و اراده پیشرفت در دانش‌آموزان با نیازهای خاص مقطع متوسطه دوم شهر نیشابور پرداخته و بررسی شود باورهای هوشی و الگوهای اجتماعی به چه میزان سازگاری اجتماعی و اراده پیشرفت در دانش‌آموزان با نیازهای خاص مقطع متوسطه دوم شهر نیشابور را پیش بینی می‌کنند؟

طرح تحقیق

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان با نیازهای خاص مقطع متوسطه دوم شهر نیشابور در سال ۱۳۹۶ می‌باشند که تعداد آنها حدود ۱۹۶ نفر هستند. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۱۲۵ نفر از دانش‌آموزان با نیازهای خاص در مراکز استثنایی می‌باشد که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و بر حسب جدول مورگان استفاده شده است.

¹ Mueller

² Liff

ابزار اندازه گیری :

۱) **مقیاس باورهای هوشی:** 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 باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی)، داراسی 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 باورهای هوشی 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 برگیرنده 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 پیشرفت** این پرسشنامه توسط هرمنس^۱ (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

^۱ Hermans achievement motivation inventory

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 پیشرفت 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 $0/82$ و $0/85$ به دست آمد. تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با $0/83$ ، که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد.

یافته ها

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار نمرات متغیرهای باورهای هوشی، الگوهای اجتماعی، سازگاری اجتماعی و اراده

پیشرفت در دانش آموزان

متغیر	شاخص های آماری آزمودنی ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
باورهای هوشی	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
اراده پیشرفت	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 باورهای هوشی، الگوهای اجتماعی، سازگاری اجتماعی و اراده پیشرفت در دانش آموزان را نشان می دهد.

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

متغیرهای پیش بین	R	R ²	F	p=	β	t	p=	رگرسیون
باورهای هوشی	۰/۵۷	۰/۳۳	۱۲/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵	۸/۲۷	۰/۰۰۱	» « ورود
مهارت های اجتماعی					۰/۳۱	۶/۱۰	۰/۰۰۰۱	
۱- باورهای هوشی	۰/۵۳	۰/۲۸	۵۳/۶۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۱۰/۳۲	۰/۰۰۰۱	» « مرحله ای
۲- مهارت های اجتماعی	۰/۵۶	۰/۳۱	۳۱/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	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 باورهای هوشی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۱۲/۹۲$). متغیر باورهای هوشی 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 باورهای هوشی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده سازگاری اجتماعی دانش آموزان می باشد.

جدول ۳ رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین (باورهای هوشی و مهارت های اجتماعی) با اراده پیشرفت دانش آموزان با روش ورود همزمان و مرحله ای

متغیرهای پیش بین	R	R ²	F	p=	β	t	p=	رگرسیون
باورهای هوشی	۰/۶۳	۰/۴۰	۳۵/۶۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۹/۱۱	۰/۰۰۰۱	» « ورود
مهارت های اجتماعی					۰/۲۹	۶/۴۵	۰/۰۰۰۱	
۱- باورهای هوشی	۰/۵۹	۰/۳۵	۶۱/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹	۱۰/۳۲	۰/۰۰۰۱	» « مرحله ای
۲- مهارت های اجتماعی	۰/۶۳	۰/۴۰	۶۴/۱۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۸/۲۱	۰/۰۰۰۱	
					۰/۳۹	۵/۱۱	۰/۰۰۰۱	

همان طوری که در جدول ۳ نشان داده شده است، رگرسیون پیش بینی اراده پیشرفت دانش آموزان از روی متغیرهای باورهای هوشی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۳۵/۶۲$). متغیر باورهای هوشی با ضریب بتای ۰/۳۹ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۲۹ می تواند به طور مثبت و معنی داری اراده پیشرفت دانش آموزان را پیش بینی می کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد ۴۰٪ از واریانس اراده پیشرفت دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیر باورهای هوشی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده اراده پیشرفت دانش آموزان می باشد.

