

هوش

سپرده ارثی یا اکتسابی

تحلیلی انگیزشی از بازخوردهای کلامی معلمان

دکتر وحید خلخالی | استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر | رضا خلیلی | مسئول هسته مشاوره آموزش و پرورش ناحیه دوشهر قزوین

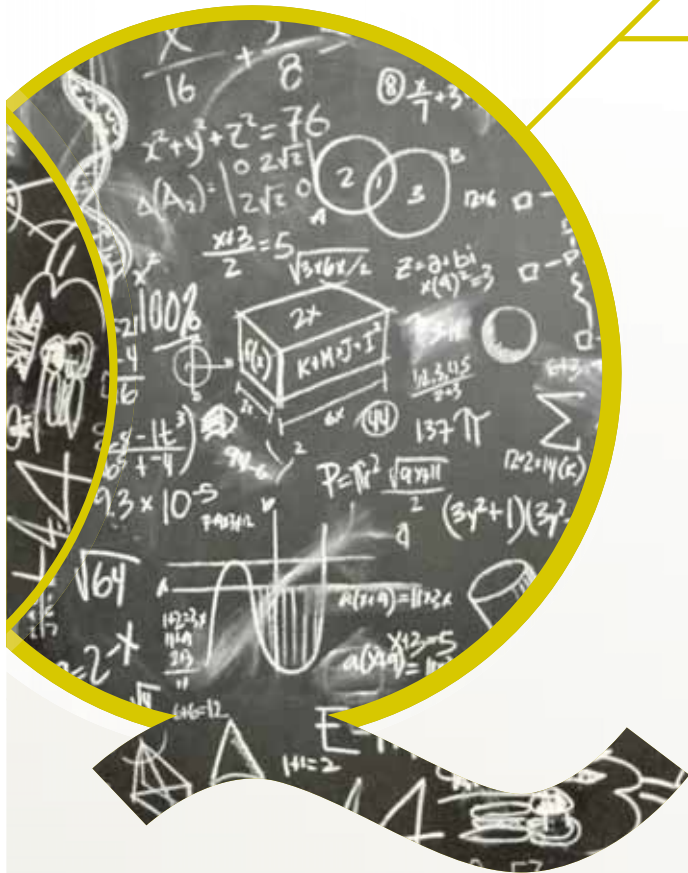
چکیده

مقاله حاضر مطالعه‌ای تحلیلی است که در آن به بررسی انگیزشی بازخوردهای کلامی معلمان به دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت، مانند کلاس یا آزمون‌های کلاسی و نهایی، از منظر نظریه باورهای ضمنی دوئیک پرداخته شده است. نوع باور دانش‌آموز درباره هوش، که محیط اجتماعی در شکل‌گیری آن‌ها نقش دارد، الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسناد و عواطف را ایجاد می‌کند که در موقعیت‌های پیشرفت به رفتار یادگیرنده و چگونگی نزدیک شدن، درگیر شدن و یا پاسخ‌دهی او در این موقعیت‌ها جهت می‌دهد و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازد. در این مقاله سعی شده است از دریچه روان‌شناختی به بررسی ویژگی‌های انگیزشی بازخوردهای کلامی معلمان، به‌ویژه بازخوردهای مبتنی بر استعداد، پرداخته شود.

کلیدواژه‌ها: باور هوش افزایشی، باور هوش ذاتی، جهت‌گیری هدف تسلطی، جهت‌گیری هدف عملکردی

دیگری در این بازخوردها وجود دارد، زیرا تمامی دانش‌آموزانی که این‌گونه خطاب شده‌اند به سطوح بالای یادگیری و تحصیلی دست نمی‌یابند یا دوره‌های آموزشی خود را تا آن سطوح ادامه نمی‌دهند. در این مقاله سعی شده است از دریچه‌ای روان‌شناختی به بررسی ویژگی‌های انگیزشی بازخوردهای کلامی معلمان، به‌ویژه بازخوردهای مبتنی بر استعداد، پرداخته شود. نظریه‌های متعددی نقش عوامل انگیزشی را در پیشرفت

