

اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر بر هوش هیجانی، انگیزش تحصیلی، مقبولیت اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان

فهمیه معروفی

گروه آموزش و پرورش ابتدایی، واحد ایرانشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، ایرانشهر، ایران.

چکیده

آموزش و پرورش در هر جامعه‌ی انسانی ابزار ضروری برای پیشرفت انسان و توانمندسازی است. هدف گسترده‌ی آموزش و پرورش آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی مفید در جامعه و آماده‌سازی آن‌ها برای آموزش عالی است. در واقع اصلی‌ترین و مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی کشور هستند، توجه به این قشر، از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را در پی دارد. با این وجود، تعداد کمی از دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا سازند و در این عرصه موفق شوند. تحقیق حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر بر هوش هیجانی، انگیزش تحصیلی، مقبولیت اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان انجام گرفته است. پژوهش حاضر از نظر هدف کمی کاربردی و از نظر روش پژوهش در دسته روش مورد استفاده توصیفی می‌باشد. با توجه به نتایج حاصل از ادبیات تحقیق و سوابق مرتبط با تحقیق حاضر، اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر بر هوش هیجانی، انگیزش تحصیلی، مقبولیت اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و اثربخشی مورد تأیید قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: اثربخشی آموزش، نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر، هوش هیجانی، انگیزش تحصیلی، مقبولیت اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان.

مقدمه

آموزش از مهمترین مسائلی است که دست‌اندرکاران هر جامعه‌ای با آن سر و کار دارند. زیرا آموزش در فعلیت بخشیدن به امکانات بالقوه و ذاتی انسان، ارائه ارزش‌های مطلوب، افزایش معلومات و ایجاد مهارت‌های لازم برای زندگی، نقش بسزایی دارد. نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای را می‌توان عهده‌دار چنین مسئولیتی پنداشت. سازمان آموزش و پرورش ما با تعیین اهداف ویژه‌ای برای هر یک از دوره‌های ابتدایی و متوسطه در پی آموزش و پرورش افرادی است که بتوانند مسئولیت‌های اجتماعی، اقتصادی و غیره را بپذیرند و آینده‌ی جامعه را تضمین نمایند. در واقع هدف کلی نظام آموزش و پرورش را می‌توان، شناخت بهتر استعدادها و علایق دانش‌آموزان و ایجاد زمینه مساعد جهت هدایت آنان به مسیرهای تحصیلی مناسب دانست. با توجه به گوناگونی تفاوت‌های فردی که دانش‌آموزان از نظر هوش، استعداد و رغبت هایشان با یکدیگر دارند، لازم است ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان با خصوصیات برنامه‌های آموزشی و تحصیلی‌شان انطباق یابد، تا هیچ استعدادی از دانش‌آموز ناشناخته باقی نماند (رباطی، ۱۳۸۶).

همچنین نیازهای آموزش هر جامعه را باید با توجه به تحولات اجتماعی، اقتصادی و تکنولوژی بررسی کرد؛ چرا که این تحولات موجب تغییر نیازها، نحوه تفکر، رفتار و شیوه‌های زندگی افراد جامعه می‌شود. از آن جا که رشد فناوری و در نتیجه‌ی آن تحولات اجتماعی، در این قرن شتاب بیشتری به خود گرفته است، نظام تعلیم و تربیت هر جامعه باید خود را با تحولات ناشی از آن هماهنگ سازد. برنامه‌های درسی باید بر مبنای جدیدترین دستاوردهای تحقیقاتی و دست‌آورد نظریات نوین در هوش، یادگیری و فرایندهای شناختی استوار باشد؛ بدون اتکا به نظریه‌های نوین اصلاحات در آموزش و پرورش به معنای واقعی خود صورت نخواهد پذیرفت و اگر بهبودی حاصل شود موضعی و مقطعی خواهد بود و چندی نخواهد گذشت که خود را در همان جایگاه اولیه و این بار با مشکلات عدیده دیگری خواهیم یافت. یکی از این دیدگاه‌ها نظریه هوش چندگانه^۱ است که توسط گاردنر^۲ ارائه شده است. طبق این نظریه دیدگاه‌های روان‌سنجی نسبت به هوش، بسیار محدود و ضعیف است و برای آموزش باید از هوش‌های چندگانه بهره برد، تا بتوان به خوبی تمامی استعدادهای بالقوه دانش‌آموزان را به حالت بالفعل درآورد (فیض‌آبادی، ۱۳۸۳).