جدول ۴ ضرایب همبستگی ساده بین باورهای هوشی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان

متغیر ملاک	شاخص آماری	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
سازگاری اجتماعی	باورهای هوشی	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱	۱۲۵
	مهارت اجتماعی	۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	
اراده پیشرفت	باورهای هوشی	۰/۵۹	۰/۰۰۰۱	
	مهارت اجتماعی	۰/۴۴	۰/۰۰۰۱	

همان طوری که در جدول ۴ ارائه شده است بین باورهای هوشی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود ($p=0/0001$ و $r=0/53$).. به عبارت دیگر، با افزایش باورهای هوشی 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 ($p=0/0001$ و $r=0/47$).. به عبارت دیگر، با افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. بین باورهای هوشی با اراده پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود ($p=0/0001$ و $r=0/59$).. به عبارت دیگر، با افزایش باورهای هوشی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. بین مهارت اجتماعی با اراده پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود ($p=0/0001$ و $r=0/44$).. 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 باورهای هوشی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد. متغیر باورهای هوشی 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 باورهای هوشی 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 جریانهایی 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، آموزشهای اولیه و گذشت یا مقاومت برابر پرخاشگری و چگونگی

طرزواکنش والدین در پاسخ به تبیین افکارنو 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 تر است (سخاوت، ۱۳۹۰).

همچنین می توان گفت که ماهیت آموزش پذیری، قابلیت یادگیری و قابلیت ارتقا و شکوفایی باورهای هوشی 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 باورهای هوشی، می توان میزان موفقیت دانش آموزان با نیازهای خاص 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. 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 جامعه 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 درس 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 درس از آنان کمک بخواهند.

نتایج نشان داد رگرسیون پیش بینی اراده پیشرفت دانش آموزان از روی متغیرهای باورهای هوشی و مهارت اجتماعی معنی دار می باشد. متغیر باورهای هوشی با ضریب بتای ۰/۳۹ و متغیر مهارت های اجتماعی با ضریب بتای ۰/۲۹ می تواند به طور مثبت و معنی داری اراده پیشرفت دانش آموزان را پیش بینی کند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد ۴۰٪ از واریانس اراده پیشرفت دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیر باورهای هوشی و مهارت اجتماعی پیش بینی کننده اراده پیشرفت 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 باورهای هوشی با سازگاری اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، با افزایش باورهای هوشی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای طباطبایی و همکاران (۱۳۹۳)، ذبیحی حصار و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۳)، عطاری (۱۳۹۲)، اما موردی (۱۳۹۰)، رضایی نسب (۱۳۸۹)، رستگار و همکاران (۱۳۸۸)، دیست، ملاند و بریداییک (۲۰۱۴)، مولر (۲۰۱۳)، لیف (۲۰۱۳)، هاگمن (۲۰۱۲)، بلک ول و همکاران (۲۰۱۲)، استراتون (۲۰۱۲)، دای رات و مارین (۲۰۱۲)، تراوت وین و لودتک (۲۰۱۱)، پترایدز (۲۰۱۱)، کارتز-کاستز و همکاران (۲۰۰۸) همسو و هماهنگ می باشد.

در تبیین این نتیجه میتوان گفت که نظام باورهای دانش آموزان با نیازهای خاص برجستگی 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. باورهای هوشی 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 هوشی 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 باورهای هوشی و جهت گیری هدفی با توجه به تصور فرد از صلاحیتهای فردی و میزان کنترل پذیری توانایی متفاوت خواهد بود (بابایی، ۱۳۸۸). 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 جهتگیری هدفی 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. استپک 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 هوشی نداشته باشند. استرنبرگ و

همکاران (۲۰۰۵) به طرح یک تحقیق جامع از باورهای هوشی 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، باورهای هوشی تحت تأثیر ساختارهای آموزشی متفاوت، انتظارات والدین و حتی تصور معلم از باورهای هوشی 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 تبحری 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. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای موسوی (۱۳۹۲)، محبی نورالدین وند، شهنی ییلاق و پاشا (۱۳۹۲)، محبی و همکاران (۱۳۹۰)، لیوارجانی و غفاری (۱۳۸۹)، سلیمانی و همکاران (۱۳۸۹)، جعفری نژاد و غباری بناب (۱۳۸۸)، الیور و همکاران (۲۰۱۲)، کریستال (۲۰۱۲)، روپنرین و همکاران (۲۰۱۲) همسو و هماهنگ می باشد.