اغلب اوقات دیده یا شنیده می‌شود که معلم با بیان عبارت‌هایی مانند «تو مستعد هستی»، «استعداد خوبی داری» یا «تو برای این کار ساخته شده‌ای» خطاب به دانش‌آموز سعی در تقویت عملکرد فعلی وی و تشویق او برای عملکرد بهتر دارد. شک نیست که هر دانش‌آموزی با دریافت این‌گونه سخنان احساس شایستگی و هیجان‌انگیزی مثبت را تجربه می‌کند و مصمم می‌شود پیشرفت کند. با این حال به نظر می‌رسد که تلویحات انگیزشی



یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند با آن از خوردن برچسب ضعیف و کم‌توان اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خود ناتوان‌سازی با اضطراب امتحان، بهانه‌جویی، طفره رفتن، کمی تلاش و تمرین، رها کردن و انصراف از تکلیف و آماده نبودن رابطه دارد

یادگیرندگان مورد تحلیل و بررسی قرار داده‌اند. یکی از نظریه‌ها که هسته مرکزی دیدگاه مورد استفاده در این مقاله می‌باشد «نظریه نظریه‌های ضمنی دوئک»^۱ است که نظریه‌ای اجتماعی-شناختی است و توجه بسیار زیادی را در دو دهه اخیر در زمینه عوامل انگیزشی و شناختی پیشرفت به خود جلب کرده است. براساس دیدگاه دوئک، مستر و الیسون^۲ (۲۰۰۹) هر فردی شخصاً درباره ویژگی‌های خود مانند استعداد و هوش دارای نظریه‌هایی است که این نظریه‌ها پیامدهای مهمی برای انگیزش و رفتار او دارد. دوئک (۲۰۰۰) نظریه شخصی را «دیدگاه یا باور فرد درباره هوش خود» می‌داند که به دوگونه در دانش‌آموزان مصداق می‌یابد.

برخی دانش‌آموزان هوش خود را یک صفت ثابت و غیر قابل مهار می‌دانند که نمی‌توان آن را با تلاش تغییر داد (نظریه ذاتی)^۳، برای این دانش‌آموزان هوش یک ویژگی ثابت درونی و غیرقابل مهار است که به‌صورت نابرابر بین افراد توزیع شده و غیرقابل اصلاح و افزایش است. بنابراین عقیده دارند که می‌توان چیزهای جدید آموخت ولی نمی‌توان میزان توانایی پایه را تغییر داد اما برخی دیگر هوش را یک ویژگی انعطاف‌پذیر و قابل مهار می‌دانند که با افزایش تلاش بهبود پیدا می‌کند (نظریه افزایشی)^۴، از این منظر هوش یک خصوصیت انعطاف‌پذیر و مهارشدنی و دربرگیرنده مجموعه‌ای از مهارت‌ها و اطلاعات است که همواره در حال رشد بوده و به واسطه تلاش و استفاده از راهبردهای موفق می‌تواند افزایش یابد.

وقتی دانش‌آموز در موقعیت‌های پیشرفت، مانند کلاس یا امتحان، قرار می‌گیرد بنا به نوع باوری که از هوش خود دارد هدف‌های متفاوتی را از پیشرفت خود دنبال می‌کند که این امر به رفتارهای او جهت می‌دهد و انگیزش، هیجان و رفتار بعدی‌اش را پیش‌بینی می‌کند (رستگار، حجازی، غلامعلی لوسانی و قربان جهرمی، ۱۳۸۸؛ آمر و آرچر^۵، ۱۹۸۸). دانش‌آموزانی که هوش ذاتی را باور دارند، در موقعیت‌های پیشرفت، عموماً هدف‌های عملکردی را می‌پذیرند، به این معنی که در این موقعیت‌ها علاقه دارند توانایی‌شان را به دیگران نشان دهند و توانا به‌نظر برسند (از ناتوان به‌نظر رسیدن اجتناب می‌کنند)، برای این افراد شایستگی براساس عملکرد بهتر نسبت به دیگران (ملاک هنجاری) تعریف می‌شود. این دانش‌آموزان دوست دارند، به‌ویژه زمانی که دیگران به آن‌ها نگاه می‌کنند، عملکرد خوبی داشته باشند، بنابراین هدف آن‌ها از پیشرفت کردن این است که از عملکرد خود به‌عنوان وسیله‌ای برای ثابت کردن و نشان دادن استعدادها و ویژگی‌های

