

بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری

مرجان حسنی‌راد^{۱*}

فهیمة حمزه‌نژاد^۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات یادگیری مشغول به تحصیل در پایه‌های اول و دوم دبیرستان انجام شد. **روش:** جامعه آماری پژوهش عبارت بود از دانش‌آموزان دختر پایه‌های اول و دوم دبیرستان‌های منطقه ۵ تهران که از میان آنان ۶۰ دانش‌آموز دختر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که، ۶ دبیرستان از بین مدارس منطقه ۵ به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و از هر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز دارای مشکلات یادگیری از میان دانش‌آموزانی که توسط معلمان یا مشاوران مدرسه دارای مشکلات یادگیری شناسایی شده بودند، به طور تصادفی برگزیده شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه باورهای هوشی (ذبیحی حصار، ۱۳۸۴) و معدل کل دانش‌آموزان به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی آنان. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها نشان داد که میان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نیز، میان باورهای هوشی افزایشی و عملکرد تحصیلی، نسبت به رابطه میان باورهای هوشی ذاتی و عملکرد تحصیلی، رابطه نیرومندتری برقرار است. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش حاضر به اهمیت تاکید بر تقویت باورهای هوشی افزایشی در میان دانش‌آموزان جهت بهبود عملکرد تحصیلی آنان اشاره دارد.

کلیدواژه‌ها

باورهای هوشی، باورهای هوشی افزایشی، عملکرد تحصیلی، مشکلات یادگیری

۱. نویسنده مسئول: کاندیدای دکترای تخصصی روان‌شناسی، گروه تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
marjan.hassanirad@ut.ac.ir

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۱۲

را معطوف خویش ساخته است (گراهام^۲، ۲۰۱۷؛ لوبین و پولووی^۳، ۲۰۱۶).

از سویی، دانش‌آموزان در برخورد با فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی به طرق مختلف واکنش نشان می‌دهند. این واکنش‌ها در برخی با اشتیاق و در برخی با اکراه و امتناع همراه است. از این رو، برای متخصصان حوزه آموزش این سوال مطرح است که چرا برخی از دانش‌آموزان در مواجهه با دشواری‌ها یا شکست‌ها، به تلاش بیشتری برای جبران دست می‌زنند، در حالی که برخی دیگر از آنان مایوس شده و توان خود را کمتر از انتظارات تکلیف برآورد می‌کنند؟ مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مساله پیچیده‌ای است، چرا که این مساله چندبعدی بوده و به گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی کودک مربوط است (دهشیری، ۱۳۸۵). در حالی که در متون آموزشی تاکید بسیار زیادی به شرایط آموزشی و نحوه آموزش و ویژگی‌های آموزش‌دهندگان شده است، لازم است به نقش فعال دانش‌آموز و فرایندهای انگیزشی که در حین یادگیری و در برخورد با تکالیف و شرایط تحصیلی صورت می‌گیرد، توجه شود. در این میان، شواهد تجربی متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد موفقیت تحصیلی نه تنها تحت تاثیر توانایی‌های ذاتی فرد است، بلکه از اعتقاد دانش‌آموزان در مورد میزان هوش خود نیز اثر می‌پذیرد (بلیزر^۴، ۲۰۱۱؛ تن، یوو، دزمت، و پریرا^۵، ۲۰۱۸).

