اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

▫ **عزت‌اله قدم‌پور**، استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
▫ **فاطمه قاسم زاده**، کارشناسی ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه. ایران
▫ **حافظ پادروند***، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
▫ **کبری عالی‌پور**، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

● تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۱۹ ● تاریخ انتشار: فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۱ ● نوع مقاله: پژوهشی ● صفحات ۸۳ - ۹۳

چکیده

زمینه و هدف: اختلال یادگیری نوعی مشکل مزمن با پایه عصب‌شناختی و تحولی بوده که عموماً در اوایل دوره‌ی رشد شروع می‌شود. پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش: این پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۳ ساله‌ی با اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و بالینی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود. از بین جامعه‌ی آماری، ۴۰ دانش‌آموز پسر با اختلال یادگیری خاص که افراد داوطلب واجد شرایط بودند، انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی (۲۰نفر) و گواه (۲۰نفر) جاگماری شدند. گروه آزمایشی به مدت ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفتند. به منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر، مقیاس خودتنظیمی تحصیلی کارل ماگنو و آموزش هوش موفق استرنبرگ استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر هوش موفق بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی آزمودنی‌ها تأثیر معناداری دارد ($P<0/005$).

نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش نشان داد، از جمله روش‌های اثربخش در جهت افزایش انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، آموزش مبتنی بر هوش موفق است.

واژه‌های کلیدی: آموزش مبتنی بر هوش موفق، انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

* Email: hafezpadervand@gmail.com

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

مقدمه

اختلال یاگیری خاص[1] نوعی مشکل مزمن با پایه عصب‌شناختی و تحولی بوده که عموماً در اوایل دوره رشد یعنی قبل از سن مدرسه شروع شده و در صورت عدم رسیدگی مناسب تا بزرگسالی ادامه می‌یابد. این اختلال، نارسایی یادگیری ناشی از مشکلات بینایی، شنوایی یا ناتوانی‌های حرکتی را شامل نمی‌شود (۱). اختلال یادگیری خاص، دسته‌ای از اختلالات هستند که خصیصه‌ی آنها ایجاد مشکلاتی در پیشرفت تحصیلی یا کارکرد روزمره است. دانش‌آموزان با این ناتوانی‌ها بسیار کمتر از آنچه از سن و سطح‌شان انتظار می‌رود، موفق می‌شوند. پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی[2] شیوع ناتوانی یادگیری در زمینه‌های تحصیلی را بین ۵ تا ۱۵ درصد در کودکان دبستانی گزارش کرده است (۲). اختلال یادگیری خاص سبب ایجاد مشکلاتی در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای دانش‌آموزان می‌شود (۳). مطالعات متعددی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در انگیزش و مؤلفه‌های مرتبط با آن دچار ضعف و محدودیت هستند (۴ و ۵). از جمله مشکلات انگیزشی که کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، انگیزش تحصیلی[3] پایین است. انگیزش تحصیلی به‌عنوان شاخص شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان تعریف شده است که دلبستگی آنان به تحصیل و مدرسه را نشان می‌دهد (۶). دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار می‌کنند. در واقع انگیزش تحصیلی به‌طور مستقیم عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (۷). مشکلات انگیزشی، شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص با هم ترکیب می‌شوند تا این دسته از دانش‌آموزان نتوانند در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز به‌طور مستقل عمل کنند (۸). در همین رابطه آنسول، برنولد، اسپورلاین و کراسلند[4] در مطالعه‌ای دریافتند دانش‌آموزانی که معدل پایین داشتند، نسبت به دانش‌آموزانی که معدل بالاتری داشتند، در دو حیطه‌ی انگیزش و خودآزمایی، نمره پایین‌تری کسب کردند (۹).

دیگر متغیر یادگیری که در کودکان و نوجوانان با اختلال یادگیری خاص با محدودیت و نقصان همراه است، خودتنظیمی تحصیلی[5] است. خودتنظیمی کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خودهدایتی، خودکنترلی و خودمختاری می‌باشد. از نظر بندورا قابلیت‌های ذکر شده تحت تأثیر باور افراد درباره خودکارآمدی در فعالیت‌ها و رفتارهای مختلف است (۱۰). خودتنظیمی، به‌عنوان کوشش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرآیندها و کارکردها جهت دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (۱۱). به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌شود (۱۲). به‌طور کلی زیمرمن[6] خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی) در فرآیند یادگیری، به منظور بیشینه کردن فرآیند یادگیری اطلاق نموده است (۱۳). نحوه مدیریت خودتنظیمی به‌عنوان یك عامل کلیدی در موفقیت تحصیلی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان نقش دارد و با ارتقاء سلامتی مرتبط است و در کنترل سلامتی اهمیت ویژه‌ای دارد (۱۴). نریمانی، خشنودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی در پژوهشی میزان خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص را نسبت به همتایان عادی در سطح پائین‌تری گزارش نمودند (۱۵).