مطلوب خود به دیگران استفاده کنند. (رستگار و همکاران، ۱۳۸۸) دانش‌آموزانی که به هوش افزایشی باور دارند در پی رشد شایستگی‌های خود و کسب دانش و مهارت‌های جدید هستند و تلاش می‌کنند ناکامی‌ها و شکست‌های قبلی خود را جبران کنند. این افراد در موقعیت‌های پیشرفت عموماً هدف‌های تسلطی را می‌پذیرند، به این معنی که در این موقعیت‌ها سعی دارند مطلب تازه یا متفاوتی را یاد بگیرند و از این طریق توانایی خود را افزایش دهند. به بیان دیگر سعی آن‌ها بر کسب مهارت و تسلط بر تکلیف (ملاک مطلق) است نه رقابت با دیگران (بلکوال، ترزنسوسکی^۶ و دوئک، ۲۰۰۷). بنابراین برای این دانش‌آموزان، هدف از پیشرفت این است که از انجام دادن تکلیف به‌عنوان وسیله‌ای برای رشد بهتر استفاده کنند تا با یادگرفتن چیزی تازه یا مهم توانا تر شوند- نه اینکه در مقایسه با دیگران توانا تر و مستعدتر به‌نظر برسند.

برای مثال وقتی در یک کلاس ریاضی به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود که تکالیف خانه را خودشان انتخاب کنند، برخی از آن‌ها مسائلی را برمی‌گزینند که مطمئن باشند بتوانند آن‌ها را خوب حل کنند، باهوش‌تر به‌نظر برسند و معلم و سایر دانش‌آموزان را تحت تأثیر خود قرار دهند، بعضی دیگر مسائلی را انتخاب می‌کنند که امیدوارند نکته تازه‌ای به آن‌ها بیاموزد، و فرصتی را برای یاد گرفتن نکات جدید و پرورش مهارت‌هایشان فراهم آورد. وقتی چنین حق انتخابی داده شود تقریباً نیمی از جمعیت به‌طور متوسط هدف عملکردی و نیم دیگر هدف تسلطی را انتخاب خواهند کرد.

هر دو نوع هدف عملکردی و تسلطی در فرهنگ‌ها رایج هستند و هر دو هم موجب پیشرفت می‌شوند؛ اما معمولاً موقعیت‌های



برای دانش‌آموزانی که هوش ذاتی را باور دارند، شکست علامتی از پایین بودن هوش است. بنابراین وقتی با شکست روبه‌رو می‌شوند از تفسیرهای درمانده برای شکست خود استفاده می‌کنند، برای مثال می‌گویند «به این دلیل شکست خوردم که به اندازه کافی باهوش نبودم»، «فقط در همین یک مورد خوب نیستم»، «امتحان منصفانه نبود» یا «راستش این درس را دوست ندارم»

است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خود ناتوان‌سازی با اضطراب امتحان، بهانه‌جویی، طفره رفتن، کمی تلاش و تمرین، رها کردن و انصراف از تکلیف و آماده نبودن رابطه دارد (حیدری، خداپناهی، و دهقانی، ۱۳۸۸).

بازخورد منفی

دونک (۲۰۰۰) معتقد است که باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و به همین دلیل بر تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفت‌های خود اثر می‌گذارد. تا زمانی که دانش‌آموزان شکستی را تجربه نکرده‌اند ممکن است باورهای هوشی تأثیر چندانی بر رفتار و انگیزش آن‌ها نداشته باشند اما زمانی که با بازخورد منفی معلم، تکالیف سخت یا عدم موفقیت در آزمون‌ها مواجه می‌شوند باورهای هوشی اهمیت زیادی در تعیین نوع واکنش آن‌ها به این شرایط، پیدا می‌کند، زیرا این دو باور باعث می‌شوند دانش‌آموزان موانع و دشواری‌های پیش‌رو را به شیوه‌های مختلفی تفسیر کنند. برای دانش‌آموزانی که هوش ذاتی را باور دارند، شکست علامتی از پایین بودن هوش است. بنابراین وقتی با شکست روبه‌رو می‌شوند از تفسیرهای درمانده برای شکست خود استفاده می‌کنند، برای مثال می‌گویند «به این دلیل شکست خوردم که به اندازه کافی باهوش نبودم»، «فقط در همین یک مورد خوب نیستم»، «امتحان منصفانه نبود» یا «راستش این درس را دوست ندارم». این دانش‌آموزان با نسبت دادن شکست به عواملی که بیرون از اختیار آن‌هاست مانند بی‌استعداد بودن، دشوار بودن امتحان یا تکالیف، نیازی نمی‌بینند که رفتار خود را تغییر دهند و در نتیجه به جای آنکه تلاش بیشتری به خرج دهند تا بر درس مسلط شوند، از آن کناره‌گیری می‌کنند و خود را در شرایطی نگه می‌دارند که دوباره شکست بخورند (دونک، مستر و آلیسون، ۲۰۰۹). آن‌ها به جای اینکه به نمرات و عملکرد بد خود به عنوان هشدار برای افزایش تلاش نگاه کنند، آن‌ها را به عنوان نشانه‌ای برای رها کردن تکلیف و انصراف از آن می‌بینند (بلکوال، ترزنسوسکی و دوئک، ۲۰۰۷).