دوئک و لگت^۶ (۱۹۸۸) می‌گویند، این باورهای ما هستند که به تجربه‌هایمان معنا می‌بخشند و به طور کلی، به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند، که یکی از این باورها، باورهای هوشی^۷ محسوب می‌شود. باورهای هوشی، به عنوان مقوله‌ای انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر محسوب می‌شود، از اهمیتی اساسی برخوردار است (رنو-دوبه، گوی، تیلور، تالبوت، و کوئستر^۸، ۲۰۱۵). پژوهشگران باورهای هوشی افراد را به عنوان سبک‌های عالی تفکر آنان دانسته‌اند و این مؤلفه را به عنوان واسطه‌ای درونی در

امروزه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. همواره عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از مهمترین راه‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود و برای دانش‌آموزان نیز نمرات و معدل تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آن‌ها برای ورود به مقاطع تحصیلی بالاتر می‌باشد. از این رو، عملکرد تحصیلی همواره برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین و پژوهشگران حوزه تربیتی حائز اهمیت بوده است و به همین علت، محققان و متخصصان تربیتی بسیاری پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل موثر و مرتبط با پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (پالاردی، رامبرگر و باتلر^۱، ۲۰۱۵).

در این راستا، یکی از مشکلات معلمان حضور دانش‌آموزانی در کلاس درس است که از نظر ذهنی عقب‌مانده نیستند، از نظر وضعیت جسمی و ظاهری نیز مشکلی ندارند و مانند سایر همکلاسی‌های خویش می‌باشند، در حالی که از نظر رشد زبان، ادراک بینایی و شنوایی، هجی کردن و مشکلاتی از این دست مواجه هستند، به طوری که این مشکلات در فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی‌شان و همچنین تاثیر سوء داشته و موجب افت تحصیلی شدید آنان می‌شود (حسنی‌راد، ارجمندنیا، و باقری، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، به درونی‌سازی تجربیات منفی خود در مدرسه گرایش داشته و اغلب به دلیل اینکه در یادگیری دچار مشکلات بیشتری نسبت به همسالان خود هستند، درباره موفقیت تحصیلی‌شان تردید دارند (شکوهی‌یکتا، قرائی، ارجمندنیا، فتح‌آبادی، و داوری آشتیانی، ۱۳۹۴). از این رو، مساله مشکلات یادگیری که در طبقه اختلالات ویژه یادگیری قرار می‌گیرد اما در طیف گسترده این اختلالات دارای درجه خفیف می‌باشد، اخیراً به نحو چشمگیری گسترش یافته و توجه متخصصان و دست‌اندرکاران حوزه آموزش

5. Tan, Yough, Desmet and Pereira

6. Dweck and Leggett

7. Intelligence beliefs

8. Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor and Koestner

1. Palardy, Rumberger, and Butler

2. Graham

3. Lubin and Polloway

4. Blazer

شکست‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری می‌نگرند (فلنلینگن، پترانتز، شل، و سوه^{۱۴}، ۲۰۱۷؛ ونگ^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۶؛ دوئک، ۲۰۰۸؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸).

پژوهش‌های متعدد خارجی از اهمیت باورهای هوشی در عملکرد تحصیلی پرده برداشته و در نتیجه توصیه‌هایی برای دست‌اندرکاران آموزشی ارائه داده‌اند. اتوود^{۱۶} (۲۰۱۰) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه طرز تفکر و انگیزش دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی، دریافت که دانش‌آموزان با باورهای هوشی افزایشی، به طرز معناداری از همسالان خود که دارای باورهای هوشی ذاتی و ثابت هستند، عملکرد بهتری دارند. کری^{۱۷} و همکاران (۲۰۰۸)، و بلکول^{۱۸} و همکاران (۲۰۰۷) نیز دریافتند که آموزش باورهای هوشی افزایشی به دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آنان را بسیار بهبود می‌بخشد. نتایج تحقیقات استامپ، هاسمن و کوری^{۱۹} (۲۰۱۴)، ام^{۲۰} (۲۰۱۰)، استامپ^{۲۱} و همکاران (۲۰۰۹)، دوئک (۲۰۰۸)، مورفی و توماس^{۲۲} (۲۰۰۸)، و دافونسکا^{۲۳} و همکاران (۲۰۰۴) نیز حاکی از تاثیرگذاری مداخلاتی که بر تدریس افزایشی بودن هوش تاکید دارند، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند. آرونسون^{۲۴} و همکاران (۲۰۰۲) نیز با پژوهشی که در جامعه آماری دانش‌آموزان آمریکایی آفریقایی‌تبار انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که یادگیری باورها هوشی افزایشی موجب بهبود نمرات این دانش‌آموزان و نزدیک شدن نمرات آنان به نمرات دانش‌آموزان سفیدپوست می‌شود. نتیجه پژوهش گود^{۲۵} و همکاران (۲۰۰۳)، و دوئک (۲۰۰۸) نیز نشان داد که یادگیری باورهای هوشی افزایشی موجب بهبود نمرات ریاضی دختران و نزدیک شدن نمراتشان به نمرات همکلاسی‌های پسر خود شد.

