

تأثیر برنامه آموزشی مادران مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر رفتارهای یادگیری فرزندان چهار تا شش سال

محبوبه هادی پور^۱

فرهاد جمهری^۲

حسن احدی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۸

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۵/۴

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش مادر مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر رفتارهای یادگیری فرزندان چهار تا شش سال اجرا شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی دو گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و جامعه‌ی آماری پژوهش را مادران کودکان چهار تا شش سال تشکیل دادند. از میان جامعه آماری مورد اشاره، پنجاه مادر به صورت داوطلبانه انتخاب و به شیوه تصادفی ساده به دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۵ نفر) گمارده شدند. برنامه آموزشی والدین مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک طی شش جلسه به مادران گروه آزمایش ارائه گردید. ابزار سنجش پرسشنامه رفتارهای یادگیری پیش دبستان (مک‌درموت و همکاران، ۲۰۰۲) بود و داده‌های حاصل از اجرای پژوهش از طریق تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) تحلیل گردید. نتایج نشان داد که آموزش والدین مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر انگیزه شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی دارای تأثیر معناداری است ($p < 0/05$)، اما بر توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری در کودکان ۴ تا ۶ سال دارای تأثیر معناداری نیست ($p > 0/05$).

واژگان کلیدی: آموزش والدین، کودکان ۴ تا ۶ سال، مادران، نظریه ذهنیت دویک،

هوش‌افزایی

۱. دکتری تخصصی روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

۲. استادیار روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات (نویسنده مسئول)

mahhadi@gmail.com

۳. استاد روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

مقدمه

جستجو و توجه به ظرفیت‌ها و توانایی‌های بشر از دیرباز برای روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی موضوعی جذاب و چالش‌انگیز بوده است. در مرکز توجهات مورد اشاره، بحث‌انگیزترین موضوعات که کماکان نیز اندیشمندان بر سر آن به نظریه‌پردازی و پژوهش مشغول هستند، یکی ثابت یا قابل تغییر بودن هوش و توانایی‌های هوشی انسان (آندرمن^۱، ۲۰۱۱؛ یگر و والتون^۲، ۲۰۱۱) و دیگری شناسایی و معرفی روش‌های کارآمد و مؤثر برای ارتقاء ظرفیت هوشی انسان در مراحل رشدی حساس است (تو^۳، ۲۰۱۲). رویکردهای مختلفی تاکنون در مورد قابل تغییر بودن هوش مطرح و به محک آزمون گذاشته شده است. یکی از مطرح‌ترین رویکردها که ابتدا ماهیت نظریه داشته و سپس باعث برانگیختن پژوهشگران به پژوهش شده، رویکرد افزایشی^۴ بودن هوش در مقابل رویکرد ذاتی^۵ بودن آن است (پومرانتز و دونگ^۶، ۲۰۰۶). دویک^۷ (۱۹۹۹ و ۲۰۰۶) که از پیشروان این نظریه است با استناد به شواهدی که حاکی از تأثیر آمایه‌های ذهنی بر شکل‌گیری نگرش شناخت و رفتار است (دویک، ۲۰۰۰) و تحت تأثیر دیدگاه شناختی-اجتماعی این باور را مطرح نمود که انسان‌ها هر یک به اشکال متفاوتی با جهان تعامل دارند و بر آن اساس به اتفاقات و رویدادهای محیط فیزیکی و اجتماعی اطراف خود معنا می‌دهند. وی در ابتدا این رویکرد را نظریه‌های خود^۸ (دویک، ۱۹۹۹) و سپس با تجدیدنظر در اصطلاح نظریه‌های خود، اصطلاح ذهنیت یا آمایه ذهنی^۹ را به عنوان مبنای اصلی نظریه خود مطرح نمود (دویک، ۲۰۰۶). دویک (۲۰۰۶) در بررسی‌های خود دریافت که برخی افراد باور دارند که هوش یا صفات شخصیتی ثابت هستند (باوری که نظریه ذاتی هوش یا شخصیت نامیده شد) و در

-
1. Anderman
 2. Yeager & Walton
 3. Tough
 4. incremental mindset
 5. entity
 6. Dong
 7. Dweck
 8. self theories
 9. mindsets

مقابل گروهی دیگر بر این باور هستند که هوش یا صفات شخصیتی قابل تغییرند (باوری که نظریه افزایشی هوش یا شخصیت نامیده شد). او همچنین در بررسی‌های خود دریافت که این جهت‌گیری دوگانه می‌تواند بدون توجه به تحصیلات، توانایی‌های شناختی، جنسیت و قومیت در افراد وجود داشته باشد (دویک، ۲۰۰۶). افراد قایل به ذاتی‌بودن هوش تمایل دارند که باهوش‌بودن را یک خصیصه ذاتی دانسته و دارای این باور هستند که انسان یا واجد سطح معینی از هوش هست و یا نیست. به همین دلیل نیز طبیعی است که این افراد دائم نگرانند که آیا به اندازه کافی باهوش هستند؟ (دویک، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۶). در این حالت شکست خوردن ثابت می‌کند که فرد باهوش نیست و این اثبات می‌تواند درونی شده و عمومیت یابد. به همین دلیل نیز افراد دارای باور ذاتی نسبت به هوش تمایل دارند که از شکست خجالت بکشند و گرایش به اهداف عملکردی^۱ (تمرکز نمودن بر جلوه بیرونی شایستگی یا توانایی و این که توانایی چگونه در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می‌گیرد اشاره دارد) را از خود به نمایش می‌گذارند (بلک‌ول، ترزسنیوسکی^۲ و دویک، ۲۰۰۷). از نظر مردم دارای باور به قابل تغییر بودن هوش شکست یک عامل انگیزشی است. به این معنی که هر شکست به‌عنوان چالش در مسیر رشد و تعالی در نظر گرفته می‌شود (دویک، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۶). بنابراین باور، افراد تمایل دارند که گرایش به هدف‌یادگیری یا تسلط^۳ (تمرکز روی یادگیری، تسلط بر تکلیف بر اساس پیشرفت خود یا معیارهای تعیین شده توسط خود، کسب مهارت‌های جدید، بالا بردن یا ایجاد شایستگی، تلاش برای انجام کاری چالش‌برانگیز و تلاش برای دستیابی به درک یا بینش) را برای خود برگزینند (بلک‌ول و همکاران، ۲۰۰۷). در رویکرد مطرح شده توسط دویک (۲۰۰۷ الف و ب)، به عنوان یک اصل یا قاعده این نظر آشکارا مطرح شده که باور به ثابت‌بودن یا قابل تغییر بودن هوش هر یک به شکلی فعال باعث شکل‌گیری طرحواره‌هایی برای تفسیر و ارزشیابی اطلاعات مربوط به خود در افراد شده و به معیارهایی تبدیل می‌شوند که اهداف، فعالیت و رفتار بر اساس آن‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرند

-
1. Performance
 2. Blackwell&Trzesniewski
 3. learning or mastery
 4. Blackwell et. al

(دویک، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰). دویک (۲۰۰۰ و ۲۰۰۶) به دلیل همین نقش جهت‌دهنده آمایه ذهنی مربوط به ثابت یا قابل تغییر بودن هوش، معتقد است که این نظریه‌های هوش در میان دانش‌آموزان شیوه‌گرایش به هدف^۱ (مجموعه‌ای از باورها که منجر به شیوه‌های مختلف نزدیک شدن به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آن‌ها و پاسخ دادن به آن‌ها می‌شود) خاصی را که آن‌ها در مسیر پیشرفت خود برخواهند گزید را تعیین می‌کند (پینت‌ریچ و شانک^۲، ۲۰۰۲).