پیامدهای منفی اختلال یادگیری خاص باعث شده است که درمانگران و پژوهشگران، مداخلات متعددی و با رویکردهای متفاوتی، در جهت کاهش مشکلات این دسته از افراد انجام دهند. از جمله آموزش‌هایی که مبتنی بر توانش‌های هوشی است و با این وجود تاکنون در ارتباط با افراد با اختلال یادگیری خاص انجام نشده است، آموزش مبتنی بر هوش موفق[7] است. آموزش توانش‌های هوش موفق در قالب ارائه محتوای آموزشی از طریق فراهم کردن درک عمیق‌تر موضوعات، فراهم کردن سرنخ‌های بازیابی بیشتر هنگام یادآوری و ایجاد انگیزه بیشتر (۱۶) منجر به عملکرد تحصیلی بالاتر در دانش‌آموزان می‌شود، و سبب می‌شود که آنها نه تنها در تحصیل بلکه با تقویت توانمندیشان در توانش عملی در موقعیت‌های مختلف اجتماعی، حرفه‌ای و زندگی روزمره نیز کسب موفقیت کنند (۱۷).

1. Specific Learning Disorder
2. The Fifth Edition of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (D.S.M-5)
3. Educational motivation
4. Anson, Bernold, Spurlin, & Crossland
5. Academic self-regulation
6. Zimmerman
7. Successful hash-based training

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

نظریه‌ی هوش موفق یکی از نظریه‌های کارآمد و جامع در حوزه هوش و هوش آزمایی است که از دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلفی استفاده نموده است و از نظریه‌های نوین محسوب می‌شود (۱۸). این نظریه بر اصول روان‌سنجی تأکید ندارد و نظریه‌پردازی آن براساس دستاوردهای تجربی، مطالعات نظری، پیشرفت‌های روان‌شناسی رایانه و توسعه‌ی رویکرد خبرپردازی صورت گرفته است (۱۹). اکنون شواهد قابل توجهی مبنی بر تأثیر مثبت آموزش هوش موفق بر بسیاری از متغیرهای تحصیلی وجود دارد. از جمله: قبادی، حبیبی کلیبر، فرید و مصرآبادی نشان دادند که آموزش هوش موفق در افزایش حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مؤثر است (۲۰). خاکپور، عابدی و منشایی در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش هوش موفق در بهبود رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان داری اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی مؤثر است (۲۱). مایر، کاراسو، پانتر و سالووی[1] در پژوهشی دریافتند هوش موفق بر ویژگی‌های شخصیتی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان مؤثر است (۲۲). بابایی، مکتبی، بهروزی و آتش‌افروز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش هوش موفق بر تفکر انتقادی و تحمل ابهام دانش‌آموزان مؤثر است (۲۳). در پژوهشی مشابه مندلمن، باربوت و گریگورنکو[2] نشان دادند که آموزش هوش موفق در بالا رفتن اعتماد به نفس و کارایی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (۲۴). استانکو[3] در پژوهش خود نشان داد که آموزش هوش موفق به خودباوری در دانش‌آموزان منجر می‌شود (۲۵). شعرباف‌زاده، عابدی، یوسفی و آقابابایی در پژوهشی دریافتند که آموزش هوش موفق در افزایش انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است (۲۶). در پژوهشی دیگر هاشمی، غضنفری، شریفی و احمدی به این نتیجه رسیدند که آموزش هوش موفق بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد (۲۷). با وجود این، تاکنون آموزش هوش موفق در ارتباط با متغیرهای تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام نشده است.

بر اساس آنچه بیان شد، می‌توان گفت اختلال یادگیری خاص با بسیاری از مشکلات تحصیلی چون: انگیزش تحصیلی پایین و ناتوانی در خودتنظیمی تحصیلی همراه است. از طرفی همواره متخصصان و پژوهشگران به دنبال به کارگیری رویکردهای آموزشی مفید و سازنده در جهت کاهش و رفع این مشکلات و محدودیت‌ها به منظور ارتقاء سطوح تحصیلی، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص هستند. از این رو، پژوهش حاضر برآن‌است که ضمن پر نمودن خلاء پژوهشی در ارتباط با متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، یافته‌های جدید و سازنده‌ای را در اختیار درمانگران و روان‌شناسان حوزه اختلال یادگیری خاص قرار دهد. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص است.

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۳ ساله‌ی با اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مراکز آموزشی و بالینی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۹۸ بود. از بین جامعه آماری، ۴۰ دانش‌آموز پسر با اختلال یادگیری خاص که افراد داوطلب واجد شرایط پژوهش بودند، انتخاب و تمامی آن به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده در قالب دو گروه آزمایشی (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) جاگماری شدند.

□ **مقیاس انگیزش تحصیلی[4]:** پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) شامل ۳۳ سؤال و شکل اصلاح شده مقیاس هارتر است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. معیار پاسخگویی به پرسش‌های این پرسشنامه طیف ۵ امتیازی لیکرت و گزینه‌های هیچ وقت (عدد ۱)، بندرت (عدد ۲)، گاهی اوقات (عدد۳)، اکثر اوقات (عدد ۴) و تقریباً همیشه (عدد۵) می باشد. شیوه نمره‌گذاری در پرسش‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷، ۳۱ پرسشنامه معکوس می‌باشد و به ترتیب برای گزینه‌ی هیچ وقت (عدد ۵) و برای گزینه‌ی تقریباً همیشه (عدد ۱) استفاده می‌شود (۲۸). پایایی این پرسشنامه در پژوهش محمدی‌پور و رحمتی، ۰/۸۹ به‌دست آمد که نشان از قابلیت اعتماد خیلی خوب این پرسشنامه دارد (۲۹). در پژوهش حاضر

1. Mayer, Caruso, Panter, A & Salovey
2. Mandelman, Barbot, & Grigorenko
3. Stankov
4. Academic Motivation Scale

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

پایایی به‌دست آمده با روش آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۸۲ بود.