این مطلب از این جهت حائز اهمیت است که این هوش‌های چندگانه و مختلف در هر یک از ما وجود دارد اما ترکیب آن‌ها بستگی به طرز فکر و حالات ما دارد. در برنامه درسی و آموزشی منتج از نظریه هوش چندگانه گاردنر فعالیت‌های فوق‌برنامه (مانند فعالیت‌های هنری، ورزشی موسیقیایی و غیره از اجزای اصلی محسوب می‌شوند. مدرسان ضمن فعالیت‌های متنوعی که بر مبنای هوش چندگانه به دانش‌آموزان می‌دهند با مشاهده رفتار آن‌ها می‌توانند هوش‌ها و علایق کودکان را شناسایی و آن‌ها را به نحو مطلوب‌تری هدایت کنند. نظریه هوش چندگانه دریچه‌ای را روی انواع مختلفی از شیوه‌های آموزشی می‌گشاید که می‌توان به راحتی آن‌ها را در کلاس درس اجرا کرد. این تئوری برای تمام معلمان روشی را فراهم می‌آورد تا به کمک آن بتوانند به بهترین شیوه، تدریس خود روی عملی کرده و دامنه فعالیت خود را گسترش دهند و بازدهی فرایند تدریس خود را به نحو احسن افزایش دهند (صادقی، ۱۳۸۷).

گاردنر (۲۰۰۴) در نظریه‌ی هوش‌های چندگانه سعی کرده است تا حوزه‌ی توانایی‌ها خلاق و استعدادهای دانش‌آموزان را به آن سوی مرزهای هوش و ذهنی معمول بکشاند. تئوری هوش چندگانه‌ی گاردنر یک چهارچوب مفهومی برای ایجاد سؤالات

^۱. Multiple Intelligence Theory

^۲. Gardner

تحقیق، سازماندهی بررسی ادبیات، ارزیابی شیوه‌های تدریس و درک روش‌هایی که احتمالاً باعث برآورده شدن بهتر نیازهای طیف وسیعی از دانش آموزان در کلاس درس می‌شود را فراهم ساخته است. تئوری گاردنر شیوه‌ای را از یادگیری و یاددهی خلاق و اثربخش ایجاد می‌کند که می‌توان به وسیله‌ی آن نه تنها روش‌های تدریس دانش‌آموزان را بلکه شیوه‌ی ارزشیابی خود را با قرار دادن آن‌ها در یک طرح درس خلاق و بهره‌بردار آموزشی از هشت مقوله‌ی هوشی و ذهنی متفاوت بازنمایی خلاق کرد. به اعتقاد گاردنر ممکن است فردی به‌خاطر بعضی نقص‌ها و کمبودهای خود، ابراز تاسف و مشکلاتش را ذاتی و دشوار تصور کند؛ اما اگر فرد از آموزش تشویق و استغنا کافی برخوردار شود خواهد بود هر یک از هشت مقوله هوشی خود را تا سطح بالایی از عملکرد توسعه دهد و به درجات عالی برسد. همچنین الگوی هوش‌های چندگانه گاردنر پیشنهاد می‌کند که افراد از اطلاعات موجود، به طرق گوناگون یاد می‌گیرند (گاردنر، ۲۰۰۶).

از این‌رو پژوهش حاضر سعی بر آن شده است تا اثربخشی روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (طیف) بر انگیزش تحصیلی^۳، هوش هیجانی^۴، خلاقیت^۵ و مطلوبیت اجتماعی^۶ دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

