# اثربخشی آموزش هوش موفق استرنبرگ بر بهبود اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی

**راحله شکوهی*[1]، حنانه رستمی[2]، فاطمه رستمی[3]**

۱. عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران (نویسنده مسئول).
۲. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران.
۳. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه‌وپنج، سال ۱۴۰۱، صفحات ۴۱۵-۴۰۵

**تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۶/۲۶** **تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۵**

**چکیده**

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش موفق استرنبرگ بر بهبود اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بود. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. در مرحله اول با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و سپس به شیوه تصادفی ساده در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت ۱۲ جلسه آموزش هوش موفق استرنبرگ قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای از آموزش هوش موفق دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از مقیاس اشتیاق به مدرسه وانگ و همکاران (۲۰۱۱) و سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان چن و تامپسون (۲۰۰۴) به‌منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تجزیه‌وتحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد آموزش هوش موفق در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ($P<۰/۰۵$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش هوش موفق استرنبرگ می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای افزایش اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به‌کاربرده شود.

**کلیدواژه:** آموزش هوش موفق استرنبرگ، اشتیاق به مدرسه، خودپنداره تحصیلی.



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

**مقدمه**

اشتیاق به مدرسه به میزان انرژی یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل‌شده اطلاق می‌گردد که شامل ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی است که در بعد رفتاری اشاره به شرکت فعال دانش‌آموز در کلاس درس، بعد شناختی آن اشاره به سرمایه‌گذاری شناختی در فعالیت‌های یادگیری و بعد هیجانی آن به علاقه و سرزنده بودن دانش‌آموز در جریان تدریس و یادگیری اشاره دارد (چو و چو[1]، ۲۰۱۴؛ به نقل از جوادی علمی و همکاران، ۱۳۹۹). اشتیاق به مدرسه به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل‌شده، اطلاق می‌شود (روشتون[2] و همکاران، ۲۰۲۰). اشتیاق به مدرسه معمولاً به‌عنوان ساختار انگیزشی به‌کاربرده می‌شود که منعکس‌کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می‌باشد (لی و شوت[3]، ۲۰۱۰). اشتیاق به مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود (چن[4] و همکاران، ۲۰۲۰؛ توماس[5] و همکاران، ۲۰۲۰). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی و رسیدن به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (موریرا و لی[6]، ۲۰۲۰).

یادگیرندگانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند نسبت به افراد دیگر که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند، علاقه بیشتری برای صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسائل دارند (لی[7] و همکاران، ۲۰۲۰). خودکارآمدی تحصیلی (توماس و همکاران، ۲۰۲۰)، خودپنداره تحصیلی (باکادوروا[8] و همکاران، ۲۰۲۰)، نگرش نسبت به یادگیری، ادراک شایستگی، عزت‌نفس، یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف، مهم‌ترین عوامل فردی مرتبط با علاقه و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان هستند (صفری و همکاران، ۱۳۹۴). اشتیاق به مدرسه منجر به رشد اجتماعی، شناختی و پیشرفت تحصیلی می‌گردد (میهالس-آدکینس و کولی[9]، ۲۰۲۰). یادگیرندگان مشتاق بیشتر مطالعه می‌کنند، رضایت تحصیلی بیشتری دارند و بیشتر فارغ‌التحصیل می‌شوند، بنابراین مفهوم اشتیاق به مدرسه نه‌تنها به خاطر ارزش خودش به‌عنوان یک هدف آموزشی، بلکه به خاطر ارتباط منطقی آن با پیامدهای آموزشی بسیار ارزشمند و حائز اهمیت است (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

1. Cho & Cho
2. Rushton
3. Lee & Shute
4. Chen
5. Tomás
6. Moreira & Lee
7. Li, Gao & Sha
8. Bakadorova
9. Mihalec-Adkins & Cooley