□ **مقیاس یادگیری خودتنظیمی تحصیلی**[1]: این مقیاس توسط کارل ماگنو[2] (۲۰۱۰) جهت اندازه‌گیری خودتنظیمی تحصیلی ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵۵ سؤال و ۷ خرده آزمون به شرح زیر می باشد: راهبرد حافظه (۱۴ سؤال)، تعیین هدف (۵ سؤال)، خودارزیابی (۱۲ سؤال)، کمک طلبی (۸ سؤال)، ساختار محیطی (۵ سؤال)، مسئولیت‌پذیری یادگیری (۵ سؤال) و برنامه‌ریزی و سازماندهی (۶ سؤال). هر سؤال دارای ۴ گزینه (به‌شدت موافق، موافق، مخالف، به‌شدت مخالف) می‌باشد که پاسخ‌دهنده باید گزینه‌ای که بیشتر به نظر او نزدیک‌تر است، انتخاب نماید (۳۰). در این پژوهش از متن فارسی ترجمه شده محمدی پور، دلاور، احدی، درتاج و اسدزاده استفاده شد. در پژوهش آنان به منظور بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و همچنین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرانباخ استفاده شد که روایی و پایایی به دست آمده به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۸۴ بود (۳۱). در پژوهش حاضر پایایی به‌دست آمده با روش آلفای کرونباخ برابر با نمره ۰/۷۴ بود.

برنامه مداخله

برنامه آموزشی شامل بسته هوش موفق با هدف آموزش توانش‌های هوش موفق، برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و دارای ۳ موضوع کلی درباره مهارت‌های تحلیلی، خلاق و عملی بود. گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد، اما گروه آزمایشی ۱۲ جلسه آموزشی، هر جلسه به مدت ۷۵ دقیقه در هر هفته، دریافت کردند. ضمناً آموزش به صورت گروهی و با هماهنگی قبلی و اخذ رضایت از والدین انجام گرفت. در این بسته آموزشی، هر مبحث شامل تعدادی جلسه آموزشی است که موضوع و محتوای هر جلسه به‌صورت خلاصه در جدول (۱) ارائه شده است. هر جلسه دارای موضوعی خاص و مطالب و مثال‌های مشخص و متناسب با همان موضوع بود و در انتهای هر جلسه، تکالیف متناسب با مطالب آموزش داده شده به دانش‌آموزان ارائه می‌شد. در ابتدای هر جلسه طی مدت زمان مشخص به شرح چگونگی انجام تکالیف جلسه گذشته پرداخته می‌شد و پس از آن در مورد ابهامات احتمالی بحث می‌شد و در پایان هر جلسه خلاصه مطالب و مثال‌های همان جلسه به دانش‌آموزان ارائه می‌شد تا در طول هفته بتوانند مطالب ارائه شده در جلسه گذشته یا چگونگی نحوه انجام تکالیف هفته را مرور کنند.

جدول ۱) بسته آموزشی هوش موفق (استرنبرگ، به نقل از بابایی، ۱۳۹۵)

محتوا	جلسات	موضوع و اهداف جلسات آموزشی هوش موفق
آموزش توانش‌های تحلیلی	جلسه یکم	معارفه، اهداف دوره، ساختار دوره و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان
	جلسه دوم	تشخیص مسائل و مشکلات محیط زندگی و فرآیندهای مرتبط با هر مسئله و بررسی عمیق آن، شناخت منابع مرتبط با مسئله و تخصیص منطقی منابع
	جلسه سوم	ایجاد مهارت سازماندهی اطلاعات با استفاده از صورت‌بندی مراحل حل مسئله و بازنمایی ذهنی، ایجاد مهارت در انتخاب راه حل برای مسئله موردنظر
	جلسه چهارم	ایجاد مهارت در نظارت بر راهبردهای حل مسئله و ایجاد مهارت ارزیابی ایده‌ها
آموزش توانش خلاق	جلسه پنجم	ایجاد مهارت بازنگری در مسئله و طرح مجدد آن، ایجاد مهارت اندیشیدن به روش‌های نو و جایگزین کردن به‌جای روش‌های قدیمی با بررسی دقیق منطقی مسئله
	جلسه ششم	ایجاد مهارت دفاع از کار خلاق و روش‌های نو
	جلسه هفتم	ایجاد مهارت در ارائه ایده‌های بیشتر، ایجاد مهارت در بازنگری و بررسی کردن یک مسئله از زوایای مختلف
	جلسه هشتم	ایجاد مهارت در شناسایی و سازماندهی ایده‌ها و ایجاد مهارت در شناسایی و زیر سؤال بردن موقعیت‌ها و ایده‌های موجود