سؤال مهمی که اکنون از بعد نظری باید به آن توجه داشت این است که آیا ثابت یا قابل تغییر بودن هوش در دوره‌های مختلف زندگی به یک اندازه از حساسیت برخوردار است و یا این که این باورها در دوره‌های حساس تحول و رشد می‌توانند تأثیرات متفاوتی را به بار آورند. شواهد پژوهشی به نسبت غنی و در دسترس نشان داده که سال‌های پیش از دبستان به عنوان یکی از دوره‌های حساس در رشد و تربیت کودکان نقش اساسی و تعیین‌کننده‌ای دارد، چرا که در این دوران حساس و مهم، یادگیری کودکان عمیق‌تر، سریع‌تر و آسان‌تر انجام می‌گیرد و توانایی‌های آنان در جنبه‌های مختلف رشد شکوفا می‌شود (مارولیس و نیومن^۳، ۲۰۱۰). از طرف دیگر در دوره پیش از دبستان (قبل از شش سالگی) بنیان‌های اصلی شخصیت کودکان که پایه‌ای برای مراحل بعدی رشد آن‌ها خواهد بود، شکل می‌گیرد (نوریش، ویلیامز، اوکونر و رایبسون^۴، ۲۰۱۳). سؤال بعدی که در خلال پاسخ به نقش دوره‌های حساس پیش از دبستان برای رشد و تحول کودکان مطرح می‌شود این است که چگونه کودکان نظریه‌های هوشی خود را کسب می‌کنند؟ براساس دانش کنونی، بخشی از پاسخ به این سؤال به نقش‌ها، باورها و سبک تعامل افراد بزرگسال و بالاحص والدین با کودکان مربوط می‌شود. دویک (۲۰۰۶) با بررسی مکالمات کودکان هنگام ایفای نقش والدینشان در بازی با آزمونگری که نقش کودکان را بازی می‌کرد، پی برد کودکانی که در

-
1. goal orientation
 2. Pintrich & Shunk
 3. Marulis & Neuman
 4. Norrish, Williams, O Connor & Robinson

مواجهه با شکست احساس بی‌پناهی داشتند، فکر می‌کردند والدینشان آن‌ها را موقع شکست خوردن به سختی قضاوت می‌کنند (دویک، ۲۰۰۶).

این یافته همسو با نتایج پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند وقتی والدین با روش‌های سازنده‌ای چون آموزش دادن در جهت تسلط‌یابی^۱، حمایت از خودمختاری و عاطفه‌ی مثبت با کودکان خود به تعامل می‌پردازند، در کودکان خود انگیزش بیشتری به وجود آورده و به این ترتیب زمینه پیشرفت و دستیابی به نتایج مثبت را برای آن‌ها فراهم می‌آورند (پومرانتز، مورمن و لیتواک^۲، ۲۰۰۷؛ پومرانتز، نگ و وانگ^۳، ۲۰۰۶؛ کریستین سن^۴، ۲۰۱۲). در مقابل وقتی روش تعامل والدین با کودک مبتنی بر روش‌های ناکارآمد و مخرب نظیر آموزش دادن در جهت انجام تکلیف، کنترل کردن و عاطفه منفی است، کودکان انگیزش و پیشرفتشان دچار مشکل می‌شود (مک ویلیامز^۵، ۲۰۱۴). نکته حائز اهمیت بعدی این واقعیت است که علی‌رغم مستند بودن نقش والدین در تحول و تعالی کودکان، در مورد عوامل و عناصر اصلی مطرح در تأثیر مثبت تعامل والدین با کودکان کماکان ابهامات زیادی وجود دارد (مورمن و پومرانتز، ۲۰۱۰). اکنون پس از گذشت سالیان متمادی از پژوهش و نظریه‌پردازی هنوز این سؤال حیاتی و برانگیزاننده مطرح است که آیا به صرف مداخله‌های آموزشی در رفتارهای خاص والدین می‌توان به تعالی و ارتقاء ظرفیت‌ها و توانایی‌های کودکان امیدوار بود، یا لازم است به جای مداخله مستقیم رفتاری، بر مداخله‌های فعال آموزشی معطوف به باورهای والدین در مورد ظرفیت‌ها و توانایی‌های کودکان متمرکز شد (دایموند و لی^۶، ۲۰۱۱).

علی‌رغم اختلاف نظرهایی که در میان اندیشمندان عرصه روان‌شناسی و علوم تربیتی در مورد ارجحیت داشتن مداخله رفتاری یا مداخله در باورهای والدین در مورد ظرفیت‌ها و توانایی‌های هوشی و شناختی کودکان وجود دارد، با مطرح شدن رویکردهای مثبت‌نگر به

-
1. mastery
 2. Pomerantz, Moorman & Litwack
 3. Ng & Wang
 4. Kristjánsson
 5. McWilliams
 6. Diamond & Lee

انسان و ظرفیت‌های همه‌جانبه وی (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینس^۱، ۲۰۰۹؛ هاول^۲، ۲۰۰۹)، گروهی از اندیشمندان و پژوهشگران با تکیه بر نظریات و پژوهش‌های گذشته برنظام باورهای والدین که به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند اجتماعی‌شدن فرزندان شناخته‌شده تمرکز نموده‌اند. در این سیر تاکنون انواع باورهای والدین در پژوهش‌های گذشته مورد بررسی قرار گرفته‌اند (برنستاین^۳، ۲۰۰۶). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که بازخوردی که به کودکان بر اساس خصوصیات شخصیتیشان در سنین پیش از دبستان داده می‌شود، در مقایسه با تشویق یا انتقادی که در مورد فرایند انجام تکالیف دریافت می‌کنند، منجر به خود ارزیابی پایین‌تر، خلق منفی بیشتر، تلاش کمتر و تمایل قوی در دیدن یک عملکرد ضعیف جزئی به‌عنوان یک صفت پایدار در آنان می‌شود (کامینز^۴ و دویک، ۱۹۹۹). به همین دلیل نوع بازخوردی که بزرگسالان به کودکان می‌دهند، در رشد نظریه هوش آن‌ها و این که کودکان نسبت به شکست مقاوم شوند و یا با شکست از پا درآیند نقش اساسی ایفا می‌کند (سیمپیان، آرکی، ماکمن و دویک^۵، ۲۰۰۷). هودوکا و فینچام^۶ (۱۹۹۹) تعامل مادران و فرزندان کلاس سوم را در زمان حل کردن پازل‌های قابل حل و غیرقابل حل مورد بررسی قرار دادند. این پژوهشگران چندین رفتار و شیوه ارتباطی مختلف که بین مادران و کودکانشان وجود داشت را شناسایی کردند. آن‌ها متوجه شدند که در رفتار مادران برای انگیزه‌دار کردن کودکانشان وقتی پاسخ ضعیف به شکست می‌دادند، تفاوت وجود دارد. بنابراین بر اساس شواهد مستند در دسترس، مهمترین بخش تعلیم کودکان بر اساس نظریه قابل تغییر بودن هوش این است که چگونه شکست را تفسیر کنند و پس از آن چه عملی انجام دهند (دویک، ۲۰۰۶). با تمرکز بر همین نقش بازخورد در احساس شکست یا موفقیت پایدار یا ناپایدار کودکان، گروهی از اندیشمندان با توجه به این که اغلب وجود یا

-
1. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins
 2. Howell
 3. Bornstein
 4. Kamins
 5. Cimpian, Arce, Markman & Dweck
 6. Hodoka & Fincham

عدم وجود توانایی‌های کودکان در عرصه تحصیل رسمی نمایان می‌شوند، اصطلاحی به نام رفتارهای یادگیری را مطرح و در پژوهش‌های خود آن را پی‌جویی نموده‌اند.