در مقابل، برای دانش‌آموزان افزایشی، شکست نشانه‌ای است از آنکه به حد کافی تلاش نکرده‌اند. وقتی این دانش‌آموزان با شکست

اجتماعی مانند کلاس درس، این دو هدف را در مقابل هم قرار می‌دهند و دانش‌آموزان را وادار می‌کنند تا یکی از آن‌ها را انتخاب کنند به این صورت که معمولاً از دانش‌آموزان خواسته می‌شود از بین دو موقعیت زیر یکی را انتخاب کنند:

- با استعدادتر و شایسته‌تر به نظر برسند ولی با قربانی کردن یاد گرفتن چیزی تازه؛
- چیز تازه مفید یا مهمی یاد بگیرند ولی با قربانی کردن مستعد و شایسته به نظر رسیدن خود.

از آنجا که مقایسه عملکرد خود با دیگران ملاک سنجش مهمی از هوش برای دانش‌آموزانی است که به ذاتی بودن هوش معتقدند لذا این دانش‌آموزان تحت شرایط رقابتی و دشوار ممکن است دست به استفاده از راهبردهایی بزنند که اهمیت عملکرد خود را کاهش دهند یا عمداً عملکرد خود نقص ایجاد کنند تا شکست در این شرایط را به چیزی غیر از هوش خود نسبت دهند (رودوالث^۷، ۱۹۹۴). جونز و برگلاس^۸ (به نقل لویس^۹، ۲۰۰۶) پدیده‌ای را برای اولین بار تحت عنوان خود ناتوان‌سازی^{۱۰} مطرح کردند که در آن دانش‌آموز موانعی را در سر راه خود ایجاد می‌کند و احتمال شکست خود را افزایش می‌دهد. در عوض این امر به او کمک می‌کند که عملکرد ضعیف خود را به این موانع نسبت دهد تا هوش ذاتی خود، افراد خود ناتوان‌ساز تلاش می‌کنند شرایط انجام رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، این شرایط بیش از فقدان هوش و استعداد به عنوان علت عملکرد ضعیف آن‌ها جلوه نماید. می‌توان گفت استفاده از رفتار خود ناتوان‌سازی موقعیت متناقضی را ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموز با وجود عملکرد ضعیف، عزت نفس خود را حفظ می‌کند. به نظر کاوینگتون^{۱۱} (۲۰۰۹) یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند با آن از خوردن برچسب ضعیف و کم‌توان اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی

روبه‌رو می‌شوند با خود فکر می‌کنند که به حد کافی تمرین نکرده‌اند یا روش مناسبی به کار نبرده‌اند. آن‌ها با نسبت دادن شکست به فقدان تلاش خود، کنترل موقعیت را در دست می‌گیرند و خود را برای عملکرد بهتر در آینده آماده می‌کنند (دوئک، مستر و آلیسون، ۲۰۰۹). این افراد با چنین انتسابی به خود دست به اقدام جبرانی می‌زنند که واکنش بسیار سازگارتری نسبت به شکست و باز خورد منفی است.