1. Academic self-regulation Scale
2. Magno

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

محتوا	جلسات	موضوع و اهداف جلسات آموزشی هوش موفق
آموزش توانش عملی	جلسه نهم	ایجاد مهارت در کنترل اندیشه‌های تکانشی و جایگزینی آن با تأمل بیشتر، پی بردن به این نکته که چه وقت باید استقامت کرد و چه زمانی باید دست از تلاش برداشت
	جلسه دهم	ایجاد مهارت در برانگیخته نگاه‌داشتن خود، انطباق فعالیت‌ها با توانایی‌های فرد
	جلسه یازدهم	ایجاد فهم تلاش تا رسیدن به نتیجه پایانی و مدیریت مشکلات شخصی
	جلسه دوازدهم	ایجاد فهم بر عهده گرفتن مسئولیت کارهای خود و عدم استفاده از دلسوزی برای خود، جمع بندی مطالب ارائه شده در طول دوره آموزشی

روش اجرا

شیوه اجرا در این پژوهش، به این صورت بود که پژوهشگر پس از کسب اجازه از اداره آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد برای جمع‌آوری داده‌ها از نمونه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مراکز آموزشی و بالینی حضور یافت. سپس با توجه به ملاک‌های پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی برای تشخیص اختلال یادگیری خاص، آزمودنی‌ها مورد مصاحبه و آزمون قرار گرفتند. بعد از انتخاب نمونه، ابتدا پرسشنامه انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در اختیار هر یک از آنان قرار گرفت در ادامه پس از اتمام پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، و اطمینان از انگیزش و خودتنظیمی تحصیلی پایین در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایشی و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایشی به‌مدت ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای تحت آموزش مبتنی بر هوش موفق به شیوه گروهی قرار گرفتند و گروه گواه برنامه عادی خود را دنبال می‌کرد. معیارهای ورود شامل: تشخیص اختلال یادگیری خاص، دامنه‌ی سنی بین ۱۵-۱۳سال، کسب رضایت از والدین، توانایی همکاری و برقراری ارتباط با اعضای گروه. معیارهای خروج شامل: غیبت بیش از ۲ جلسه در برنامه آموزشی و انجام ندادن تکالیف جلسه بود.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون متغیرهای پژوهش دو گروه آزمایشی و گواه در جدول (۲) ارائه شده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه‌ها گزارش شده است. با توجه به این جدول نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز برای تمامی متغیرها معنادار نمی‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع این متغیرها نرمال می‌باشد.

جدول ۲) شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی و گواه (تعداد: ۴۰)

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو- ویلکز	p
راهبرد حافظه	پیش آزمون	آزمایشی	۳۳/۷۵	۶/۰۱	۰/۳۳	۰/۰۸
		گواه	۳۰/۳۵	۷/۲۵	۰/۳۶	۰/۱۲
	پس آزمون	آزمایشی	۳۷/۶۰	۷/۶۰	۰/۲۲	۰/۱۴
		گواه	۳۰/۳۷	۷/۲۸	۰/۲۱	۰/۰۶
تعیین هدف	پیش آزمون	آزمایشی	۱۴/۹۵	۲/۲۸	۰/۱۲	۰/۱۰
		گواه	۱۵/۵۰	۱۵/۹۵	۰/۱۳	۰/۱۲
	پس آزمون	آزمایشی	۱۶/۳۰	۲/۱۲	۰/۰۹	۰/۳۳
		گواه	۱۵/۹۵	۱/۶۰	۰/۱۰	۰/۲۳
خودارزیابی	پیش آزمون	آزمایشی	۲۹/۲۰	۴/۶۳	۰/۱۲	۰/۱۶
		گواه	۲۹/۲۰	۵/۸۱	۰/۱۶	۰/۲۱
	پس آزمون	آزمایشی	۲۸/۴۵	۵/۴۱	۰/۱۴	۰/۰۹
		گواه	۲۸/۴۵	۵/۴۱	۰/۱۲	۰/۱۳

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو- ویلکز	p
کمک‌طلبی	پیش آزمون	آزمایشی	۱۷/۳۵	۳/۷۱	۰/۰۸	۰/۱۴
		گواه	۱۸/۱۵	۳/۶۱	۰/۱۴	۰/۱۵
	پس آزمون	آزمایشی	۲۰/۹۵	۴/۸۵	۰/۱۳	۰/۱۶
		گواه	۱۸/۱۲	۳/۵۰	۰/۲۳	۰/۱۸
ساختار محیطی	پیش آزمون	آزمایشی	۱۶/۰۵	۱/۹۵	۰/۱۸	۰/۱۰
		گواه	۱۶/۰۵	۱/۵۳	۰/۳۶	۰/۱۳
	پس آزمون	آزمایش	۱۷/۸۵	۱/۲۶	۰/۳۳	۰/۱۵
		گواه	۱۷/۲۵	۱/۵۵	۰/۳۲	۰/۱۶
مسئولیت‌پذیری	پیش آزمون	آزمایشی	۱۷/۰۷	۱/۶۵	۰/۳۸	۰/۲۱
		گواه	۱۶/۸۰	۱/۵۷	۰/۳۷	۰/۱۸
	پس آزمون	آزمایشی	۱۹/۰۵	۱/۳۹	۰/۲۲	۰/۱۶
		گواه	۱۷/۴۵	۱/۷۰	۰/۲۰	۰/۱۲
برنامه‌ریزی	پیش آزمون	آزمایشی	۱۵/۳۰	۳/۰۶	۰/۱۹	۰/۱۰
		گواه	۱۵/۴۰	۲/۲۸	۰/۱۷	۰/۱۳
	پس آزمون	آزمایشی	۱۹/۰۸	۱/۲۹	۰/۱۸	۰/۲۲
		گواه	۱۶/۸۵	۱/۸۰	۰/۲۳	۰/۱۶