رفتارهای یادگیری که از هوش متفاوت هستند، شامل الگوهای رفتاری قابل مشاهده کودک هنگام مواجهه با تکالیف یادگیری در مدرسه است (هان، شافر، مرینو و ورل^۱، ۲۰۰۹). در سطح جزئی‌تر مک‌درموت^۲ (۱۹۹۹)، شافر و مک‌درموت^۳ (۱۹۹۹) و شافر (۲۰۰۴) رفتارهای یادگیری را شامل رفتارهایی همچون توجه به تکالیف درسی، گوش دادن فعال، نگرش مثبت به یادگیری، انگیزه شایستگی، پشتکار، مهارت‌های حل مسأله، انعطاف‌پذیری در پردازش اطلاعات، تمایل به دریافت بازخورد از معلم، تعهد به انجام تکالیف درسی، تعهد در پافشاری در مواجهه با مشکلات تحصیلی، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی کرده‌اند. مک‌درموت، لیگ و پری^۴ (۲۰۰۲) با بررسی خود بر روی کودکان پیش‌دبستانی رفتارهای یادگیری مورد اشاره را در سه مولفه انگیزه شایستگی^۵ (کنجکاوی و انگیزشی که کودک برای فهم تکالیف یادگیری از خود نشان می‌دهد)، نگرش به یادگیری^۶ (رفتارهای عمومی نظیر تعامل وی با همسالان یا افراد بزرگسال در بافت یادگیری که کودک از خود نشان می‌دهد) و توجه/پایداری^۷ (توجه و پشتکار نشان دادن کودک به چالشی که در اثر مواجهه با تکلیف متناسب با سن خود با آن مواجه می‌شود) خلاصه نمودند. همان‌گونه که از محتوای مؤلفه‌های رفتارهای یادگیری مشخص است، این رفتارها عناصری ضروری برای یادگیری در محیط‌های آموزشی در کودکان محسوب می‌شوند.

در همین راستا نیز پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند رفتارهای یادگیری نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند (بالوتسکی-شیرر، فرناندز، دومینگوئز و روسی^۸،

1. Hahn, Schaefer, Merino & Worrell
2. McDermott
3. Schaefer & McDermott
4. McDermott, Leigh & Perry
5. competence motivation
6. attitude toward learning
7. attention/persistence
8. Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez & Rouse

۲۰۱۱؛ کانی‌وز، ویلون‌برگ و کیرنی^۱، ۲۰۰۶؛ ورل^۲ و شافر، ۲۰۰۴؛ هان و همکاران، ۲۰۰۹). برای نمونه نتایج پژوهش شافر و مک‌درموت (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که رفتارهای یادگیری می‌توانند در پیش‌بینی پیشرفت و موفقیت کودکان به‌طور قابل ملاحظه‌ای نقش ایفاء کند (شافر و مک‌درموت، ۱۹۹۹). از طرف دیگر شواهد پژوهشی در دسترس نشان می‌دهد که معلمان رفتارهای یادگیری را بیش از مهارت‌های آموزشی و تحصیلی در موفقیت و شکست کودکان مهم می‌دانند. این نظر از طریق پژوهش‌هایی که در آن‌ها نشان داده شده اغلب مشکلات و شکست‌های کودکان در امر فراگیری ناشی از وجود ضعف در رفتارهای یادگیری است مورد تأیید قرار گرفته است (شافر، شور، مکری-سامرز و مک‌دونالد^۳، ۲۰۰۴؛ هان و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکانی که با رفتارهای یادگیری ضعیف وارد مراکز پیش دبستانی (نظیر مهد کودک) می‌شوند با مشکلات زیادی از جمله مشکلات رفتاری، طرد از سوی همکلاسی‌ها و دستاوردهای تحصیلی پایین، مواجه می‌شوند (مک‌کلاندف موریسون و هولمز^۴، ۲۰۰۰). به همین جهت در صورتی که بتوان مداخلاتی را برای کودکان پیش‌دبستانی طراحی و به مرحله اجرا در آورد، کمک شایان توجهی به آینده تحصیلی و به‌طور کلی موفقیت آن‌ها خواهد شد. یکی از رویکردهایی که بر پایه مفروضات و اصول آن دارای توان بالقوه بالایی برای تأثیر بر رفتارهای یادگیری کودکان است، همان رویکرد ذهنیت هوش است که توسط دویک (۲۰۰۶) معرفی شده است. این رویکر با این اصل اساسی که کودکان بیش از آن‌که پی ببرند دارای چه توانایی‌های هوشی و رفتاری هستند، به علایم و بازخوردهایی که بزرگسالان و بالاخص والدین در مورد نحوه عمل و رفتار آن‌ها به آن‌ها بازخورد می‌دهند چشم می‌دوزند (دویک، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰). همراه با تأکیدی که در عرصه نقش تعامل مثبت والد و مربی (یا معلم) با کودک برای رفتارهای مختلف کودکان شده همسو است

-
1. Canivez, Willenborg & Kearney
 2. Worrel
 3. Schaefer, Shur, Macri-Summers & MacDonald
 4. McClelland, Morrison & Holmes

(چن، چن، لی و وانگ^۱، ۲۰۰۹؛ فانتزو، گادسدن و مک‌درموت^۲، ۲۰۱۱؛ گالیندو و فولر^۳، ۲۰۱۰؛ گریفین^۴، ۲۰۱۰؛ هامری و پیانتا^۵، ۲۰۰۷). علی‌رغم این همسویی مورد تأکید در مورد تأثیر نحوه رفتارهای والدین و مربیان با کودک در رویکرد ذهنیت هوش و رفتارهای یادگیری، تاکنون پژوهشی که به طور آشکار و مستند تأثیر آموزش ذهنیت هوش به مادران یا مربیان را بر رفتارهای یادگیری کودکان پیش‌دبستانی مورد بررسی قرار داده باشد در دسترس قرار نگرفت. البته سلسله پژوهش‌هایی نشان داده که نظریه ذهنیت هوش قابل آموزش بوده (والنتینر، مانتس، دیوریک و گیر-لانسوی^۶، ۲۰۱۱) و با انگیزه پیشرفت تحصیلی (استینمیر و اسپینات^۷، ۲۰۰۹)، با تلاش برای رفع اشتباهات حین انجام تکلیف (نازبام و دوئک^۸، ۲۰۰۸)، با خودانگیختگی و پشتکار داشتن در انجام تکلیف (همیویتز، وورمینگتون و کرپوس^۹، ۲۰۱۱)، با افزایش نمرات در دروس (بلک‌ول و همکاران، ۲۰۰۷) و با نوع رفتار والدین (مانند رفتار کنترل‌کننده یا آزادمنشانه) (گروولینگ^{۱۰}، ۲۰۰۱) دارای رابطه است. در نگاهی به نتایج پژوهش‌های مورد اشاره مشخص است که نظریه ذهنیت هوش می‌تواند با رفتارهای یادگیری در ارتباط باشد.