ادبیات و سوابق تحقیق

نظریه هوش چندگانه گاردنر

تئوری هوش چندگانه‌ی گاردنر یک چهارچوب مفهومی برای ایجاد سؤالات تحقیق، سازماندهی بررسی ادبیات، ارزیابی شیوه‌های تدریس و درک روش‌هایی که احتمالاً باعث برآورده شدن بهتر نیازهای طیف وسیعی از دانش آموزان در کلاس درس می‌شود را فراهم ساخته است. بر اساس تعریف گاردنر، هوش توانایی فرد برای جست و جو و کشف مسائل و ایجاد محصولات ارزشمند در فرهنگ خود می‌باشد. گاردنر هشت نوع هوش تعریف کرد که شامل هوش‌های بصری/ مکانی، کلامی/ زبانی، موسیقایی، منطقی/ ریاضی، جسمی/ حرکتی، درون فردی، بین فردی و هوش وابسته به علوم طبیعی می‌باشند. گاردنر در سال ۱۹۹۹ به امکان وجود هوش نهم در آثار خود به عنوان هوش وجودی اشاره کرد؛ این نوع هوش احتمالاً زمانی ظاهر می‌شود که دانش‌آموزی پرسش‌هایی درباره چگونگی هستی و آفرینش را آغاز کند. گاردنر همچنین در سال ۱۹۹۹ تعریف مقدماتی از هوش وجودی ارائه داد که این گونه می‌باشد " افرادی که برای تعمق در مورد سوالاتی درباره زندگی، مرگ و واقعیت‌های غایی تمایل دارند "؛ اما او این هوش را بطور کامل تائید و تصدیق نکرده است. اساس کلیدی نظریه گاردنر این است که هر نوع هوش در هر شخصی با درجات مختلفی وجود دارد و قابل توسعه و پرورش می‌باشد. هوش برتر در افراد ثابت نبوده و در طول زمان قابل تغییر است. هوش نقش قدرتمندی در سیستم آموزشی ایفا می‌کند. باین‌وجود، اندازه گیری هوش تنها در صورتی مفید می‌باشد که به بهبود آموزش کمک کند. گاردنر در سال ۱۹۸۳ هشت نوع هوش را توضیح داد که عبارتند از:

۱- هوش منطقی- ریاضی: زمانی وجود دارد که فرد بتواند الگوها را پیدا کرده و اندیشه منطقی و قیاسی داشته باشد. این هوش همچنین مرتبط با علم و ریاضی می‌باشد.

۲- توانایی‌های کلامی- زبانی: به افراد اجازه‌ی استفاده از زبان تا حداکثر مزایای آن برای ابراز وجود و یادآوری اطلاعات را می‌دهد.

³ . academic motivation

⁴ . emotional intelligence

⁵ . creativity

⁶ . Social desirability

- ۳- هوش بصری- مکانی: زمانی است که شخص استعداد حل مسائل را داشته باشد که شامل دستکاری تصاویر ذهنی گسترده می‌باشد.
- ۴- هوش موسیقایی: که در آن افراد براحتی می‌توانند ریتم و آهنگ صدا را شناخته و معمولاً قادر به درک و نوشتن قطعه-های اصلی موسیقی هستند.
- ۵- هوش جنبشی- حرکتی: افراد دارای حرکت بدنی به خوبی هماهنگ شده هستند که از یک مرحله‌ی ذهنی شروع می‌شود.
- ۶- هوش بین‌فردی: این نوع هوش این توانایی را به فرد می‌دهد که با افکار و احساسات دیگران همدردی کند.
- ۷- هوش درون‌فردی: فرد قادر به درک احساسات شخصی در یک سطح عمیقی می‌باشد که به خوبی با مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی قوی هماهنگ می‌شود.
- ۸- هوش وابسته به علوم طبیعی یا طبیعت‌گرا: که فرد را در دنیای بیرون یعنی محیط طبیعی قرار می‌دهد. این افراد به قدری تیز هوش هستند که قادرند عناصر طبیعت را به بالاترین درجه شناسایی کنند (حسن، سلیمان و باکی^۷، ۲۰۱۱). در حمایت از تئوری هوش چندگانه گاردنر، سلیمان، حسن و یی^۸ در سال ۲۰۱۱ ادعا کرد که تمام فراگیرنده‌ها نقاط ضعف و قوت خود را حتی در صورت تفاوت گسترده‌ی آن‌ها در شناخت، تغییر داده‌اند. فراگیرنده‌ها در اینکه چقدر سریع قادر به درک مطالب پیچیده‌ی درسی می‌باشند، متفاوت هستند. برخی از آن‌ها در درک مهارت‌ها و مفاهیم پایه مشکل بیشتری دارند، در حالیکه این مطالب برای بقیه کمتر چالش‌انگیز و آسان‌تر می‌باشد. با افزایش آگاهی یادگیرنده درباره روش‌های مختلفی که توسط آن‌ها، افراد همانگونه که ترجیح می‌دهند یاد بگیرند، مریبان در توانایی‌های فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند، بطوریکه آن‌ها را به یادگیری ترغیب سازند. به نظر می‌رسد که به پیشنهاد سلیمان دانش‌آموزان زمانی می‌توانند دریافت‌کننده‌های بالاتری باشند که تنظیمات آموزشی به آن‌ها این امکان را بدهد که هوش‌های کشف نشده‌ی خود را استفاده کنند و در نتیجه فردیت دانش‌آموزان و تجربه یادگیری لذت‌بخش‌تر می‌شود (سلیمان و همکاران، ۲۰۱۱). با وجود اینکه تئوری هوش چندگانه گاردنر در سال ۱۹۹۹ بطور وسیعی مورد حمایت واقع می‌شود و همچنان بطور چشمگیری در فرآیند آموزشی یاددهی-یادگیری تأثیر گذار می‌باشد، اما منتقدانی وجود دارد که در بخش بعدی بیان می‌شود.