باز خورد مثبت

با در نظر گرفتن ماهیت شتاب منفی یادگیری، به این معنی که یادگیری در مراحل اولیه نسبت به مراحل بعدی با سرعت بیشتری پیش می‌رود (میدگلی^{۱۲}، ۲۰۰۰) این امکان وجود دارد که معلمان عامل این پیشرفت سریع را در گام‌های آغازین به استعداد و هوش ذاتی دانش آموز نسبت بدهند. باز خوردهای مثبت که به مستعد بودن دانش آموز اشاره می‌کنند، مانند زمانی که معلم به دانش آموز می‌گوید «تو استعداد ریاضی داری»، علی‌رغم ظاهر خوشایند و برانگیزاننده‌ای که برای دانش آموز دارد دو پیام تلویحی و پنهان را به او انتقال می‌دهد. نخست اینکه این استعداد یک سپرده ذاتی و از پیش ساخته است و دانش آموز در ایجاد یا افزایش آن نقش و اختیاری ندارد و دوم اینکه چون دانش آموز خود را مستعد تلقی می‌کند برای پیشرفت کردن تلاش چندانی نخواهد داشت.

همان‌طور که گفته شد تا زمانی که دانش آموز شکستی را تجربه نکرده است باورهای هوشی تأثیر چندانی بر رفتار و انگیزش او ندارد. دانش آموزان در شرایط آسان، مانند دوره ابتدایی و درس‌های آغازین سال تحصیلی، بدون در نظر گرفتن نوع باورهای هوشی‌شان تفاوت چندانی در عملکرد و استفاده از راهبردهای خود ناتوان ساز نشان نمی‌دهند که همین امر ممکن است معلمان را نسبت به تفاوت تأثیر باورهای مختلف هوشی دانش آموزان بی‌توجه سازد. به‌ویژه اینکه دانش آموزان کم‌سن‌تر بیشتر مستعد این نوع تفکر هستند که منشأ هوش را عامل طبیعت (ارثی - ذاتی) بدانند (شکرکن، هاشمی شیخ‌شهبانی، و نجاریان، ۱۳۸۴). این در حالی است که در دروس و آزمون‌های بالاتر تکالیف دانش آموزان و ارزشیابی معلمان تا آن حد دشوار و سخت‌گیرانه است که بتواند باورهای هوشی دانش آموزان را بیدار سازد. باور به داشتن استعداد، که دانش آموز در دوره‌های اولیه یادگیری در نتیجه باز خوردهای مثبتی بر استعداد از خود ایجاد کرده است، اکنون فعال شده و می‌تواند رفتارهای اجتنابی و خود ناتوان ساز را در دانش آموزان به راه اندازد.

معنی تلاش

زمانی که دانش آموزان با ناکامی، تکالیف زیاد یا سرمشق‌های دشوار روبه‌رو می‌شوند تعبیر آن‌ها از معنی تلاش برای بررسی انگیزشی رفتار آن‌ها بسیار مهم است. برای مثال شما مسئله‌ای را از معلم خود دریافت می‌کنید برای چند بار روی آن کار می‌کنید، خسته می‌شوید، دوباره شروع می‌کنید، و سرانجام پیشرفت می‌کنید، اما خیلی کند، تا بالاخره آن را حل می‌کنید. چه

احساسی دارید؟ آیا احساس می‌کنید استعداد چندانی در ریاضی ندارید چون حل این مسئله به زمان زیادی نیاز داشت؟ یا اینکه احساس می‌کنید استعداد ریاضی دارید چون سخت کار کردید و موفق به حل آن شدید؟

باورهای هوشی عقاید متفاوتی را درباره ارزشمندی تلاش به وجود می‌آورند. زمانی که دانش آموز معتقد است هوش ثابت است، برای تلاش اهمیت و ارزشی قائل نمی‌شود چرا که باور دارد داشتن استعداد و هوش مهم‌ترین عامل در پیشرفت است و کسی که استعداد و هوش دارد مثل دیگران نیازی به تلاش ندارد. بسیج کردن تلاش برای دانش آموز معتقد به استعداد ذاتی، یک معضل انگیزشی است. تلاش زیاد همیشه ضروری است ولی برای او دقیقاً از هوش کم خبر می‌دهد، یعنی همان چیزی که وی می‌خواهد از آن اجتناب کند. دانش آموز معتقد به هوش ذاتی واقعاً باور ندارد که تلاش زیاد حتی در تکالیف دشوار مؤثر واقع خواهد شد.

وقتی این دانش آموز با شرایط دشوار روبه‌رو می‌شود فکر می‌کند که تلاش بیشتر میزان هوش او را تغییر نخواهد داد و حتی بدتر ممکن است فکر کند که اجبار به تلاش بیشتر نشان‌دهنده این است که وی فاقد هوش است (بلکوال، ترزنوسکی و دوئک، ۲۰۰۷). بنابراین، برای او تلاش نه تنها بی‌فایده است بلکه خطرناک نیز هست، زیرا به آن به‌عنوان علامتی برای کمبود هوش نگاه می‌شود (حیدری، خداپناهی و دهقانی، ۱۳۸۸).