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

از سوی دیگر خودپنداره تحصیلی به‌عنوان بازنمایی‌های ذهنی از توانمندی‌های تحصیلی خود در محیط آموزشگاهی و تحصیلی تعریف‌شده است و به اینکه یادگیرندگان چگونه خودشان را در حوزه‌های تحصیلی می‌بینند اشاره دارد (برونر[1] و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از سیمونسمایر[2] و همکاران، ۲۰۲۰). خودپنداره تحصیلی جزء موضوعات اساسی در روانشناسی و نظام آموزشی می‌باشند. خودپنداره تحصیلی یکی از جنبه‌های مهم شخصیتی هر فرد و انگیزش یکی از عوامل اصلی دخیل در جریان فرآیند یاددهی و یادگیری است (خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵). خودپنداره تحصیلی عبارت است از تفکر و نگرش کلی فرد نسبت به توانایی های خویش در رابطه با یادگیری‌های آموزشگاهی و یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است (نظری و همکاران، ۱۳۹۲). خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز تأثیر زیادی بر عملکرد او در مدرسه دارد. به‌خصوص اینکه دانش‌آموز، خود را وجود مدار و یا افزایشی ببیند تأثیرات ضمنی مستقیمی در انگیزش تحصیلی[3] او دارد (خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵).

خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش‌آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره دارد و به معنی تلقی خود از قابلیت‌ها و محدودیت‌های تحصیلی خویش می‌باشد. خودپنداره تحصیلی بازنمود توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیلی خود می‌باشد که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش‌آموزان و رشد و موفقیت آن‌ها در مدرسه دارد (پنکستن[4] و همکاران، ۲۰۱۵). خودپنداره تحصیلی بالا پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش‌آموزان دارد و به طور مثبت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (مارش و امارا[5]، ۲۰۰۸). یکی از مواردی که می‌تواند بر روی اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی تأثیر بگذارد، آموزش هوش موفق است. هوش موفق ترکیبی از توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی در افراد است که به افراد برای سازگاری، انتخاب و تغییر محیط برای رسیدن به اهداف با توجه به بافت فرهنگی–اجتماعی کمک می‌کند. مفهوم زیر بنایی هوش موفق این است که افراد با هوش، کسانی هستند که نقاط قوت و ضعف خود را بهتر بشناسند، بر نقاط قوت خود تأکید کرده و آن‌ها را افزایش می‌دهند و درعین‌حال به دنبال رفع و یا تصحیح نقاط ضعف خود نیز هستند. این نقاط قوت و ضعف به طور گسترده‌ای با سه نوع توانایی تحلیلی، خلاق و عملی در هوش موفق فرد مرتبط است (استرنبرگ[6] و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از دولتی و همکاران، ۱۳۹۸).

اکثر افراد بین هوش تحصیلی[7] (تیزهوشی تحصیلی) و هوش عملی[8] (آشنایی با چم‌وخم زندگی) تفاوت قائل هستند. به اعتقاد استرنبرگ، منبع اصلی این تفاوت‌ها در انواع مسائلی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی و عملی با آن‌ها مواجه است. به نظر می‌رسد اکثر مسائلی که افراد در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند ارتباط کمی با دانش و مهارت‌های کسب‌شده از طریق آموزش رسمی و یا با توانایی‌هایی که در فعالیت‌های کلاسی مورداستفاده قرار می‌گیرند، دارند (آزادمرد و طالبی، ۱۳۹۵). هوش

1. Brunner
2. Simonsmeier
3. academic motivation
4. Pinxten
5. Marsh & O'Mara
6. Strenberg
7. academic intelligence
8. practical intelligence



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

موفق مجموعه یکپارچه‌ای از توانایی‌های موردنیاز برای موفقیت در زندگی است که فرد آن را در درون بافت فرهنگی و اجتماعی خود تعریف می‌کند. افراد از طریق تشخیص و تقویت نقاط قوت خود و تشخیص همزمان نقاط ضعف‌شان و پیدا کردن راه اصلاح یا جبران، به طور موفقیت‌آمیزی باهوش‌اند. افراد دارای هوش موفق، با برقراری تعادل بین توانایی‌های تفکر تحلیلی، خلاق و عملی قادر به انطباق با محیط، تغییر آن و انتخاب محیط هستند (استرنبرگ و گریگورنکو، ۲۰۰۷؛ به نقل از نگهبان سلامی و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به آنچه گفته شد سؤال پژوهش آن است که آیا آموزش هوش موفق استرنبرگ بر بهبود اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است؟