آموزش هوش چندگانه و مشکلات معلمان

برخی محققین معتقدند که هر معلم باید از تئوری گاردنر آگاه باشد و با هوش چندگانه در زمینه‌ی تدریس آشنایی داشته باشد. آموزش مدرن بر این فرض مبتنی است که نقاط قوت و شخصیت دانش‌آموزان باید به خوبی و به بهترین روش ممکن شناسایی و افزایش یابد. این یعنی مدارس مسئول شناسایی نوع و وضعیت هوشی دانش‌آموز هستند و موظف هستند استفاده‌ی دانش‌آموز از تمام هوش خود در بهترین راه ممکن را، تضمین کنند. معلم در زمان اجرای روش آموزش هوش چندگانه به طور غیرمستقیم یک بازی و سرگرمی ایجاد می‌نماید در نتیجه باعث تشویق دانش‌آموزان برای فعال شدن در یادگیری‌شان می‌شود (سلیمان و همکاران، ۲۰۱۱).

⁷. Hassan, Sulaiman & Baki

⁸. Yi

به علاوه، نقش معلم از یک مربی مستقیم به شخصی تغییر شکل می‌دهد که روند آموزش را تسهیل می‌بخشد. به پیشنهاد حسن و همکارانش در سال ۲۰۱۱، زمانی که معلم خود را در کشمکش با راه‌های رسیدن به سبک‌های یادگیری فردی دانش-آموزان می‌بیند، راه‌حل می‌تواند روش آموزش هوش چندگانه گاردنر باشد. چو و کینستون^۹ در سال ۲۰۱۲ استدلال کردند زمانی که معلمان موفق به شناسایی دانش‌آموزان با دستورالعمل و محتوای هوشی مناسب نباشند، شانس آن‌ها برای موفقیت تحصیلی به خطر می‌افتد و دیگر اینکه برخی توقعات معلمان از دانش‌آموزان بسیار غیرمعمول خواهد بود.

تئوری گاردنر از هوش چندگانه در سال ۱۹۸۳ مشکلات مستقیمی برای معلمان در زمینه آموزش کلاسی دارد (ریتینگ^{۱۰}، ۲۰۰۵). معلمان بایستی موارد درسی را به روش درستی ارائه دهند که بکارگیری انواع هوش را در دانش‌آموزان ترغیب سازد. برای مثال، در زمان آموزش یک واقعه تاریخی، معلم می‌تواند نمایشی اجرا کند و فعالیت را بیان کند و معلم می‌تواند نقشه را نشان داده و از دانش‌آموزان بخواهد بر اساس وقایع و موقعیت جغرافیایی نقش بازی کنند. دانش‌آموزان همچنین می‌توانند داستان تاریخی را برای یادگیری درباره وقایع گذشته مطالعه کنند. این نوع فعالیت‌ها در درگیر ساختن دانش‌آموزان در یادگیری مفید می‌باشد و این امکان را به معلم می‌دهد که موارد مشابه را در انواع مختلفی از روش‌ها، معرفی و تقویت کند (سلیمان و همکاران، ۲۰۱۱).

زمانی که دانش‌آموزان قادر به شناسایی انواع مختلف هوش در خودشان باشند، آن‌ها احتمالاً به مراحل بالاتری خواهند رسید. قاضی، شهزاد، گیلانی، صبور و رشید در سال ۲۰۱۱ مطالعه کمی انجام داد که در آن از ۷۱۴ دانش‌آموز آزمون هوش چندگانه گرفته شد. هدف محققین بررسی رابطه احتمالی بین چگونگی درک دانش‌آموزان از هوش چندگانه و موفقیت تحصیلی بود. همبستگی معناداری بین هوش ادراک از خود، کلامی/زبانی، منطقی/ریاضی، درون‌فردی، بین‌فردی، طبیعت‌گرا و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان یافت شد (قاضی و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین یک رابطه بی‌معنی و بسیار ضعیفی بین هوش موسیقیایی، جسمی/حرکتی و موفقیت تحصیلی وجود داشت. طبق نتیجه گیری قاضی و همکاران (۲۰۱۱)، یک برنامه درسی مبتنی بر هوش چندگانه نسبت به تمام دیگر برنامه‌ها برتری دارد و معلمان بایستی دروس خود را بر طبق هوش چندگانه برنامه‌ریزی کنند و دانش‌آموزان باید در مرکز آموزش خود قرار گیرند و این شانس را داشته باشند که درباره کارهای یادگیری خود تصمیم‌گیری کنند.