این‌گونه دانش آموزان تلاش کمتری می‌کنند تا نشان دهند که چقدر توانمند هستند. در شرایطی که به تلاش نیاز هست ریسک نمی‌کنند و ترجیح می‌دهند که دست به کاری نزنند و به عنوان دانش آموزان توانمند تنبل نگاه شوند تا اینکه دست به تلاش بزنند و احساس ناشایستگی و بی‌عرضگی کنند. در مقابل، زمانی که دانش آموزان معتقدند هوش قابل تغییر است، تلاش می‌تواند مفید باشد و بدون توجه به سطح فعلی هوش آن‌ها به پیشرفت‌شان کمک کند. دانش آموزان نظریه پرداز افزایشی بیشتر احتمال دارد که فکر کنند که هر چه بیشتر برای چیزی کار کنند در آن بهتر خواهند بود. اعتقاد به قدرت تلاش به آن‌ها کمک می‌کند که به سمت موفقیت بیشتر حرکت کنند (دوئک، مستر و آلیسون، ۲۰۰۹).

نتیجه‌گیری

بررسی نظری حاضر نشان می‌دهد که بر حسب باورهای هوشی دانش آموزان می‌توان پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری مهمی را برای آن‌ها پیش‌بینی کرد. باور دانش آموزان درباره اینکه هوش و استعداد یادگیری، یک سپرده ارثی نسبتاً ثابت و از پیش تعیین شده است که هر کس به میزان متفاوتی از آن برخوردار است یا اینکه استعداد یک مهارت است که در نتیجه تلاش افزایش می‌یابد، چارچوب‌های شناختی انگیزشی متفاوتی را برای آنان ایجاد می‌کند که بر نوع هدف‌های پیشرفت، چگونگی تفسیر شکست‌ها و پیشرفت‌ها و معنی تلاش از دیدگاه آنان اثر می‌گذارد و پیش‌بینی‌های متفاوتی را از عواطف، انگیزش و رفتار آن‌ها به عمل می‌آورد. به عقیده دوئک (۲۰۰۰)، باورهای هوشی از طریق تأثیر بر

دانش‌آموزانی که باور ذاتی را در مورد هوش قبول دارند بر کسب عملکرد مطلوب تمرکز دارند تا با تمسک به آن به خودشان و دیگران شایستگی‌های خود را اثبات کنند. جهت‌گیری آن‌ها به سمت اهداف عملکردی است

جهت‌گیری هدف بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که باور افزایشی دارند جهت‌گیری آن‌ها به سوی اهداف تسلطی است. برای دستیابی به این اهداف به دنبال موقعیت‌های یادگیری چالش‌انگیز هستند و در غلبه بر موانع استقامت نشان می‌دهند و در نهایت به پیشرفت بیشتری نایل می‌شوند.

در مقابل، دانش‌آموزانی که باور ذاتی را در مورد هوش قبول دارند بر کسب عملکرد مطلوب تمرکز دارند تا با تمسک به آن به خودشان و دیگران شایستگی‌های خود را اثبات کنند. جهت‌گیری آن‌ها به سمت اهداف عملکردی است. پی‌گیری اهداف عملکردی آن‌ها را به‌سوی تلاش کمتر، تسلیم راحت‌تر در هنگام رویارویی با مشکلات و موانع و به‌طور کلی دوری از کارهایی که ممکن است در انجام آن با مشکل روبه‌رو شوند سوق می‌دهد و در نهایت به پیشرفت کمتری منجر می‌شود (دوپیرت و ماریان، ۲۰۰۵).