ولی نکته حائز اهمیت این است که در مجموعه پژوهش‌های در دسترس اغلب نمونه‌های شرکت داده شده در پژوهش‌ها کودکان بالاتر از سنین پیش‌دبستانی بوده و اغلب مادران یا والدین در خصوص نظریه ذهنیت هوش آموزش کاربردی دریافت نموده‌اند.

بنابراین به نظر می‌رسد که یکی از نیازهای دانشی امروز مستندساختن میزان تأثیر آموزش نظریه ذهنیت هوش به مادران بر رفتارهای یادگیری کودکان پیش‌دبستانی به‌عنوان یکی از حساس‌ترین مراحل که آینده کودکان در آن پایه‌ریزی می‌شود باشد. از طرف دیگر آموزش

1. Chen, Chen, Li & Wang
2. Fantuzzo, Gadsden & McDermott
3. Galindo & Fuller
4. Griffin
5. Hamre & Pianta
6. Valentiner, Mounts, Durik & Gier-Lonsway
7. Steinmayr & Spinath
8. Nussbaum & Dweck
9. Haimovitz, Wormington & Corpus
10. Grolnick

والدین و مربیان در جهت ایجاد نظریه ذهنیت هوش مثبت و اصلاح نحوه بازخورد به شکست کودکان، باعث انتقال این باورها به کودکان می‌شود و با ایجاد انگیزه تلاش، نترسیدن از شکست و کسب گرایش به هدف یادگیری در کودکان راه را برای موفقیت‌های آتی ایشان هموار می‌سازد. بر همین اساس پژوهش حاضر بر آن بوده تا با طراحی و اجرای یک دوره آموزشی مداخلات مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک برای والدین کودکان سنین ۴-۶ سال، تأثیر این مداخلات را بر رفتارهای یادگیری کودکان که عاملی مهم در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی است (هان و همکاران، ۲۰۰۹) به محک آزمون گذارد. به عبارت دیگر این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ برای این سؤال است که آیا برنامه آموزشی والدین مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر رفتارهای یادگیری فرزندان چهار تا شش سال آن‌ها تأثیر دارد یا خیر؟ فرضیه کلی پژوهش نیز به شرح زیر است.

فرضیه کلی پژوهش: برنامه آموزشی والدین مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر رفتارهای یادگیری (انگیزش شایستگی، توجه/پشتکار، نگرش نسبت به یادگیری و رفتارهای یادگیری کلی) فرزندان چهار تا شش سال آن‌ها تأثیر دارد.

روش پژوهش

مطالعه حاضر از نظر ساختار یک پژوهش نیمه‌آزمایشی محسوب می‌شود. طرح آزمایشی مورد استفاده در پژوهش طرح دوگروهی (یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل) با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. متغیر مستقل در این پژوهش آموزش ذهنیت نسبت هوش براساس نظریه دویک (طی شش جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و متغیر وابسته رفتارهای یادگیری کودکان ۴-۶ سال (شامل سه خرده‌مقیاس انگیزه شایستگی، توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری و از مجموع سه خرده‌مقیاس یک نمره کلی رفتارهای یادگیری) بود. آموزش ذهنیت نسبت به هوش دویک به مادران بر پایه شش جلسه نود دقیقه‌ای و مبتنی بر آموزه‌ها و دستورالعمل آموزشی ارائه شده برای تغییر ذهنیت افراد (والدین و کودکان) که به‌طور اختصاصی برای این پژوهش برای اولین بار طراحی و آماده اجرا گشت (دویک، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰) به مرحله اجرا درآمد. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال در شهر اصفهان در سال ۱۳۹۳ بودند که کودکان

خود را به مهد کودک در ناحیه ۴ اصفهان برای آموزش ثبت نام نموده بودند. بر اساس توصیه‌های مطرح در متون علمی و دانشگاهی در مورد حجم نمونه برای پژوهش‌های آزمایشی در حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت (فرانکل، والن و هیون^۱، ۲۰۱۲)، ۵۰ مادر و کودک به عنوان نمونه برای شرکت در این پژوهش به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. دامنه سنی مادران شرکت کننده در پژوهش ۲۵ تا ۴۵ سال بود. از آن جایی که مادران شرکت کننده در این پژوهش لازم بود تا با رضایت کامل تا پایان برنامه طراحی شده مشارکت نمایند و این از زمره عوامل اصلی تأثیرگذار بر اجرای پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی نظیر پژوهش حاضر است، گزینش اولیه مادران و کودکان آن‌ها برای شرکت در پژوهش به صورت داوطلبانه بر مبنای رضایت و تمایل به مشارکت در پژوهش انجام شد. پس از انتخاب داوطلبانه اولیه، ۵۰ نفر نمونه پژوهش با استفاده از گمارش تصادفی، به دو گروه کنترل و آزمایش (هر گروه ۲۵ نفر) گمارده شدند. معیارهای ورود به پژوهش رضایت مادران برای مشارکت در جلسات تا انتهای آموزش، داشتن کودک ۴ تا ۶ سال که در مهد کودک طی برنامه هفتگی حضور داشته باشند، داشتن حداقل سواد دیپلم، عدم وجود عقب ماندگی ذهنی در کودکان، عدم وجود علائم سایکوز و اختلالات شدید روانی در مادران بود. پس از اجرای پژوهش سه نفر از مادران در گروه آزمایش و سه نفر از مادران در گروه کنترل در پژوهش مشارکت کامل نمودند، لذا ۶ نفر مورد اشاره از تحلیل‌ها کنار رفت و به این ترتیب گروه نمونه نهایی پژوهش به ۴۴ نفر (گروه آزمایش و کنترل هر گروه ۲۲ نفر) تقلیل یافت. برای سنجش رفتارهای یادگیری به عنوان متغیر وابسته از ابزار زیر استفاده شد.