برای بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر هوش موفق بر مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون مولفه‌های خودتنظیمی تحصیلی در گروه آزمایشی و گواه، نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=۰/۱۲$, $p=۰/۴۲$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس مؤلفه‌های راهبرد حافظه ($F_{۱,۳۸}=۴/۲۲$, $p<۰/۰۸$)، خودارزیابی ($F_{۱,۳۸}=۴/۲۲$, $p<۰/۳۳$)، تعیین هدف ($F_{۱,۳۸}=۳/۱۲$, $p<۰/۰۹$)، کمک‌طلبی ($F_{۱,۳۸}=۲/۸۶$, $p<۰/۱۹$)، ساختار محیطی ($F_{۱,۳۸}=۱/۲۰$, $p<۰/۴۲$)، مسئولیت‌پذیری ($F_{۱,۳۸}=۱/۹۸$, $p<۰/۱۶$) و برنامه‌ریزی ($F_{۱,۳۸}=۱/۱۰$, $p<۰/۳۰$) در گروه‌ها برابر می‌باشد. نتایج آزمون باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌های آزمایشی و گواه نیز نشان داد که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است ($F=۱/۳۳$, $p=۰/۱۱$, Box M=۴۶/۷۰). نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی نشان داد که رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است ($X^۲=۳۴/۴۵$, $d.f=۲۸$, $p<۰/۰۵$). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون نشان داد که بین دو گروه در مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۱۵/۳۸$, $p<۰/۰۰۱$, Wilk's Lambda=۰/۱۸). برای بررسی این که گروه آزمایشی و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول (۳) نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری گزارش شده است.

جدول ۳) نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری تفاوت گروه آزمایشی و گروه گواه در مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی

مؤلفه	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	F	p	اندازه اثر
راهبرد حافظه	آزمایشی	۳۷/۶۰	۷/۲۵	۲/۳۵	۵/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	گواه	۳۰/۳۷					
تعیین هدف	آزمایشی	۱۶/۳۰	۰/۳۵	۰/۵۹	۸/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹
	گواه	۱۵/۹۵					

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

مؤلفه	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	F	p	اندازه اثر
خود ارزیابی	آزمایشی	۳۵/۳۵	۶/۹۰	۱/۵۹	۲۵/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	گواه	۲۸/۴۵					
کمک‌طلبی	آزمایشی	۲۰/۹۵	۲/۸۰	۱/۳۵	۴/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۱۲
	گواه	۱۸/۱۵					
ساختار محیط	آزمایشی	۱۷/۸۵	۰/۶۰	۰/۴۴	۲/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۳
	گواه	۱۷/۲۵					
مسئولیت‌پذیری	آزمایشی	۱۹/۰۵	۱/۶۰	۰/۴۹	۱۸/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	گواه	۱۷/۴۵					
برنامه‌ریزی	آزمایشی	۱۹/۰۸	۲/۲۳	۰/۴۲	۱/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	گواه	۱۶/۸۵					

با توجه به جدول(۳) آماره F برای مؤلفه‌های راهبرد حافظه (۲/۳۵) در سطح ۰/۰۰۱ ، تعیین هدف (۸/۱۰) در سطح ۰/۰۰۱ ، خود ارزیابی (۲۵/۰۱) در سطح ۰/۰۰۱، کمک‌طلبی (۴/۳۲) در سطح ۰/۰۰۱، ساختار محیط (۲/۲۴) در سطح ۰/۰۰۱، مسئولیت‌پذیری (۱۸/۲۷) در سطح ۰/۰۰۱ و برنامه‌ریزی (۱/۸۴) در سطح ۰/۰۰۱معنادار می‌باشد. این یافته‌ها نشانگر آن است که بین گروه‌ها در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج بررسی میانگین‌ها در جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین گروه آزمایشی در راهبرد حافظه (۲/۳۵)، تعیین هدف (۰/۵۹) ، خود ارزیابی (۱/۵۹)، کمک‌طلبی (۱/۳۵)، ساختار محیط (۰/۴۴)، مسئولیت‌پذیری (۰/۴۹) و برنامه‌ریزی (۰/۴۲) بیشتر از میانگین گروه گواه می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر هوش موفق موجب افزایش مهارت‌های دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی می‌شود. همچنین اندازه اثر در جدول شماره (۳) نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۱۸ درصد از تغییرات راهبرد حافظه، ۰/۲۹ از تغییرات تعیین هدف، ۳۲ درصد خود ارزیابی، ۱۲درصد کمک‌طلبی، ۰/۲۳ ساختار محیط، ۱۹ درصد مسئولیت‌پذیری و ۳۲ درصد از واریانس برنامه‌ریزی را تبیین می‌کند. به منظور بررسی تأثیر آموزش هوش موفق بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص نیز از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شد که نتایج حاصل از آن در قالب جداول ۴ و ۵ ارائه می‌شود.