**روش پژوهش**

روش پژوهش بر مبنای هدف کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات کمی و از نوع آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. در مرحله اول تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند و این افراد به‌صورت تصادفی ساده در دو گروه ۲ گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند (۱۵ نفر در گروه آموزش هوش موفق و ۱۵ نفر در گروه کنترل). رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و نداشتن بیماری‌های جسمی و روان‌شناختی خاص از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. غیبت بیش از ۲ جلسه آموزشی، شرکت همزمان در دیگر دوره‌ها و مداخلات آموزشی همزمان با پژوهش، عدم پاسخگویی به سؤالات پس‌آزمون و عدم شرکت در مرحله پیگیری از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. همچنین احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آن‌ها، کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخله آموزشی، در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به افراد نمونه و ارائه جلسات مداخله به‌صورت فشرده به گروه کنترل بعد از مرحله پیگیری از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. این تحقیق از آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) «آزمون تعقیبی بن فرونی[1]» و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

[1]. Bonferroni



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

**جلسات آموزش هوش موفق**

**جدول ۱. جلسات آموزش هوش موفق اقتباس از پژوهش دولتی و همکاران (۱۳۹۸)**

| جلسه | محتوی |
|---|---|
| اول | اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی مشکل |
| دوم | معرفی هوش موفق و توانایی‌های آن |
| سوم | آموزش و آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با توانایی‌های هوش موفق |
| چهارم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های حل مسئله (سه مهارت نخست تفکر تحلیلی) |
| پنجم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های حل مسئله (سه مهارت دیگر تفکر تحلیلی) |
| ششم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های تفکر خلاق (چهار مهارت نخست تفکر خلاق) |
| هفتم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های تفکر خلاق (چهار مهارت بعدی تفکر خلاق) |
| هشتم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های تفکر خلاق (چهار مهارت نهایی تفکر خلاق) |
| نهم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های تفکر عملی (چهار مهارت نخست تفکر عملی) |
| دهم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های تفکر عملی (چهار مهارت بعدی تفکر عملی) |
| یازدهم | آموزش و آشنایی با مهارت‌های تفکر عملی (چهار مهارت نهایی تفکر عملی) |
| دوازدهم | جمع‌بندی و مروری بر جلسات قبلی انجام پس‌آزمون و تشکر و قدردانی از شرکت‌کنندگان |

**ابزار پژوهش**

**مقیاس اشتیاق به مدرسه[1] (SESS) وانگ[2] و همکاران (۲۰۱۱):** این مقیاس ۲۳ سؤال دارد و نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد به‌این‌ترتیب که تقریباً هرگز ۱ نمره، به‌ندرت ۲ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سؤالات ۱۲ و ۱۳ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند به‌این‌ترتیب که تقریباً هرگز ۵ نمره، به‌ندرت ۴ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۲ نمره و تقریباً همیشه ۱ نمره تعلق می‌گیرد. در داخل ایران برای بررسی همسانی درونی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده‌شده است که ضرایب در دامنه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ گزارش‌شده است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۲) و یک پژوهش دیگر برای مؤلفه‌ها بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ و کل مقیاس به‌دست‌آمده است (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۶). سازندگان مقیاس ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس محاسبه و به روش آلفای کرونباخ، ضریب کل سؤالات در مرحله پیش‌آزمون، ۰/۷۱، مرحله پس‌آزمون ۰/۸۰ و مرحله پیگیری ۰/۹۰ به دست آمد.

**سیاهه خودپنداره تحصیلی[3] دانش‌آموزان (SSCI) چن و تامپسون[4] (۲۰۰۴):** این سیاهه شامل ۱۵ سؤال و نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. سازندگان سیاهه خودپنداره تحصیلی همبستگی بین خرده مقیاس‌ها بررسی و ضرایب همبستگی بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آورده‌اند و روایی عاملی آن بررسی و مقادیر شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی

[1]. Student Engagement in School Scale (SESS)
[2]. Wang
[3]. School Self-Concept Inventory (SSCI)
[4]. Chen & Thompson



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

مجذور میانگین تقریب[1] (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۶۰ و ۰/۰۵۶ گزارش کرده‌اند (چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط افشاری‌نیا و همکاران (۱۳۹۱) ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی‌شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش‌شده است و برای روایی همگرا نیز از مقیاس عزت‌نفس (RSEs) روزنبرگ[2] (۱۹۸۹) استفاده‌شده است و ضرایب با عزت‌نفس مثبت در دامنه ۰/۲۱ تا ۰/۵۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به‌دست‌آمده است (افشاری نیا و همکاران، ۱۳۹۱). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده‌شده است که ضریب کل سیاهه ۰/۷۵ به‌دست‌آمده است (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس محاسبه و به روش آلفای کرونباخ، ضریب کل سؤالات در مرحله پیش‌آزمون، ۰/۸۶، مرحله پس‌آزمون ۰/۸۹ و مرحله پیگیری ۰/۹۲ به دست آمد.