1. Fraenkel, Wallen & Hyun

ابزار پژوهش: پرسشنامه رفتارهای یادگیری^۱ (LBQ-29): برای سنجش رفتارهای

یادگیری از پرسشنامه معرفی شده توسط مک‌درموت و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای بیست و هشت سوال می‌باشد و دارای سه خرده‌مقیاس موسوم به انگیزه شایستگی^۲ (هفت سوال)، توجه/پشتکار (چهارده سوال)^۳ و نگرش نسبت به یادگیری (هفت سوال)^۴ است. این پرسشنامه توسط مربیان با توجه به رفتارهای کودکان پاسخ داده می‌شود و مقیاس پاسخگویی به پرسشنامه سه درجه‌ای (در مورد این کودک مصداق ندارد=۱ تا در مورد کودک مصداق دارد=۳) است. این پرسشنامه برای استفاده در این پژوهش طی فرایند دو مرحله‌ای ترجمه و آماده اجرا گردید. از بعد روایی صوری نیز پرسشنامه ترجمه شده توسط سه متخصص بررسی و تأیید شد. مک‌درموت و همکاران (۲۰۰۲) روایی سازه این پرسشنامه را در چند نمونه مستقل قومیتی، جنسیتی و گروه‌های سنی بررسی و راه حل سه عاملی را برای مولفه‌های این پرسشنامه تأیید نموده‌اند. از طرف دیگر پایایی زمانی با فاصله سه هفته برای این پرسشنامه نشان داد که این پرسشنامه از ثبات زمانی مطلوبی برخوردار است و روایی همگرایی نمرات در این پرسشنامه با نمرات پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی و برعکس روایی واگرایی نمرات در این پرسشنامه با مشکلات رفتاری نیز به تأیید رسیده است (مک‌درموت و همکاران، ۲۰۰۲). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در سطح مؤلفه‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. این پرسشنامه در چند کشور دنیا با زبان‌های متفاوت تاکنون ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. این شواهد بین‌المللی نیز حاکی از مناسب بودن این پرسشنامه برای سنجش رفتارهای مربوط به یادگیری است. برای نمونه هان و همکاران (۲۰۰۹) این پرسشنامه را در کشور پرو ترجمه و مورد استفاده قرار داده و نشان دادند که ساختار سه عاملی و پایایی این پرسشنامه مطلوب است. هان و همکاران (۲۰۰۹) پایایی این پرسشنامه در کودکان پرویی را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۹ گزارش نموده‌اند. روایی سازه این پرسشنامه در پژوهش حاضر از طریق تحلیل عاملی اکتشافی (در این تحلیل KMO برابر با

-
1. Learning Behaviors Questionnaire (LBQ-29)
 2. competence motivation
 3. attention/persistence
 4. attitude toward learning

۰/۹۵ و آزمون کرویت بارتلت برابر با ۵۵۶۳/۵۶ و معنادار ($p < ۰/۰۰۱$) و بارهای عاملی سوالات ۰/۳ به بالا در نظر گرفته شدند) با تغییرات جزئی سه عامل اصلی مطرح در پرسشنامه اصلی را به دست داد و آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس پرسشنامه (انگیزه شایستگی، توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری) و پرسشنامه کلی به ترتیب برابر با ۰/۸، ۰/۷۹ و ۰/۹۲ به دست آمد.

روش اجرا: آموزش نظریه هوش ضمنی دویک به صورت گروهی طی شش جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفته‌ای یک جلسه به شرح زیر برای مادران به مرحله اجرا در آمد.

- (۱) **جلسه اول:** ذهنیت چیست؟ (انواع ذهنیت: افزایشی و ثابت)
 - (۲) **جلسه دوم:** ذهنیت غالب شما چیست و چگونه بر رفتار تان تأثیر می‌گذارد؟ (تمرین گفتگوی درونی)
 - (۳) **جلسه سوم:** بازخورد مؤثر والدین و تأثیر آن بر ذهنیت فرزندان (تحسین و ارزیابی خطا)
 - (۴) **جلسه چهارم:** نرمش مغزی، تمرین و یادگیری
 - (۵) **جلسه پنجم:** چارچوب انگیزشی انواع ذهنیت (جهت‌گیری هدف، پاسخ به شکست، نگرش نسبت به تلاش و راهبردها)
 - (۶) **جلسه ششم:** ذهنیت مؤثر والدین (انتظارات، راهبردها و ریسک‌پذیری)
- داده‌های حاصل از اجرای پژوهش با استفاده از آزمون‌های بررسی پیش‌فرض‌ها (کولموگروف-اسمیرنف و آزمون لوین) و تحلیل کوواریانس چندمتغیری (پیش‌آزمون رفتارهای یادگیری به عنوان متغیر کمکی یا همراه، پس‌آزمون رفتارهای یادگیری کودکان ۴ تا ۶ سال به عنوان متغیر وابسته و عضویت گروهی به عنوان متغیر مستقل) استفاده به عمل آمد. کلیه تحلیل‌های صورت گرفته با نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۸ انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ نتایج بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرها برای پیش آزمون و پس آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (نرمال بودن توزیع متغیرها) در پیش آزمون و پس آزمون

ردیف	آزمون	ابعاد رفتارهای یادگیری		گروه آزمایش		گروه کنترل	
		Z	p	Z	p	Z	P
۱				۰/۹۲۷	۰/۱۰۷	۰/۹۳۸	۰/۱۸۰
۲	۳			۰/۹۳۶	۰/۱۶۷	۰/۹۳۵	۰/۱۵۷
۳				۰/۹۶۷	۰/۶۳۵	۰/۹۴۶	۰/۲۶۵
۴				۰/۹۵۷	۰/۴۳۵	۰/۹۳۵	۰/۱۵۴
۵				۰/۹۱۳	۰/۰۵۶	۰/۹۶۰	۰/۴۸۴
۶	۳			۰/۹۳۵	۰/۱۵۳	۰/۹۴۱	۰/۲۰۶
۷				۰/۹۳۰	۰/۱۲۵	۰/۸۹۸	۰/۰۲۸
۸				۰/۹۲۶	۰/۱۰۲	۰/۹۴۸	۰/۲۹۳

چنان‌که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، رفتارهای یادگیری و مولفه‌های آن هم در پیش آزمون و هم در پس آزمون دارای توزیع نرمال بوده‌اند ($p > 0/05$). در جدول ۲، نتایج آزمون لوین در مورد رعایت پیش فرض برابری واریانس‌های خطا ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین در مورد رعایت پیش فرض برابری واریانس‌ها در پس آزمون

ردیف	آزمون	آزمون لوین			ابعاد رفتارهای یادگیری
		F	df1	df2	
۱		۰/۰۳	۱	۴۲	انگیزه شایستگی
۲	۳	۰/۰۹	۱	۴۲	توجه/پشتکار
۳		۰/۱۳	۱	۴۲	نگرش نسبت به یادگیری
۴		۰/۴۶	۱	۴۲	رفتارهای یادگیری کلی

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در رفتارهای یادگیری و ابعاد آن پیش فرض برابری واریانس‌های خطا در پس آزمون رعایت شده است ($p > 0/05$). میانگین و انحراف معیار رفتارهای یادگیری و ابعاد آن در گروه‌های دوگانه پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار رفتارهای یادگیری و ابعاد آن در گروه‌های دوگانه پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

ردیف	ابعاد رفتارهای یادگیری	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل
۱	انگیزه شایستگی	۹/۴۵	۲/۶۳	۹/۹۵	۲/۶۸
۲	توجه/پشتکار	۱۹/۴۰	۶/۵۵	۲۰/۳۶	۴/۸۴
۳	نگرش نسبت به یادگیری	۷/۷۲	۳/۱۹	۷/۶۳	۲/۳۶
۴	رفتارهای یادگیری کلی	۳۷/۵۹	۱۱/۰۶	۳۹/۲۷	۸/۳۸

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شده بر ابعاد رفتارهای یادگیری در جدول ۴ ارائه شده است. (آزمون استفاده شده کوواریانس است و پیش فرض همگنی واریانس‌ها در جدول ۲ آمده است).