این در حالی است که در زمینه رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی در جمعیت کودکان دارای مشکلات یادگیری

نظر گرفته‌اند که زیرساخت‌های ذهنی لازم را برای شناخت و انگیزش فراهم می‌آورد. از این رو، می‌توان باورهای هوشی را زیرمجموعه اسنادها محسوب کرد، چرا که با تغییرپذیری توانایی هوشی و نیز مؤثربودن یا نبودن تلاش و تمرین برای ارتقاء توانایی هوشی مرتبط است (دوئک، ۲۰۱۰). ولمن^۹ و همکاران (۲۰۰۱)، و استرنبرگ^{۱۰} (۱۹۸۵) نیز باورهای هوشی را نظام‌های معنایی می‌دانند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. در همین راستا، الیوت^{۱۱} و دوئک (۱۹۸۸) معتقد هستند، باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از موفقیت‌ها و شکست‌های خود و در نتیجه بر فرایند یادگیری اثرگذار است. به همین جهت، دوئک و لگت (۱۹۸۸)، به نقل از دوئک، ۲۰۰۰؛ دوئک، ۱۹۸۶) با هدف تعیین نقش متغیرهای انگیزشی و شناختی موثر بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به اهمیت مؤلفه باورهای هوشی پرداخته‌اند.

دوئک و لگت (۱۹۸۸) با ارائه مدلی مبتنی بر پژوهش، دو نوع باور هوشی را مطرح کرده‌اند که عبارتند از: باور هوشی ذاتی^{۱۲}، و باور هوشی افزایشی^{۱۳}. افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات شخصیتی آن‌ها نظیر هوش، ذاتی و فطری و در نتیجه ثابت و تغییرناپذیر است. در نتیجه در مقابل شکست‌ها نا امید شده و عقب‌نشینی می‌کنند، چرا که خود را به اندازه کافی باهوش نمی‌پندارند. آن‌ها به جای پذیرفتن احتمال شکست، از چالش‌ها اجتناب می‌ورزند. در مقابل، افرادی که باور هوشی افزایشی دارند، معتقدند، توانایی‌های شخصی نظیر هوش یک جوهر ثابت و غیر قابل تغییر نیست، بلکه انعطاف‌پذیر بوده و از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داده و بهبود بخشید. در نتیجه، با آغوش باز به استقبال چالش‌ها می‌روند و زمانی که با شکست مواجه می‌شوند، بیشتر تلاش می‌کنند و به

18. Blackwell
19. Stump, Husman and Corby
20. Em
21. Stump
22. Murphy and Thomas
23. Da Fonseca
24. Aronson
25. Good

9. Wellman
10. Sternberg
11. Elliott
12. Inherent intelligence beliefs
13. Incremental intelligence beliefs
14. Flanigan, Peteranetz, Shell and Soh
15. Wang
16. Atwood
17. Cury