**یافته‌ها**

**جدول ۲. میانگین و انحراف معیار اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی گروه آزمایش و گروه کنترل**

| متغیرهای وابسته | مرحله | میانگین | | انحراف معیار | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | آموزش هوش موفق | گروه کنترل | آموزش هوش موفق | گروه کنترل |
| اشتیاق به مدرسه | پیش‌آزمون | ۲۳/۹۳ | ۲۳/۹۳ | ۰/۹۶۱ | ۰/۸۸۴ |
| | پس‌آزمون | ۲۷/۴۰ | ۲۴/۰۷ | ۱/۲۹۸ | ۰/۹۶۱ |
| | پیگیری | ۲۷/۰۰ | ۲۴/۰۷ | ۱/۷۷۳ | ۰/۹۶۱ |
| خودپنداره تحصیلی | پیش‌آزمون | ۱۵/۳۳ | ۱۵/۳۳ | ۰/۶۱۷ | ۰/۴۸۸ |
| | پس‌آزمون | ۱۷/۶۷ | ۱۵/۶۰ | ۰/۶۱۷ | ۰/۹۱۰ |
| | پیگیری | ۱۷/۴۷ | ۱۵/۷۳ | ۰/۸۳۴ | ۰/۹۶۱ |

جدول ۲-میانگین و انحراف معیار اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی به تفکیک مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) را نشان می‌دهد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل‌شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس آمیخته استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است، این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها می‌باشد که ابتدا پیش‌فرض‌ها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. ازآنجایی‌که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ‌یک از مراحل معنی‌دار نبود (P>۰/۰۵)، لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می‌باشد. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی‌دار نبود (P>۰/۰۵) و بدین ترتیب پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تائید شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (ام باکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است (P>۰/۰۵). سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود و این نشان‌دهنده همگنی شیب خط رگرسیون[3] بود. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده نمود.

[1]. root mean square error of approximation (RMSEA)
[2]. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)
[3]. homogeneity of regression



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

**جدول ۳. نتیجه آزمون کرویت موچلی اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی**

| متغیرهای وابسته | کرویت موچلی | آماره‌ی کای دو | درجه آزادی | معنی داری |
|---|---|---|---|---|
| اشتیاق به مدرسه | ۰/۶۰۶ | ۱۳/۵۱۴ | ۲ | ۰/۰۰۱ |
| خودپنداره تحصیلی | ۰/۵۰۱ | ۱۲/۵۱۱ | ۲ | ۰/۰۰۱ |

بر اساس جدول ۳- آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی برابر ۰/۰۰۱ به‌دست‌آمده است. لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به‌گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۴- آمده است.

**جدول ۴. نتایج درون آزمودنی و بین آزمودنی واریانس اندازه‌گیری آمیخته اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی**

| متغیرهای وابسته | منابع تغییر | آماره F | معنی‌داری | ضریب تأثیر | توان آماری |
|---|---|---|---|---|---|
| اشتیاق به مدرسه | گروه | ۳۴/۹۰۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۵۵ | ۰/۹۹۹ |
| | زمان | ۴۲/۳۸۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۰۲ | ۰/۹۹۹ |
| | زمان×گروه | ۳۶/۰۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۶۳ | ۰/۹۹۹ |
| خودپنداره تحصیلی | گروه | ۲۹/۴۲۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۱۲ | ۰/۹۹۹ |
| | زمان | ۶۶/۳۳۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۰۳ | ۰/۹۹۹ |
| | زمان×گروه | ۳۷/۱۶۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۷۰ | ۰/۹۹۹ |