جدول ۴) شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی و گواه (تعداد: ۴۰)

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو- ویلکز	p
انگیزش درونی	پیش آزمون	آزمایشی	۵۰/۵۵	۱۱/۰۳	۰/۸۹	۰/۰۸
		گواه	۴۷/۷۵	۱۳/۸۹	۰/۹۸	۰/۱۳
	پس آزمون	آزمایشی	۶۰/۶۵	۵/۶۵	۰/۹۳	۰/۱۶
		گواه	۵۴/۱۰	۱۱/۱۶	۰/۹۹	۰/۲۲
انگیزش بیرونی	پیش آزمون	آزمایشی	۴۴/۷۰	۱۱/۷۱	۰/۸۷	۰/۱۸
		گواه	۴۵/۷۵	۱۳/۸۹	۰/۷۶	۰/۱۶
	پس آزمون	آزمایشی	۵۰/۲۵	۹/۱۶	۰/۹۴	۰/۱۴
		گواه	۴۴/۸۵	۱۲/۳۶	۰/۹۷	۰/۰۹

برای بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر هوش موفق بر مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در گروه آزمایشی و گروه گواه، نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است (F=۲/۰۴ , p =۰/۱۶). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس مؤلفه‌های انگیزش درونی ($F_{1,38}=4/74$, $p<0/16$) و انگیزش بیرونی ($F_{1,38}=2/15$, $p<0/15$) در گروه‌ها برابر می‌باشد. نتایج آزمون باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایشی و گروه گواه نیز نشان داد که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است ($p=0/08$, $F=3/84$, $Box\ M=10/32$). نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی نشان داد که رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است ($p<0/05$, $d.f=11$, $X^2=38/60$). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون نشان داد که بین دو گروه در مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($Wilk's\ Lambda=0/84$, $F=3/31$, $p<0/001$). برای بررسی این که گروه آزمایشی و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری گزارش شده است.

جدول ۵) نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری تفاوت گروه آزمایشی و گروه گواه در مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی

مؤلفه	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	F	p	اندازه اثر
انگیزش درونی	آزمایشی	۶۰/۶۵	۶/۵۵	۲/۷۹	۵/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۱۲
	گواه	۵۴/۱۰					
انگیزش بیرونی	آزمایشی	۵۰/۲۵	۵/۴۰	۳/۴۴	۵/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	گواه	۴۴/۸۵					

با توجه به جدول (۵) آماره F برای مؤلفه‌های انگیزش درونی (۵/۲۱) در سطح ۰/۰۰۱ و انگیزش بیرونی (۵/۲۷) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد. این یافته‌ها نشانگر آن هستند که بین گروه‌ها در این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج بررسی میانگین‌ها در جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین گروه آزمایشی در انگیزش درونی (۶/۵۵) و انگیزش بیرونی (۵/۲۷) بیشتر از میانگین گروه گواه می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش هوش موفق موجب افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود. همچنین اندازه اثر در جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۱۲ درصد از تغییرات انگیزش درونی و ۱۸ درصد از واریانس انگیزش بیرونی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. به منظور دستیابی به نتایج پژوهش فرضیه‌هایی تدوین شد که در ادامه به بیان نتایج و تبیین‌های هر یک از آنها پرداخته خواهد شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه نخست پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر هوش موفق بر انگیزش تحصیلی و تمامی مؤلفه‌های آن (راهبرد حافظه، تعیین هدف، خودارزیابی، کمک‌طلبی، ساختار محیط، مسئولیت‌پذیری و برنامه‌ریزی) در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثربخش بوده است. به عبارت دیگر، رویکرد آموزشی هوش موفق منجر به افزایش انگیزش تحصیلی در آزمودنی‌ها شده است. تاکنون در پژوهشی به اثربخشی آموزش هوش موفق بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اشاره نشده است. با این وجود، به نوعی می‌توان گفت که نتایج حاصل از این فرضیه‌ی پژوهش با یافته‌های خاکپور، عابدی و منشایی (۲۱)، هاشمی، غضنفری، شریفی و احمدی (۲۷) بابایی، مکتبی، بهروزی و آتش افروز (۲۳) و مندلمن، باربوت و گریگورنکو (۲۴) همسو است. پژوهش‌های اخیر حاکی از اثربخشی آموزش هوش موفق در بهبود و تقویت متغیرهای تحصیلی چون: رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، تفکر انتقادی، تحمل ابهام و کارایی تحصیلی است. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان چنین استنباط نمود که انگیزش پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از انگیزه‌های مهم، بین افراد متفاوت است. انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، می‌تواند متأثر از عوامل متفاوتی باشد