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر رفتارهای یادگیری و ابعاد آن در پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون

ردیف	ابعاد آن	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معناداری	مجدور سهمی اتا	توان آزمون
۱	انگیزه شایستگی	۱۶/۵۷	۱	۱۶/۵۷	۵/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۶۰
۲	توجه/پشتکار	۱۹/۱۱	۱	۱۹/۱۱	۲/۲۶	۰/۱۴	۰/۰۵	۰/۳۱
۳	نگرش نسبت به یادگیری	۱۱	۱	۱۱	۲/۹۱	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۳۸
۴	رفتارهای یادگیری کلی	۱۹۲/۳۶	۱	۱۹۲/۳۶	۷/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۷۴

ردیف	توان آزمون	مجدور سهمی اتا	معناداری	ضریب F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	رفتارهای یادگیری و ابعاد آن
۱۱				$p < 0/05$	۳/۴۲	۰/۲۶		اثر پیلای
۱۲				$p < 0/05$	۳/۴۲	۰/۷۴		لامبدای و یلکس
۱۳				$p < 0/05$	۳/۴۲	۰/۳۵		اثر هتلینگ
۱۴				$p < 0/05$	۳/۴۲	۰/۳۵		بزرگترین ریشه روی

چنان که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در انگیزه شایستگی بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری ($F=5/18$ و $p < 0/05$) وجود دارد. مجدور سهمی اتا برای انگیزه شایستگی برابر با ۰/۱۱ و توان آزمون برابر با ۰/۶۰ است. به این معنی که تحلیل کوواریانس با ۶۰ درصد توان، ۱۱ درصد تفاوت گروه‌ها در انگیزه شایستگی را به برنامه آموزشی والدین مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک اختصاص داده است. در توجه و پشتکار بین دو گروه پژوهش تفاوت معناداری وجود نداشته است ($p > 0/05$). بالاخره در رفتارهای یادگیری کلی بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری ($F=7/03$ و $p \leq 0/01$) وجود دارد. مجدور سهمی اتا برای انگیزه شایستگی برابر با ۰/۱۴ و توان آزمون برابر با ۰/۷۴ است. به این معنی که تحلیل کوواریانس با ۷۴ درصد توان، ۱۴ درصد تفاوت گروه‌ها در رفتارهای یادگیری کلی را به برنامه آموزشی والدین مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک اختصاص داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش که با هدف تعیین میزان تأثیر آموزش مادر مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر رفتارهای یادگیری فرزندان چهار تا شش سال اجرا شد، شواهدی نسبی از تأثیر این نوع آموزش به دست داد. در درجه نخست، نتایج این پژوهش نشان داد که از میان چهار مؤلفه رفتارهای یادگیری (انگیزش شایستگی، توجه/پشتکار، نگرش نسبت به یادگیری و رفتارهای یادگیری کلی)، آموزش مادر مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر دو حوزه انگیزش

شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی دارای تأثیر افزایشی معنادار بود، ولی بر توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری دارای تأثیر معناداری نیست (تأیید نیمی از فرضیه کلی پژوهش). این نتایج به طور نسبی با نظرات دویک (۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰) مبنی بر این که نظریه افزایشی هوش قابل آموزش به کودکان، والدین و مربیان است و می تواند باعث تأثیر بر رفتارهای مختلف از جمله رفتارهای یادگیری کودکان به ویژه کودکان پیش دبستانی شود تا اندازه ای همسویی دارد. طبیعی است که با توجه به عدم تأثیر معنادار نظریه ذهنیت هوش دویک بر دو مؤلفه توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری لازم است بر نسیت تأثیرگذاری مداخله استفاده شده سخن به میان آورد. در مجموع نتایج این پژوهش در دو حوزه تأثیر آموزش مادر مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دویک بر انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی با یافته های گزارش شده توسط استینمیر و اسپینات (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه بین ذهنیت تغییرپذیری هوش و انگیزش پیشرفت تحصیلی، با یافته های نازبام و دویک (۲۰۰۸) مبنی بر رابطه بین ذهنیت تغییرپذیری هوش و تلاش برای رفع اشتباهات حین انجام تکلیف و با یافته های همیونیز و همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر رابطه بین ذهنیت تغییرپذیری هوش با خودانگیختگی و پشتکار داشتن در انجام تکلیف به طور نسبی همسویی دارد.

از طرف دیگر در بسیاری از پژوهش های گذشته نشان داده شده که والدین و به ویژه مادر دارای نقشی حساس و سازنده در جهت دهی استعدادها و توان کودکان دارند (برنستاین، ۲۰۰۶؛ چن و همکاران، ۲۰۰۹؛ سیمپیان و همکاران، ۲۰۰۷؛ فانتزو و همکاران، ۲۰۱۱؛ گالیندو و فولر، ۲۰۱۰؛ گریفین، ۲۰۱۰؛ هامری و پیانتا، ۲۰۰۷). به این جهت نیز نتایجی که در پژوهش حاضر به دست آمد به طور نسبی با نتایج پژوهش های مورد اشاره همسویی نشان می دهد. در تبیین یافته های این پژوهش لازم است تا به نظریه مبنا که همان نظریه ذهنیت هوش دویک است توجه شود. دویک (۱۹۹۹ و ۲۰۰۰) در ابتدایی ترین شکل بندی نظریه خود این نظر را مطرح نمود که انسان ها در مورد خود و توانایی هایشان اغلب در دو دسته افراد قابل به توانایی های ذاتی و ثابت و در مقابل افراد قابل به توانایی های قابل تغییر تقسیم می شوند. وی در تجدید نظری صورتی و محتوایی در نظریه خود از توانایی های شخصیتی، هوشی و عمومی، با توجه به چالش های نظری دیرینه درباره ثابت یا قابل تغییر بودن هوش و

استعدادهای تحصیلی، عاقبت بر مبنای تجارب حرفه‌ای و پژوهش‌های خود بر تغییرپذیر بودن توانایی‌های هوشی تمرکز نمود (دویک، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷ الف و ب، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰).