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 اطرافیانی که شخص با آنها در ارتباط است موثر است. بلکه بعد ها در موقعیت شغلی و تحصیلی او نیز تأثیر 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 تواند 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 برگرفته 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 گسترده‌ای 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 باورهای هوشی با اراده پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، با افزایش باورهای هوشی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای اما موردی (۱۳۹۰)، رضایی نسب (۱۳۸۹)، رستگار و همکاران (۱۳۸۸)، دیست، ملاند و بریدابیک (۲۰۱۴)، مولر (۲۰۱۳)، لیف (۲۰۱۳)، هاگمن (۲۰۱۲)، بلک ول و همکاران (۲۰۱۲)، استراتون (۲۰۱۲)، داپی رات و مارین (۲۰۱۲)، تراوت وین و لودتک (۲۰۱۱)، پترایدز (۲۰۱۱) همسو و هماهنگ می باشد.

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 می دهند. آنان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه می باشند، لذا توجه به ابعاد روان شناختی آن ها از اهمیت ویژه ای برخوردار است (پورطاهریان، ۱۳۹۳). از سوی دیگر تحقیقات بسیاری نشان داده است دانش آموزانی که از لحاظ پایگاه اقتصادی- اجتماعی خانواده، توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند در عملکرد تحصیلی تفاوت های زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت ها به تفاوت در انگیزش پیشرفت دانش آموزان برمی گردد (حبیب الهی، ۱۳۹۳).

بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علایم موفقیت فرد، اراده پیشرفت می باشد 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 نمی شود 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 می شود. دانش آموزان که از موقعیتهای تحصیلی برخوردارند، خانواده و جامعه با دیده ی احترام به آنان می نگرند. در جامعه با روحیه و نشاط بیشتری حضور خواهند یافت و در کنار اینها از هزینه های گزافی که از افت تحصیلی برآموزش و پرورش تحمیل می شود، کاسته خواهند شد. دستیابی به بهره وری و بهبود کیفیت نظام آموزشی را می توان اثر گذار ترین عامل در توسعه کشور ها دانست. تجارب کشورهای پیشرفته ای چون ژاپن در زمینه توسعه همه جانبه نیز حکایت از سرمایه گذاری بر روی منابع آموزشی و انسانی دارد. در راستای دستیابی به این اهداف بهبود کیفیت موقعیت تحصیلی از جمله اهداف اساسی برنامه های آموزشی است. در حالی که امروزه افت تحصیلی یکی از نگرانی های خانواده ها و دست اندرکاران 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 دانش آموزان دخیل دانسته اند. اما با توجه به تفاوت های فرهنگی و تغییرات سریع عوامل در طول زمان نمی توان 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 می گذارند. منابع موجود نشان می دهد 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 ویژگی هایی است که می توانند در اراده پیشرفت و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشند.

نتایج نشان داد بین مهارت اجتماعی با اراده پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، با افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان، با افزایش سازگاری اجتماعی آنان همراه است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های موسوی (۱۳۹۲)، محبی نورالدین وند، شهنی ییلاق و پاشا (۱۳۹۲)، محبی و همکاران (۱۳۹۰)، لیوارجانی و غفاری (۱۳۸۹)، سلیمانی و همکاران (۱۳۸۹)، جعفری نژاد و غباری بناب (۱۳۸۸)، الیور و همکاران (۲۰۱۲)، کریستال (۲۰۱۲)، روپنرین و همکاران (۲۰۱۲) همسو و هماهنگ می باشد.

در تبیین این نتیجه می توان گفت که انگیزش پیشرفت به معنی عمل به برنامه درسی است که در غالب تکلیف و به صورت توصیه ها و خط مش ها به دانش آموزان ابلاغ می شود. بنابراین اعتقاد به این برنامه ها و حرکت در مسیر این ابلاغیه ها به نوعی رفتار و یا عملکرد وظیفه ای تلقی می گردد. عملکرد وظیفه، همان وظایف و مسئولیت هایی است که به طور رسمی به افراد ابلاغ می شود (وونگ و چونگ، ۲۰۰۳). بنابراین میزانی که دانش آموزان بر طبق برنامه های درسی عمل نمایند می توانیم بگوییم عملکرد وظیفه ای آنها بالا بوده و در نتیجه رشد تحصیلی بالایی داشته اند. به استناد سالانسیک (۲۰۰۳) عملکرد تحصیلی را می توان به نوعی تعهد تحصیلی تلقی نمود. در واقع دانش آموزی که بر اساس وظایفی که به وی محول شده است، عمل نموده و به آن وفادار می باشد؛ در واقع وفاداری وی همان تعهدی است که به مسئولیت های 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 دانش آموزان با نیازهای خاص انگیزش پیشرفت را تبیین می نماید. 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 می تواند آن را دریابد. یکی از این اصول بحث تفاوت های فردی افراد است. در غالب همین تفاوت هاست که ما احساس می کنیم افراد در عین ویژگی های مشترک، منحصر به فرد بوده و استعدادها، انگیزه ها و تمایلات ویژه خود را بروز می دهند. در واقع نیک که می نگریم می بینیم 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 گوییم دانش آموز عملکرد تحصیلی مثبتی دارد یعنی می گوییم 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 مآخذ