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

که شناخت آنها می‌تواند در بهبود این انگیزه مؤثر باشد. هوش موفق از طریق سازگاری، شکل‌دهی و انتخاب محیط برای رسیدن به هدف‌های فردی در بافت فرهنگی اجتماعی منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. افراد دارای هوش موفق، با استفاده از تعادلی که میان توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی برقرار می‌کنند به انطباق محیط، تغییر و انتخاب آن دست می‌زنند (۳۲). آموزش هوش موفق به فرد در شناسایی نقاط قوت و ضعف خود کمک می‌کند در نتیجه باعث افزایش خودکارآمدی و در نهایت افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی می‌شود (۳۳). یکی از روش‌های رسیدن به این هدف مهم و اساسی یعنی افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی، ایجاد دامنه وسیعی از مهارت‌ها است. در حقیقت، این امکان را می‌توان از راه آموزش مؤلفه‌های هوش موفق و پرورش توانایی‌های سه گانه تحلیلی، خلاق و عملی در فراگیران ایجاد کرد. به این صورت که توانش تحلیلی از طریق شناسایی منابع و سازماندهی اطلاعات، انتخاب راه حل‌ها و نظارت و ارزیابی آنها، توانش خلاق از طریق برانگیختن ایده‌ها، چندبعدی نگریستن، سازماندهی ایده‌ها و زیر سؤال بردن موقعیت‌ها و روش‌ها، ارائه کار خلاق و توانش عملی از طریق عمل کردن روی یک موضوع، مدیریت مشکلات و تعیین مسئولیت منجر به انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌شود (۳۴).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، اثربخشی رویکرد آموزشی هوش موفق در خودتنظیمی تحصیلی آزمودنی‌ها بود. به عبارت دیگر، خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در نتیجه آموزش هوش موفق ارتقا و بهبود یافته است. همانند دیگر فرضیه پژوهش، تاکنون آموزش هوش موفق در ارتباط با متغیر خودتنظیمی تحصیلی در افراد با اختلال یادگیری خاص مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است. با این وجود، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل این فرضیه پژوهش، به نوعی در راستای پژوهش‌های خاکپور، عابدی و منشایی (۲۱)، مندلمن، باربوت و گریگورنکو (۲۴) و استانکو (۲۵) است. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان چنین گفت که ارتقاء توانش خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌تواند نوع نگاه تازه‌ای را به آنها بدهد و قدرت استدلال، ابداع راه حل برای حل مسئله جدید، قضاوت کردن صحیح، پرهیز از یک بعدی‌نگری، بررسی مسئله از زوایای مختلف و در نهایت خودتنظیمی تحصیلی را در آنان بهبود بخشد (۳۵). اما مانند هر پژوهشی، این پژوهش نیز خالی از محدودیت نبود که وجود چنین محدودیت‌هایی تعمیم یافته-های آن را نیازمند احتیاط بیشتری می‌نماید. از جمله محدودیت‌های موجود در این پژوهش، عدم مطالعه بر روی هر دو جنس، محدود بودن ابزارهای اندازه‌گیری به پرسشنامه، و عدم کنترل متغیرهایی مانند سطح فرهنگی خانواده‌ها، درآمد و سطح تحصیلات والدین بود. از این رو، با توجه به محدودیت‌های موجود در این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که ضمن اجرای آموزش هوش موفق در دیگر گروه‌های دارای اختلالات روان‌شناختی، از ابزارهای بالینی دیگری چون مصاحبه، مشاهده و... استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که جهت تعمیم هر چه بیشتر یافته‌های این پژوهش آموزش هوش موفق در گروه دختران با اختلال یادگیری خاص اجرا شود. در پایان نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش هوش موفق در بهبود انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اثر بخش است. بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که از رویکرد آموزشی هوش موفق به‌عنوان یکی از رویکردهای آموزشی مؤثر در بهبود انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص استفاده شود.

تشکر و قدردانی

از تمام کسانی که صمیمانه در این پژوهش با پژوهشگران همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع

نویسندگان این پژوهش هیچ گونه تضاد منافعی ندارند.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