این تمرکز بر تغییرپذیر بودن توانایی‌های هوشی در کودکان نیازمند آن بود تا به نقش والدین و مربیان به عنوان افرادی که بیشترین تعامل و تأثیر را بر کودکان دارند توجه جدی شود. به این جهت و همسو با تأکیدات مطرح در حوزه نقش والدین در ارائه بازخوردهای سازنده و مثبت برای شکل‌گیری نظریه ذهنیت هوش در کودکان، در این پژوهش مشخص گردید که وقتی مادران بر مبنای نظریه ذهنیت هوش دویک (۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷ الف و ب، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰) مورد آموزش قرار می‌گیرند، انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی (که متشکل از نمرات سه حوزه انگیزش شایستگی، توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری است) کودکان آنها به‌طور نسبی نسبت به کودکان مادرانی که این نوع آموزش را دریافت نمودند، افزایش می‌یابد. سازوکاری نظری و عملی تأثیر نسبی آموزش مادران بر انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی کودکان چهار تا شش سال را می‌توان برای تبیین نهایی یافته‌ها چنین مطرح کرد. وقتی مادران از نظر باورهایشان نسبت به هوش فرزندان خود به سمت تغییرپذیری هوش حرکت می‌کنند، در درجه‌ی اول الگوهای تعامل آنها با کودک متناسب با باورهای ایجاد شده تغییر می‌نماید. به این ترتیب مادر در تعامل خود با کودک به جای روش‌های مخرب نظیر آموزش دادن در جهت انجام تکلیف، کنترل کردن و عاطفه منفی به سوی روش‌های مثبت نظیر هدایت به سوی یادگیری از تک تک تجارب حتی شکست یا نقص، حمایت از خودمختاری و عاطفه مثبت سوق داده می‌شود. با این تغییر مثبت در تعامل مادر با کودک، کودکان بیش از گذشته برانگیخته می‌شوند تا برای رشد و ارتقاء توانایی‌های خود تلاش نموده و به این ترتیب انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی در آنها بالا می‌رود.

در حمایت از تبیین ارائه شده پومرانتز و همکاران (۲۰۰۶ و ۲۰۰۷) و کریستین سن (۲۰۱۲) به پژوهش‌هایی اشاره می‌کنند که طی آنها نشان داده شده با تغییر در الگوهای رفتاری والدین با کودکان سطح انگیزش و عملکرد کودکان به‌طور قابل توجهی افزایش

می‌یابد. نکته بعدی در حوزه تأثیر نسبی آموزش مادران بر مبنای نظریه ذهنیت هوش دویک فقط بر انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی، به اجتناب از قضاوت در باره رفتار و اعمال کودکان در فرایند تعامل با کودک مربوط می‌شود. این واقعیتی غیرقابل انکار است که کودکان آن‌چه در باره خود و توانایی‌هایشان باور دارند را از تعامل با والدین، دیگر اعضای خانواده، مربیان و همسالان به دست می‌آورند (مک‌ویلیامز، ۲۰۱۴؛ مورمن و پومرانتز، ۲۰۱۰). به عبارتی صریح‌تر کودکان باور در باره هوش و توانایی‌های خود را تا اندازه زیادی (اگر نگوئیم کامل) از طریق انعکاسی که دنیای اطرافشان و بالاخص افراد مهم (والدین، مکرریان و همسالان) به آن‌ها می‌دهند کسب می‌کنند. این باورها در مراحل بعدی زندگی نوع رفتار و گرایش به هدف را در آن‌ها تعیین می‌کند (دویک، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۰). بنابراین وقتی مادر به عنوان یکی از مهمترین و سرنوشت‌سازترین افراد درباره رفتار کودک قضاوت نمی‌کند بلکه در هر تجربه، آن تجربه را به یک فرصت یادگیری برای کودک تبدیل می‌کند، لاجرم کودک نیز بیش از پیش برانگیخته شده و به این ترتیب سطح رفتارهای یادگیری وی افزایش می‌یابد. سؤالی که در همین جا قابل طرح است این است که چرا آموزش مادران فقط به‌طور نسبی بر انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی کودکان چهار تا شش سال تأثیر معنادار داشت، ولی بر توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری تأثیر معناداری نداشت. در توضیح و تبیین این بخش از یافته‌ها لازم است تا به چند نکته توجه شود.

نکته اولی که لازم است به آن توجه شود این است که رفتارهای یادگیری کلی که تأثیر نسبی آموزش مبتنی بر نظریه افزایشی بودن هوش در آن تأیید شد، از جمع سه مؤلفه انگیزش شایستگی، توجه/پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری تشکیل شده است. بنابراین با احتمال زیاد تأثیر نسبی نظریه ذهنیت هوش دویک بر رفتارهای یادگیری کلی به دلیل وجود نمرات انگیزش یادگیری که خود به تنهایی نیز تأثیر معنادار را نشان داد، بوده است. در درجه بعدی باید به این نکته توجه داشت که آموزش ارائه شده در این پژوهش به مادران انجام گرفت و در مقابل ارزیابی رفتارهای یادگیری را مربیان مهد کودک از کودکان انجام دادند. این آموزش به مادر و ارزیابی توسط مربیان از این نظر که احتمال مطلوب‌نمایی اجتماعی مادران

را نسبت به فرزندان به حداقل می‌رساند یکی از نقاط قوت پژوهش حاضر محسوب می‌شود. بنابراین در تبیین یافته‌ها باید فراتر از احتمال مخدوش بودن سنجش‌ها به دنبال دلایل دیگر بود. یکی از دلایل احتمالی با توجه به این که کودکان چهار تا شش سال شرکت‌کننده در این پژوهش هفته‌ای حداقل پنج روز از صبح تا ظهر به جای تعامل با مادر با مربیان در مهد کودک در تعامل آموزشی به سر می‌برده‌اند، ممکن است تغییرات تدریجی در توجه و پشتکار و نگرش نسبت به یادگیری در کودکان گروه آزمایش، کمتر توسط مربیان مورد توجه قرار گرفته و به این ترتیب تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل به دست نیامده باشد. در عین حال چون معمولاً مربیان در مورد توانایی و استعداد کودکان به تدریج بر اثر تعامل با آن‌ها، خودشان نیز به باورهایی می‌رسند، این احتمال نیز مطرح است که برای تأثیر قطعی و گسترده آموزش نظریه ذهنیت هوش دویک، لازم باشد تا همزمان مادران و مربیان در این حوزه مورد آموزش قرار گیرند. شواهد پژوهشی قابل توجهی در دست است که نشان می‌دهد آموزش و بکارگیری یکپارچه مربیان و والدین در آموزش و تعلیم کودکان به صورت همزمان یکی از راه‌کارهای مؤثر برای افزایش توانایی‌ها و موفقیت کودکان است (بالوتسکی-شیرر و همکاران، ۲۰۱۱؛ فانتزو و همکاران، ۲۰۱۱). احتمال دیگری که در تبیین یافته‌ها باید به آن توجه داشت این است که ممکن است واقعاً آموزش نظریه ذهنیت هوش دویک تأثیر چشمگیری بر توجه/پشتکار و نگرش به یادگیری نداشته باشد و صرفاً سطح انگیزش مبتنی بر شایستگی را در کودکان افزایش دهد. این نکته با تکرار پژوهش در آینده با نمونه‌های دیگر مشخص خواهد شد.