در ایران پژوهشی صورت نگرفته است و در دیگر نقاط جهان نیز پژوهش‌ها در این جمعیت انگشت شمارند. همان‌طور که دوئک بیان می‌دارد، توجه بیشتر به نقش مؤلفه باورهای هوشی در اثرگذاری بر عوامل انگیزشی و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، می‌تواند فراهم‌کننده زمینه لازم برای طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای آموزشی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد (۲۰۰۸b). معلمی که هنرمندانه باورهای هوشی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و از نیروهای بالقوه آن‌ها جهت پیشرفت در رشد اجتماعی، عاطفی، جسمانی و شناختی به شکل مطلوب استفاده می‌کند موفق است (پورکی و اسمیت، ۱۹۸۲، ۱۹۸۳). با توجه به تاکید پژوهشگران تربیتی بر بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و روانی موثر بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، از ضرورت‌های پژوهش حاضر، تحقیق درباره اثرگذاری باورهای هوشی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه آن‌هایی است که با مشکلات یادگیری مواجه هستند. چرا که موانع موجود در مسیر یادگیری آنان موجب بروز مشکلات انگیزشی دوچندان در میان این جمعیت شده و عملکرد تحصیلی آنان را به شدت تحت تاثیر قرار می‌دهد. از این رو، در پژوهش حاضر، رابطه میان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستانی دارای مشکلات یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است.

روش

موضوع پژوهش حاضر بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات یادگیری و مشغول به تحصیل در پایه دوم دبیرستانی در منطقه ۵ تهران بود. در این پژوهش با توجه به اهداف آن، از طرح تحقیق همبستگی استفاده شد. جامعه

آماري پژوهش حاضر عبارت بود از دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات یادگیری مشغول به تحصیل در پایه دوم دبیرستان‌های منطقه ۵ تهران و نمونه آماری پژوهش حاضر شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری در ۶ مدرسه واقع در منطقه ۵ بودند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که، این شش مدرسه از بین مدارس منطقه ۵ به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند و در گام بعدی، از هر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز دارای مشکلات یادگیری از میان دانش‌آموزانی که توسط معلمان یا مشاوران مدرسه دارای مشکلات یادگیری شناسایی شده و برای مداخلات درمانی به مراکز مشاوره ارجاع داده شده بودند، طور تصادفی برگزیده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده شد.

۱. پرسشنامه باورهای هوشی ذبیحی حصاری: جهت سنجش باورهای هوشی دانش‌آموزان از پرسشنامه باورهای هوشی ذبیحی حصاری (۱۳۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴ عامل و روی هم رفته ۱۹ سوال است و بر اساس مقیاس لیکرت از ۰ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. ذبیحی و حصاری برای تعیین ضریب پایایی این آزمون، از نمونه‌ای ۴۰۰ نفری استفاده کردند که آلفای کرونباخ حدود ۰/۶۱ گزارش شد.

۲. کارنامه تحصیلی دانش‌آموزان: از معدل کل دانش‌آموزان نیز به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی بهره گرفته شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر با هدف تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS24 در دو سطح توصیفی و استنباطی به تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده پرداخته شده است. تحلیل توصیفی داده‌ها به شرح زیر است.

جدول ۱. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر حسب معدل آنان

نمره معدل	فراوانی	درصد فراوانی
۴-۱=خیلی ضعیف	۰	۰
۵-۸=ضعیف	۰	۰
۹-۱۲=متوسط	۰	۰
۱۳-۱۶=خوب	۷	۱۱/۷
۱۷-۲۰=عالی	۵۳	۸۸/۳
جمع	۶۰	۱۰۰٪

بوده‌اند که این نشانگر وضعیت تحصیلی عالی آنان بوده است.