نتایج جدول ۴- نشان می‌دهد که اثر متغیر درون‌گروهی (عامل زمان) بر اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی معنادار است ($P\leq$۰/۰۰۱). به‌این‌ترتیب اثر متغیر بین گروهی (آموزش هوش موفق استرنبرگ) در افزایش اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی معنادار است. در ادامه مقایسه‌ی دوبه‌دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در جدول ۵- آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی برای بررسی ماندگاری نتایج

| متغیرهای وابسته | مراحل | میانگین تعدیل شده | تفاوت مراحل | تفاوت میانگین | معناداری |
|---|---|---|---|---|---|
| اشتیاق به مدرسه | پیش‌آزمون | ۲۳/۹۳۳ | پیش‌آزمون-پس‌آزمون | -۱/۸۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| | پس‌آزمون | ۲۵/۷۳۳ | پیش‌آزمون-پیگیری | -۱/۶۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| | پیگیری | ۲۵/۵۳۳ | پس‌آزمون-پیگیری | ۰/۲۰۰ | ۰/۴۶۰ |
| خودپنداره تحصیلی | پیش‌آزمون | ۱۵/۳۳۳ | پیش‌آزمون-پس‌آزمون | -۱/۳۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| | پس‌آزمون | ۱۶/۶۳۳ | پیش‌آزمون-پیگیری | -۱/۲۶۷ | ۰/۰۰۱ |
| | پیگیری | ۱۶/۶۰۰ | پس‌آزمون-پیگیری | ۰/۰۳۳ | ۰/۹۹۹ |

همان‌طور که جدول ۵- نشان می‌دهد تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) است که این نشان‌دهنده آن است که آموزش هوش موفق استرنبرگ بر افزایش اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و تداوم این تأثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است.

[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش موفق استرنبرگ بر بهبود اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بود. نتایج نشان داد آموزش هوش موفق در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. این نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج تحقیقات دولتی و همکاران (۱۳۹۸) و آزاد مرد و طالبی (۱۳۹۵) همسویی دارد. در تبیین این نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که نظریه هوش موفق یکی از نظریه‌های جامع و کارآمد در حوزه هوش انسان است که در مقایسه با نظریه‌های سنتی، مزایای بی‌شماری دارد. بر اساس این نظریه باهوش بودن، چیزی فراتر درس خواندن است و فرد باهوش، فردی است که بداند در موقعیت‌های گوناگون، چگونه از هوش خود استفاده کند. بر اساس این نظریه، هوش مفاهیم متعددی مانند تفکر انتقادی، شناخت و فراشناخت[1]، درک متعارف، هوش عملی[2]، خلاقیت[3] و منطق را در برمی‌گیرد (استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از نگهبان سلامی و همکاران، ۱۳۹۲). استرنبرگ معتقد است که برداشت‌های موجود از مفهوم هوش بسیار محدودند و فقط بخش کوچکی از هوش را مدنظر قرار می‌دهند. آن‌ها در نشان دادن توانش‌های هوش موفق که شامل توانش سازگاری، شکل‌دهی و انتخاب محیط برای رسیدن به هدف‌های فردی در درون محیط‌ها و بافت فرهنگی و اجتماعی است با شکست روبه‌رو می‌شوند (استرنبرگ، ۱۹۷۷؛ به نقل از نگهبان سلامی و همکاران، ۱۳۹۲). بر اساس نظریه هوش موفق استرنبرگ، نقش تجربه در مواجهه با تکالیف یا شرایط مختلف را، از دو جنبه می‌توان بررسی کرد. جنبه اول: توانایی کنار آمدن با تکالیف یا شرایط محیطی جدید، جنبه دوم: توانایی خودکار سازی پردازش اطلاعات. این دو توانایی در زمره مهم‌ترین توانایی‌های افراد باهوش محسوب می‌گردند که با میزان موفقیت فرد در محیط کار و زندگی روزمره ارتباط نزدیکی دارند. همچنین در نظریه هوش موفق، نقش محیط در تعریف و شکل‌گیری رفتارهای هوشمندانه مورد تأکید است و هوش در داخل محیطی که فرد در آن قرار دارد، تعریف می‌شود. بر اساس این تعریف، هوش، از نظر ویژگی‌های محیطی، نوعی فعالیت ذهنی محسوب می‌شود که در فرآیندهای انطباق با محیط، تغییر محیط و انتخاب محیط یا محیط‌های واقعی مورداستفاده قرار می‌گیرد (استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از نگهبان سلامی و همکاران، ۱۳۹۲). لذا منطقی است که آموزش هوش موفق استرنبرگ بر بهبود اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر باشد.