در مجموع نتیجه‌گیری کلی که می‌توان از یافته‌های این پژوهش مطرح نمود این است که آموزش نظریه ذهنیت هوش دویک می‌تواند به‌طور نسبی سطح انگیزش شایستگی و رفتارهای یادگیری کلی را در کودکان افزایش دهد. این نتیجه با توجه به این که رفتارهای یادگیری در موفقیت تحصیلی در کودکان در مراحل آموزش رسمی بعد از دوره پیش دبستانی از اهمیت فوق‌العاده‌ای (مک‌درموت و همکاران، ۲۰۰۲؛ هان و همکاران، ۲۰۰۹) برخوردار است، نتایج این پژوهش را بسیار برجسته‌تر می‌کند. مهمترین سهم و نقش پژوهش حاضر در گسترش پیکره دانش موجود در مورد مداخله‌های مؤثر بر هدایت کودکان در

مسیر موفقیت و تعالی هر چه بیشتر این است که با آموزش مادران از طریق نظریه ذهنیت هوش دویک می توان به طور نسبی به آنها و کودکان آنها کمک کرد تا با انگیزش و شایستگی بیشتری در مسیر اهداف یادگیری در حین آموزش و تعلیم حرکت نمایند. به طور اختصاصی تر این که نتایج این پژوهش نشان می دهد می توان برای افزایش سطح انگیزش شایستگی و رفتارهای کلی یادگیری کودکان از آموزش هوش افزایشی مبتنی بر نظریه دویک که در کمتر پژوهشی در ایران و جهان به آن توجه شده بهره برد.

پیشنهاد پژوهشگران این پژوهش آن است که مهد کودکها و سازمانهای حامی و پوشش دهنده آنها امکان برگزاری دورههای آموزشی نظریه ذهنیت هوش دویک را برای والدین و مربیان به طور همزمان فراهم آورند تا به این ترتیب زمینه برای قرار گرفتن کودکان در مسیر تلاش مبتنی بر شایستگی و رفتارهای یادگیری مؤثر فراهم شود. از نظر پژوهشی نیز توصیه می شود تا در پژوهشهای آینده در قالب طرحهای آزمایشی تأثیر آموزش همزمان مادران و مربیان با تأثیر آموزش مربیان و مادران به تنهایی (برای نمونه در قالب یک طرح آزمایشی حداقل چهار گروهی) مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد. همچنین از بعد پژوهشی توصیه می شود که آموزش هوش افزایشی به والدین و کودکان (و حتی نوجوانان) در سنین بالاتر از پیش دبستانی نیز بر رفتارهای یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. در پایان نیز لازم است با ذکر محدودیتهایی که در پژوهش وجود داشته، از تعمیم دهی نابجای نتایج جلوگیری به عمل آوریم. اولین محدودیت که لازم است به آن توجه شود این که این پژوهش بر روی کودکان چهار تا شش سال و مادران آنها انجام شده، بنابراین لازم است در تعمیم نتایج به گروههای سنی دیگر احتیاط شود. دومین محدودیت مربوط به نمونه گیری داوطلبانه اولیه در پژوهش مربوط می شود. این نوع نمونه گیری ممکن است موجب بروز اثر داوطلب در نتایج شود که به آن نیز باید توجه داشت. بالاخره آخرین محدودیت در پژوهش حاضر به عدم وجود پیگیری در طرح پژوهشی مورد استفاده مربوط می شود. در واقع در این پژوهش ثبات و پایداری نتایج حاصل از آموزش مورد بررسی قرار نگرفته است.

منابع

- Anderman, E. M. (2011). Education psychology in the twenty-first century: Challenges for our community. *Educational Psychologist*, 46(3), 185° 196.
- Blackwell, L; Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development*, 78(1), 263-246.
- Borenstein, M. H. (2006). Parenting science and practice. In I. E. Sigel & K. A. Renninger, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Child psychology and practice*(6th ed. pp. 893-949). New York: Willey.
- Bulotsky-Shearer, R. J; Fernandez, V; Dominguez, X. & Rouse, H. (2011). Behavior problems in learning activities and social interactions in Head Start classrooms, and early reading, mathematics, and approaches to learning. *School Psychology Review*, 40(1), 39-56.
- Canivez, G. L; Willenborg, E. & Kearney, A. (2006). Replication of the learning behaviors scale factor structure with an independent sample. *Journal of Psychoeducational*, 24(2), 97-111.
- Chen, X; Chen, H; Li, D. & Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 80(6), 1692° 1704.
- Cimpian, A; Arce, H; Markman, E. M. & Dweck, C.S. (2007). Subtle linguistic cues affect children s motivation. *Psychological Science*, 18(4), 314-316
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), 959° 964.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. 1th edition, Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Second edition, New York, NY: Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2007a). The perils and promises of praise: Praising students' effort is more effective than praising inherent intelligence. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.
- Dweck, C. (2007b). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*, 47(2), 10-16.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Princeton, NJ: Carnegie Corporation. Retrieved from [http://: dev.opeq.blenderbox.com/uploads/ files/ 868cea 4-5888-31 e 45-a 62-832 b4377 dbbfb.pdf](http://dev.opeq.blenderbox.com/uploads/files/868cea4-5888-31e45-a62-832b4377dbbfb.pdf).
- Dweck, C. (2010). Mind-sets and equitable education. *Principal Leadership*, 10(5), 26-29.
- Fraenkel, J. R; Wallen, N. E; & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education. 8th edition*, New York City: McGraw-Hill.

- Fantuzzo, J. Gadsden, V. & McDermott, P. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48(3), 763° 793.
- Galindo, C. & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology*, 46(3), 579° 592.
- Griffin, J. A. (2010). Research on the implementation of preschool intervention programs: Learning by doing. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 267° 269.
- Grolnick, W. S. (2001). Discussant's comments: Symposium on influences on children's motivation: New concepts and new findings. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Hahn, K. R; Schaefer, B. A; Merino, C. & Worrell, F. C. (2009). The factor structure of preschool learning behaviors scale scores in Peruvian children. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 318° 331.
- Haimovitz, K; Wormington, S. & Corpus, J. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 747-752.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49° 84). Baltimore: Brookes.
- Hokoda, A. & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375-385.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1-13.
- Kamins, M. & Dweck, C. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3),-847-835.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300- 335.
- McDermott, P. A. (1999). National scales of differential learning behaviors among American children and adolescents. *School Psychology Review*, 28(2), 280° 291.
- McDermott, P. A; Leigh, N. M. & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365.
- McWilliams, E. C. (2014). Self-efficacy, implicit theory of intelligence, goal orientation and the ninth grade experience. Unpublished Doctoral Dissertation, the School of Education, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Moorman, E.A. & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers involvement in children s learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362.

- Norrish, J. M. Williams, P. O Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Nussbaum, A. & Dweck, C. (2008). Defensiveness vs. remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599-612
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 2nd edition, Upper Saddle River, NJ: PrenticeHall.
- Pomerantz, E. M. & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence: The moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 42(5), 950-961.
- Pomerantz, E. M; Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pomerantz, E. M; Ng, F. & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's home work: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 99° 111.
- Schaefer, B. A. (2004). A demographic survey of learning behaviors among American students. *School Psychology Review*, 33(4), 481-497.
- Schaefer, B. A. & McDermott, P. A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, 37(3), 299-313.
- Schaefer, B. A; Shur, K. F; Macri-Summers, M. & MacDonald, S. L. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills, and problem behaviors: Validity evidence for Preschool Learning Behaviors Scale scores. *Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 15-32.
- Seligman, M; Ernst, R; Gillham, J; Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Valentiner, D. Mounts, N. Durik, A. & Gier-Lonsway, S. (2011). Shyness mindset: Applying mindset theory to the domain of inhibited social behavior. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1174-1179.
- Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267° 301.