داده‌های جدول ۱ بیانگر این است که ۷ نفر از دانش‌آموزان معدل شان

در حدود ۱۱/۷ بوده و اکثریت آنان دارای معدل عالی یعنی بین ۲۰-۱۷

جدول ۲. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر حسب وضعیت باور هوشی

وضعیت باور هوشی	فراوانی	درصد فراوانی
۱-۲۱=خیلی ضعیف	۱۲	۲۰
۲۲-۴۲=ضعیف	۱۱	۱۸/۳
۴۳-۶۳=متوسط	۱۱	۱۸/۳
۶۴-۸۴=خوب	۱۲	۲۰
۸۵-۱۰۵=عالی	۱۴	۲۳/۳
جمع	۶۰	٪۱۰۰

باور هوشی نمره ۸۴-۶۴ کسب کرده‌اند و ۱۴ نفرشان هم نیز از نظر باور هوشی وضعیتی عالی داشته‌اند یعنی نمره بالا (۸۵-۱۰۵) را کسب کرده‌اند.

داده‌های جدول ۲ بیانگر این است که ۱۲ نفر از دانش‌آموزان از نظر

باور هوشی نمره بین ۲۱-۱ گرفته‌اند و ۱۱ نفرشان هم به طور مساوی نمرات بین ۴۲-۲۲ و ۶۳-۴۳ داشته‌اند و ۱۲ نفرشان هم از نظر وضعیت

جدول ۳. محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی	باور هوشی	متغیر
۰/۴۰۸	۱	همبستگی پیرسون
۰/۰۰۱	۰	سطح معناداری
۶۰	۶۰	نمونه
۱	۰/۴۰۸	همبستگی پیرسون
۰	۰/۰۰۱	سطح معناداری
۶۰	۶۰	نمونه

که مقدار معنی‌داری آن کوچکتر از $\alpha=0/05$ است. به طوری‌که بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بین باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون بیانگر

این است که ضریب همبستگی بین باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۴۰۸ با (مقدار معناداری) برابر با ۰/۰۰۱ می‌باشد

جدول ۴. محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین باورهای هوشی ذاتی و پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی	باور هوشی ذاتی	متغیر
۰/۳۵۴	۱	همبستگی پیرسون
۰/۰۰۲	۰	سطح معناداری
۶۰	۶۰	نمونه
۱	۰/۳۵۴	همبستگی پیرسون
۰	۰/۰۰۲	سطح معناداری
۶۰	۶۰	نمونه

بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان...

که مقدار معناداری آن کوچکتر از $\alpha = 0/05$ است. به طوریکه بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بین باورهای هوشی ذاتی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون بیانگر این است که ضریب همبستگی بین باورهای هوشی ذاتی و پیشرفت تحصیلی برابر با $0/354$ با (مقدار معناداری) برابر با $0/02$ می‌باشد

جدول ۵. محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین باورهای هوشی افزایشی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	باور هوشی افزایشی	پیشرفت تحصیلی
باور هوشی افزایشی	همبستگی پیرسون	$0/380$
	سطح معناداری	$0/003$
	نمونه	۶۰
پیشرفت تحصیلی	همبستگی پیرسون	$0/380$
	سطح معناداری	$0/003$
	نمونه	۶۰

آرونسون و همکاران (۲۰۰۲)، گود و همکاران (۲۰۰۳)، و دونک (۲۰۰۸) همخوانی دارد که معرف وجود رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی هستند و نیز تاکید دارند، دانش‌آموزان با باورهای هوشی افزایشی، به طرز معناداری از همسالان خود که دارای باورهای هوشی ذاتی و ثابت هستند، عملکرد بهتری نشان می‌دهند.

از این رو، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر که هم‌راستا با پژوهش‌های صورت گرفته در خارج از کشور است، به نظر می‌رسد که لازم است در مدارس و محیط‌های آموزشی، جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، سوق دادن دانش‌آموزان به سوی تامل درباره باورهای هوشی به ویژه باورهای هوشی افزایشی که تبیین می‌کند هوش یک جوهر قابل تغییر و قابل افزایش از طریق تلاش و تجربه است، از سوی اولیای مدرسه به ویژه معلمان بیشتر در کانون توجه قرار گیرد.