- اماموردی، داوود. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای هوشی 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. (۱۳۸۸). *کودک عقب مانده ذهنی را بهتر بشناسیم*. تهران: نشر حریر.
- بدری مقدم، امیر. (۱۳۹۱). کاربرد روانشناسی در آموزشگاه، تهران: انتشارات سروش
- بابایی، بیژن (۱۳۸۸). رابطه باورهای هوشی 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. (۱۳۹۰). رابطه ی انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه ی راهبردهای آموزش*، شماره ۴، صص ۱۵-۱۹
- پور مقدس، علی. (۱۳۹۰). *روان شناسی سازگاری*، اصفهان: مؤسسه انتشاراتی مشعل
- پورشافعی، مهرناز. (۱۳۸۹). *روش های تربیتی پویا و خلاق*، فصل نامه *تعلیم و تربیت*، دوره سوم، شماره ۴.
- پور جلال، فریبا؛ محمود کلاهی، پروین؛ ملکی، ستاره. (۱۳۸۹). *آموزش والدین ۲. ویژه کودکان کم توان ذهنی*. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- حجازی، الهه؛ ر ستگار، احمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی، نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهشهای روان شناختی*، ۱۱-۱۲-۲۵
- جعفری نژاد، محمود، غباری بناب، باقر. (۱۳۸۸). 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 حصار، نرگس خاتون، غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). بررسی رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره ۱، شماره ۴، صفحه ۹-۱۷
- عباسی، علی. (۱۳۹۲). انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، *مجله ایرانی علوم پزشکی*، سال نهم، شماره ۱. ص ۷۷-۸۳.
- فخری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی نظام ارزشی باورهای خودکارآمدی و سازگاری دانش آموزان دبیرستان. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه شهید بهشتی.
- فروتن، خلیل. (۱۳۹۲). بررسی رابطه مهارت های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس راهنمایی شهرستان لامرد مهر، *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی نیشابور.
- لیوارجانی، شعله، غفاری، سارا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و مهارت های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع دوم متوسطه، *مجله علوم تربیتی*، سال سوم، شماره ۹، ص ص ۷۱-۸۸.
- محبی نورالدین وند، محمدحسین. منیجه شهنی ییلاق، پاشا، غلامرضا. (۱۳۹۲). رابطه بین جو عاطفی اعضای خانواده با سازگاری فردی اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی*، سال. ششم، شماره ۱۹ و ۲۰ صص ۷۵-۷۴.

Blackwell, L. Trzesniewski, K. Dweck, C. (2011). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition, a longitudinal study and an intervention. **Child Development**, 78(1), 246-263.

Dupez rat.C, Marine. c. (2012). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. **Contemporary Educational Psychology**, 1, 43-59.

Diseth A., Meland, E. Breidablik, H, J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. **Learning and Individual Differences**, 35 (2014) 1–8.

Liem, A. D. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. **Asia Pacific Educ. Rev.** 10, 193-203.

trautwein, U. ludtke.o. (2011). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*. **Retrieved for world wide web**. <http://www.ScienceDirect>.

Yussen, S. R., Kane, P. T. (2005). Children's concept of intelligence. In: S. R. **Yussen editor, the growth of reflection in children**, mic press, New York. 207-241.

Yee, D. K., Eccles, J.S. (2008). Parental perceptions and attributions for children's math achievement. **Sex Roles**, 19, 317- 332.

Robins, R. W. Pals, J. L. (2010). Implicit self-theories in the academic domain: implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. **Self and Identity**, 1, 313–336.

Mueller, C. Dweck, C. (2013). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 75(1), 33–52.

Eisenberg, N. Fabes, R.A. (2012). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. **Developmental Psychology**, 34, 910-924.

Hagman, Julie. (2011). 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. (2012). 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.