References

1. Jacobs K E, Dawn P, Flanagan D P, Vincent V C. Alfonso. Evidence-based assessment and intervention for specific learning disability in school psychology. Handbook of Australian school psychology. Springer, Cham, 2017; 145-171.
2. Fletcher J M, Jack M, Elena L. Grigorenko E L. Neuropsychology of learning disabilities: The past and the future. Journal of the International Neuropsychological Society. 2017; 23.9-10 (2017): 930-940.
3. Lipka O, Sarid M, Aharoni Zorach I, Bufman A, Hagag A A, Peretz H. Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities. Front. Psychol. 2020; 11, 1-11.
4. Sideridis G D, Scanlon D. Motivational issues in learning disabilities. Learning Disability Quarterly. 2006; 3(29), 131–135.
5. Sadri Damirchi S, Gholami S, Mojarrad A. Comparison of the attribution styles and cognitive avoidance in students with special learning disorder and normal students. Journal of Learning Disabilities. 2020; 9 (4), 73-88. [Persian]
6. Tucker C M, Zayco R A, Herman K C. Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. Psychology in the Schools. 2020; 39 (4), 477-488.
7. Radmanesh E, Saadi Pour E. The influence of social skills training on motivation and educational progress of female high school students of Tehran. Quarterly Journal of School Psychology and Education. 2017; 6 (2), 44-63. [Persian]
8. Ariapooran S F, Azizi F, Dinarvand H. The relationship between classroom management style and mathematic motivation and achievement in fifth grade elementary students. Journal of School Psychology. 2013; 2 (1), 23-41. [Persian]
9. Anson C M, Bernold L E, Spurlin J, Crossland, C. Empowering Learning in Engineering: A Study of Learning Styles, Strategies, and Success of First-Year Students. In International Conference on Engineering Education and Research “Progress Through Partnership. 2004.
10. Kitsantas A, Zimmerman B J. College students’ homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. Metacognition and Learning. 2009; 4(2), 97-110.
11. Zimmerman B J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology. 1989; 81(3), 329.
12. Ellahe H. Educational psychology in the third millennium. Publisher: Institute of Printing and Publishing, University of Tehran. 2019. [Persian]
13. Zimmerman B J. Self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational psychology review. 1990; 2, 307-323.
14. Caprara GV, Fida R, Vecchione M, Del Bove G, Vecchio GM, Barbaranelli G M. Longitudi- nal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. Journal of Educational Psychology. 2008; 100 (3), 525-534.
15. Narimani M, Khoshnoodnia Chomachaei B., Zahed A, Abolghasemi A. A compare motivational beliefs and self-regulation learning strategies in boy students with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and normal. Journal of learning disabilities. 2016; 5(4), 87-107. [Persian]
16. Akbari Moayed S. Investigate the role of locus of control and social problem-solving competence in predicting students’ achievement motivation. Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ). 2019; 8(3), 73-80. [Persian]
17. Sternberg R J. The augmented theory of successful intelligence. 2020.
18. Schutte N S, Malouff J M, Thorsteinsson E B. Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. 2013.
19. Mysore L, Vijayalaxmi A. Significance of successful intelligence in the academics of adolescents: a literature review. Internatioanl Journal of Home Sceince. 2018; 4(1), 13-16.
20. Ghobadi L, Habibi Kalibar R, Farid A, Mesrabadi J. Effectiveness of Successful Intelligence Education on Social Solving Problem Elementary School Students. Quarterly Social Psychology Research. 2021; 11(42), 93-110. [Persian]
21. Khakpoor F, Abedi A, Manshaee G. Effectiveness of the successful intelligence program in improving learning behaviors of students with attention-deficit/ hyperactivity disorder. Int Arch Health Sci. 2018; 5, 135-9. [Persian]
22. Mayer J D, Caruso D R, Panter A T, Salovey P. The growing significance of hot intelligences. American Psychologist. 2012; 67, 502-503.
23. Babaei A, Maktabi G, Behrozi N, Atashafroz A. The impact of successful intelligence on students' critical thinking and tolerance of ambiguity. Journal of Fundamentals of Mental Health. 2016; 18(Special Issue), 380-387. [Persian]

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]

24. Mandelman S D, Barbot B, Grigorenko E L. Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. Learning and Individual Differences. 2016; 2(3), 34-52.
25. Stankov L. Noncognitive predictors of intelligence and academic achievement: An important role of confidence. Personality and Individual Differences. 2013; 55(7), 727-732.
26. Sharbaf Zadeh A, Abedi A, Yousefi Z, Aghababaei S. The Effect of Successful Intelligence Training Program on Academic Motivation and Academic Engagement Female High School Students. International Journal of Psychological Studies. 2014; 6 (3), 118-128. [Persian]
27. Hashemi B, Ghazanfari A, Sharifi T, Ahmadi R. The Effectiveness of Successful Intelligence component teaching on motivation of Academic Achievement in girl Students. Journal of Educational Psychology Studies. 2020; 16 (36), 189-203. [Persian]
28. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental psychology. 1981; 17(3), 300.
29. Mohammadipour M, Rahmati F. The predictive Role of Social Adjustment, Academic Procrastination and Academic Hope in the High School Students' Academic Burnout. Interdisciplinary Journal of Education. 2016; 1 (1), 35-45. [Persian]
30. Magno C. Validating the academic self-regulated learning scale with the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) and learning and study strategies inventory (LASSI), the international journal of educational and psychological assessment. 2011; 7(2), 56-72.
31. Mohammadipour M, Delavar A, Ahadi H, Dortaj F, Asadzadeh H. Psychometric indices of academic self-regulation learning scale. Research in Clinical Psychology and Counseling. 2017; 6(2), 79-95. [Persian]
32. Sternberg R J, Grigorenko E L. Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement. Corwin Press. 2007.
33. Ghorbani R, Khormaee F. Explaining Wisdom on the basis of Successful Intelligence and Coping Self Efficacy. Journal of Transformational Psychology. 2016; 13 (49), 43-55. [Persian]
34. Sternberg R J, Grigorenko E L, Jarvin L. Improving Reading Instruction: The Triarchic Model. Educational Leadership. 2001; 58(6), 48-52.
35. Halpern D F. Is ontelligence critical thinking? Why we need a new definition for intelligence. In: Kyllonen P, Stankov I, Roberts RD. (editors). Extending intelligence: enhancement and new constructs. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. 2007; 349-70.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-09-05]