منابع

حجازی، الهه؛ عبدلوند، نسرين و امام‌وردی، داود (۱). جهت‌گیری هدفی باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۷(۱)، ۵۱-۳۰.
حسنی‌راد، مرجان؛ ارجمندنیا، علی‌اکبر و باقری، فریبرز (۱۳۹۵). مقایسه مهارت‌های ادراک دیداری و توجه انتخابی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با و بدون اختلال خواندن. *فصلنامه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۷(۲۰)، ۳۳-۲۴.
دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۵(۱۸)، ۲۵-۱۰.

تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون بیانگر این است که ضریب همبستگی بین باورهای هوشی افزایشی و پیشرفت تحصیلی برابر با $0/380$ با (مقدار معنی‌داری) برابر با $0/003$ می‌باشد که مقدار معناداری آن کوچکتر از $\alpha = 0/05$ است. به طوریکه بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بین باورهای هوشی افزایشی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؛ اما رابطه‌ای نیرومندتر از رابطه میان بین باورهای هوشی ذاتی و پیشرفت تحصیلی.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که با هدف بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای مشکلات یادگیری مشغول به تحصیل در پایه‌های اول و دوم دبیرستان انجام شد، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شد و یافته‌ها نشان داد که میان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد؛ بدین معنا که هر چه باورهای هوشی دانش‌آموز نیرومندتر و مثبت‌تر باشند، عملکرد تحصیلی و نمرات او نیز بالاتر و رضایت بخش‌تر هستند. از سوی دیگر، بر اساس یافته‌ها، اگرچه بین باورهای هوشی ذاتی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد، بین باورهای هوشی افزایشی و پیشرفت تحصیلی رابطه نیرومندتری برقرار است. این یافته‌ها با یافته‌های حاصل از پژوهش استامپ، هاسمن و کوری (۲۰۱۴)، اتوود (۲۰۱۰)، کری و همکاران (۲۰۰۸)، بلکول و همکاران (۲۰۰۷)، ام (۲۰۱۰)، استامپ و همکاران (۲۰۰۹)، دونک (۲۰۰۸)، مورفی و توماس (۲۰۰۸)، و دافونسکا و همکاران (۲۰۰۴)،

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.

Dweck, C. S. (2008a). Mindsets and Math/Science Achievement. Paper prepared for the Carnegie-IAS Commission on Mathematics and Science Education. Retrieved from <http://opportunityequation.org/teaching-and-leadership/mindsets-math-science-achievement>.

Dweck, C. S. (2008b). Brainology: Transforming Students' Motivation to Learn. National Association of Independent Schools. Retrieved from <http://www.nais.org/publications/ismagazinearticle.cfm?ItemNumber=150509>.

Dweck, C. S. (2010). Mind-Sets and Equitable Education. *Principal Leadership*, 10(5), 26-29.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.

Em, A. (2010). We Fix It By Not Being Fixed. Serendip's Exchange, Bryn Mawr College, Bryn Mawr, PA. Retrieved from <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/8409>.

Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 179-196.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat. *Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662.

Graham, S. (2017). Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), Learning Disabilities (LD), and executive functioning: Recommendations for future research. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 97-101.

Lubin, J., & Polloway, E. A. (2016). Mnemonic Instruction in Science and Social Studies for Students

شکوهی یکتا، محسن؛ قرائی، نفیسه؛ ارجمندنی، علی‌اکبر؛ فتح آبادی، جلیل و داوری آشتیانی، رزیتا (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه آموزشی پویش بر عزت نفس کودکان با مشکلات یادگیری، فصلنامه توانمندسازی کودکان استثنایی، ۶(۴)، ۱-۱۴.

فتحی، فتنه؛ حاجی یخچالی، علیرضا و مروتی، ذکراه (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجیگری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم آباد. *دستاورد های روانشناختی*، ۴(۱)، ۷۸-۵۵.