ازآنجایی‌که این پژوهش تنها بر روی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان در سایر شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. محدود بودن ابزار جمع‌آوری داده به پرسشنامه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام‌شده با هم قابل‌مقایسه باشد و به بتوان رفع محدودیت این پژوهش کمک کرد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه اثربخشی آموزش هوش موفق

[1]. metacognition
[2]. practical intelligence
[3]. creativity



[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

استرنبرگ بر افزایش سایر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان صورت گیرد. همچنین مرحله پیگیری در این پژوهش ۲ ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت‌تر و طولانی‌تر (بیش از شش ماه یا حتی یک سال) به بررسی تداوم و ماندگاری آموزش هوش موفق استرنبرگ پرداخته شود. ازآنجایی‌که در این پژوهش تعداد هر گروه ۱۵ نفر بود در راستای رفع این محدودیت پژوهشی پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران در آینده از حجم نمونه گسترده‌تری استفاده کنند. در سطح عملی و بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش هوش موفق استرنبرگ می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای افزایش اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به‌کاربرده شود.

## منابع


- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ و دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی علّی اشتیاق به مدرسه بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، *۷*(۲۸)، ۱۶۰-۱۳۳.
- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین؛ و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روانسجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۶۶-۵۳.
- آزاد مرد، شهنام؛ و طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر هوش موفق بر بازده‌های شناختی و عاطفی یادگیری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، *۱۲*(۳۹)، ۲۲۳-۱۹۹.
- بارانی، حمید؛ درخشان، معراج؛ و اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۱۰۸-۹۷.
- جوادی علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی؛ و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، *۸*(۱۴)، ۱۹-۱.
- خیری گلسفیدی، طاهره؛ قهاری، شهربانو؛ و نظریان، بلال. (۱۳۹۵). مطالعه تغییرات انگیزش پیشرفت و خودپندارهبه‌واسطه یادگیری زبان دوم (زبان مورد مطالعه: انگلیسی). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، *۱۲*(۴۱)، ۸۹-۷۹.
- دولتی، حسین؛ نریمانی، محمد؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ و صادقی هشتجین، گودرز. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی هوش شخصی و هوش موفق بر اعتماد به نفس دانش‌آموزان تیز هوش. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، *۸*(۱)، ۸۸-۷۳.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان، غفار؛ و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپندارهٔ تحصیلی در اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان پایهٔ پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، *۱۲*(۱)، ۹۱-۷۵.
- زاهد، عادل؛ کریمی یوسفی، سیده هایده؛ و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲(۷)، ۷۱-۵۵.
- محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ و شاه علی کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، *۶*(۱۰)، ۲۰۶-۱۹۷.




[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

- نظری، رضوان؛ موسوی پور، سعید؛ و سیفی، محمد. (۱۳۹۲). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خالقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۱)، ۱۲۴-۱۰۳.
- نگهبان سلامی، محمود؛ فرزاد، ولی اله؛ و صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی پرسشنامه هوش موفق، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵ (۵)، ۱۵-۱.
- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, *35*(1), 73-91.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, *78*, 101824.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *Online Submission*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.
- Li, W., Gao, W., & Sha, J. (2020). Perceived Teacher Autonomy Support and School Engagement of Tibetan Students in Elementary and Middle Schools: Mediating Effect of Self-Efficacy and Academic Emotions. *Frontiers in Psychology*, *11*, 50.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(4), 542-552.
- Mihalec-Adkins, B. P., & Cooley, M. E. (2020). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child & Family Social Work*, *25*(2), 256-266.
- Moreira, P. A., & Lee, V. E. (2020). School social organization influences adolescents' cognitive engagement with school: The role of school support for learning and of autonomy support. *Learning and Individual Differences*, *80*, 101885.
- Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 124-132.
- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, *1*(11), 16-16.
- Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, *90*, 193-209.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 1-19.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, *57*(2), 191-203.


[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]

- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*(4), 465-480.


[ Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-18 ]