با توجه به نقش اساسی باورهای هوشی، ساختار محیط‌های آموزشی می‌بایست به‌گونه‌ای طراحی گردد که منجر به شکل‌گیری باورهای هوش افزایشی در دانش‌آموزان گردد. در دروس مختلف همیشه شرایط دشوار و چالش‌انگیز وجود دارد و با توجه به ماهیت فرایندی دانش و مهارت‌آموزی که نمی‌توان غایت یا فرآورده‌ای نهایی را برای آن تصور کرد و همیشه به نحوی عمل کرد که همگان در بی‌نقص بودن آن اشتراک نظر داشته باشند زیرا از سوی این دانش‌آموزان داشتن نقص و کاستی به‌عنوان نشانه‌ای از فقدان هوش تفسیر می‌شود و بین هوش و تلاش رابطه معکوس می‌بینند لذا ممکن است برای حفظ احساس ارزشمندی خود دست به استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌ساز بزنند. با توجه به اینکه خود ناتوان‌سازی با عدم پیشرفت، اضطراب امتحان، عذرتراشی، طفره رفتن، تلاش کم، تمرین کم و آماده نبودن رابطه دارد (حیدری، خداپناهی و دهقانی، ۱۳۸۸)، ملاحظات نظری حاضر بر تغییر باورهای هوش ذاتی و پرورش باورهای افزایشی به هوش تأکید دارند.

معلم‌ان می‌توانند با به‌کارگیری راهبردهایی، نظیر آنچه در زیر می‌آید رسیدن به شایستگی و افزایش هوش را یک امر وابسته به تلاش، و نه یک موضوع ذاتی، معرفی کنند و باورهای هوش افزایشی را پرورش دهند:

۱. فراهم آوردن فرصت‌های حمایتی از استقلال شخصی و انتخاب برای یادگیرندگان، برای مثال دانش‌آموزان را در یادگیری مشارکت دهند؛ مثلاً در انتخاب تکالیف یا نظرخواهی در نوع شیوه تدریس و امتحان.

۲. فراهم آوردن فضای پذیرای شکست و در نظر گرفتن شکست به عنوان امری که جزئی از پیشرفت است؛
۳. برقراری روابط همدلانه و درک نگرانی‌های دانش‌آموزان قبل از ارزیابی یا بعد از تجربه شکست،
۴. تأکید بر فرایند یادگیری، مانند بررسی برگه‌های تمرین و عملکرد مستمر دانش‌آموزان به جای ارزیابی صرف عملکرد پایانی آن‌ها؛
۵. توجه به ماهیت شتاب منفی یادگیری و پرهیز از نسبت دادن پیشرفت سریع دانش‌آموزان به وجود استعداد ذاتی در آن‌ها؛
۶. مقایسه عملکرد فعلی دانش‌آموزان با عملکرد قبلی خودشان و نه دیگران
۷. اجتناب از الگو قرار دادن دانش‌آموزانی که عملکرد بدون شکست داشته‌اند به‌منظور ایجاد انگیزه در آن‌ها.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 1. Implicit theories theory Dweck | 8. Berglas & Jones |
| 2. Master & Allison | 9. Lewis |
| 3. entity ability beliefs | 10. self-handicapping |
| 4. incremental ability beliefs | 11. Covington |
| 5. Ames & Archer | 12. Midgley |
| 6. Blackwell & Trzesniewski | 13. Dupeyrat & Marian |
| 7. Rhodewalt | |

منابع

۱. حیدری، محمود؛ خداپناهی، محمدکریم؛ دهقانی، محسن (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خود ناتوان‌سازی. تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۷، شماره ۲، ۹۷-۱۰۶.
۲. رستگار، احمد؛ حجازی، الهه؛ غلامعلی لوسانی، مسعود؛ قربان چهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، دوره ۱۲، شماره ۱ و ۲، ۲۵-۱۱.
۳. شکرکن، حسین؛ شیخ‌شیرازی، اسماعیل؛ نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۳، سال ۱۳، شماره ۳، ۷۷-۱۰۰.
4. Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in classroom: Student' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*. 80 (3), 160-167.
5. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent tradition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246- 263.
6. Covinhton, Martin. (2009). Self- Worth Theory: Retrospection and Prospects. In Wentzel, Kathryn R. & Wigfi eld, Allan (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 123-141). New York & London: Taylor and Francis.
7. Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.
8. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.
9. Dweck, C. S. Master, Allison. (2009). Self- Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence. In Wentzel, Kathryn R. & Wigfi eld, Allan (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 123-141). New York & London: Taylor and Francis.
10. Lewis CA. (2006). *Academic motivation among college students*. [Thesis]. Michigan: Wayne state university. Midgley, C., Maehar, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000) *Manual for the patterns of adaptive learning scales* (pals) ann. arbor, mi: university of micigan.
11. Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67-85.