مه‌دیان، حسین؛ اسدزاده، حسن؛ شعبانی، حسن؛ احقر، قدسی و احدی، حسن (۱۳۸۹). استانداردسازی پرسشنامه ترغیبی و بررسی رابطه آن با باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کاشمر. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳۰-۱.

Aronson, J., Fried, C.B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125.

Atwood, J. R. (2010). Mindset, Motivation and Metaphor in School and Sport: Bifurcated Beliefs and Behavior in Two Different Achievement Domains. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April-May 2010. ERIC Document Reproduction Service No. ED509344.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.

Blazer, Ch. (2011). How Students' Beliefs About Their Intelligence Influence Their Academic Performance. *Information Capsule research services*, 1012, 1-7.

Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I., & Elliott, A. (2008). Implicit Theories and IQ Test Performance: A Sequential Mediation Analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 783-791.

Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Role of the Implicit Theories of Intelligence in Learning Situations. *Encephale*, 30(5), 456-463.

- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607.
- Stump, G. S., Husman, J., & Corby, M. (2014). Engineering students' intelligence beliefs and learning. *Journal of Engineering Education*, 103(3), 369-387.
- Stump, G., Husman, J., Chung, W-T., & Done, A. (2009). Student Beliefs about Intelligence: Relationship to Learning. *Paper presented at the Frontiers in Education Conference*, San Antonio, TX, and October 2009. Retrieved from <http://fie-conference.org/fie2009/papers/1283.pdf>.
- Tan, D., Yough, M., Desmet, O. A., & Pereira, N. (2018). Middle School Students' Beliefs about Intelligence and Giftedness. *Journal of Advanced Academics*, 1932202X18809360.
- Wang, J. C., Chiu, C. Y., Hong, Y. Y., Liu, W. C., Tay, E. G., Nie, Y., ... & Sim, C. M. Q. (2016). The power of beliefs in impacting motivation: Motivating the academically unmotivated.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- with Learning Problems: A Review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 207-224.
- Murphy, L., & Thomas, L. (2008). Dangers of a Fixed Mindset: Implications of Self-Theories Research for CS Education. In *Proceedings of the 13th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, Madrid, Spain, June-July 2008. Retrieved from
- Palardy, G. J., Rumberger, R. W., & Butler, T. (2015). The Effect of High School Socioeconomic, Racial, and Linguistic Segregation on Academic Performance and School Behaviors. *Teachers College Record*, 117(12), n12.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools. *Educational Leadership*, 40(3), 64-69.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 427-452.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255-272.

Studying the relationship between intelligence beliefs and academic performance of students with learning difficulties

Marjan Hassanirad*¹

Fahimeh Hamzehnejhad²

Abstract

Aim: The aim of the present research was to study the relationship between intelligence beliefs and academic performance of students with learning difficulties in first and second grades of high schools. **Methods:** Research population consisted of all girls studying in first and second grades of Tehran's 5th district high school from among whom a number of 60 students were chosen. The sampling method was that six high schools were selected from 5th district using convenient sampling method, and from each school, 10 students with learning difficulties were randomly selected from among students identified by teachers or school counselors as having learning difficulties. Research tools included Zabihi & Hesari's Intelligence Beliefs Questionnaire (2005) and grade point average of students as index of their academic performance. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient. **Results:** Data analysis showed that there is a significant relationship between intelligence beliefs and academic achievement. In addition, there is a stronger relationship between the incremental intelligence beliefs and academic performance in comparison to the relationship between inherent intelligence beliefs and academic performance. **Conclusion:** Findings of the present study point to the importance of improving the incremental intelligence beliefs among students in order to improve their academic performance.

Keywords

Intelligence beliefs, incremental intelligence beliefs, inherent intelligence beliefs, learning difficulties

1. Ph.D. candidate in Psychology, Department of Education & Counseling, Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran marjan.hassanirad@ut.ac.ir

2. M.A. in General Psychology, Faculty of Human Sciences, Islamic Azad University, Tehran Science & Research Branch, Tehran, Iran