هوش چندگانه و یادگیری و عملکرد تحصیلی

آهنبر و صدیقی در سال ۲۰۱۴ در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و هوش چندگانه برای تعیین اینکه آیا ترکیبی از سبک‌ها و هوش‌ها قادر به بهبود یادگیری دانش‌آموزان هستند یا خیر، پرداختند. این مطالعه بر اساس تئوری هوش چندگانه توسط گاردنر در سال ۱۹۸۳ به عنوان تلاشی بود برای شناسایی انواع هوش که در یکی از مدارس برگزار شد. مهمترین هدف این مطالعه تعیین وجود رابطه‌ی معنی‌دار بین سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر و نوع هوش چندگانه‌ی آن‌ها بود. نتایج نشان داد که از لحاظ آماری رابطه معنی‌داری بین سبک‌های یادگیری و هوش چندگانه دانش‌آموزان دختر و پسر وجود داشت. این مطالعه نشان‌دهنده لزوم بکارگیری روش‌های مختلف توسط معلمان برای توسعه و تقویت سبک‌های یادگیری و هوش دانش‌آموزان بود. برای مثال، معلمان با طرح تکالیف راحت‌تر می‌توانند رضایت بیشتر دانش‌آموزان را از

^۹. Cho & Kingston

^{۱۰}. Rettig

موفقیت خود جلب کنند. علاوه بر این، معلمان می‌توانند با طرح و تحویل تعدادی رویداد آموزشی باعث شوند که دانش‌آموزان بیشتری با سبک‌های مختلف یادگیری از آموزشی که دریافت می‌کنند، بهره ببرند. فرض بر این است که اگر معلمان از سبک-های یادگیری دانش‌آموزان خود و هوش‌های مختلف آن‌ها آگاه باشند، بهتر می‌توانند به توسعه هوش و توانایی‌های آن‌ها بر این اساس کمک کنند.

ترین و کلب^{۱۱} در سال ۲۰۱۱ سبک یادگیری را به عنوان مبنای عملکردی برای اخذ و درک اطلاعات جدید تعریف کردند. موضوع مورد بحث ترین و کلب این بود که معلمان بایستی روش‌های تدریسی را طراحی کنند که شامل استفاده از ترکیب مختلف از تجربه، بازتاب و آزمایشات برای رسیدن به تمام سبک‌های یادگیری باشند. این یعنی معرفی تنوع گسترده‌ای از عناصر آموزش در کلاس درس مانند صدا، موزیک، تصاویر، حرکات، تجربه و حتی گفتگو. بطور مشابه، سبک یادگیری یک دانش‌آموز احتمالاً توسط مشاهده رفتار بارز او قابل تشخیص است. بر اساس ادعای فاروق و رینی^{۱۲} در سال ۲۰۱۱، اگر سبک-های یادگیری مشخص شوند، معلمان قادر به درک مقصود دانش‌آموزان از دریافت و پردازش اطلاعات می‌باشند. برای معلمان در نقش کمک‌کننده‌ی دانش‌آموز برای رسیدن به برتری آگاهی، این موضوع ضروری است که دانش‌آموز بایستی در جهت استفاده طیف گسترده‌ای از مهارت‌ها برای سازگاری با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، آموزش و تشویق شوند.

انگیزش تحصیلی

تحقیقات انگیزش تحصیلی به طور معمول تحت هدایت دو نظریه انجام شده است که عبارتند از: نظریه دستیابی به هدف^{۱۳} و نظریه خود تعیین‌کنندگی^{۱۴}. به تازگی، تلفیقی از این نظریه‌ها با تحقیق تجربی اولیه مطرح و پشتیبانی شده است (سیانی، شلدون، هیلپرت و ایستر^{۱۵}، ۲۰۱۱). بر اساس این مدل تلفیقی، نظریه دستیابی به هدف می‌تواند از طریق نظریه خود تعیین‌کنندگی توضیح داده شود. بنابراین، پژوهش آزمایشی این مدل تلفیقی برای درک ما از مکانیسم‌های مولد پشت انگیزش تحصیلی مهم است که به آن پرداخته خواهد شد.

نظریه دستیابی به هدف انگیزش (AGT)

نظریه دستیابی به هدف پیشنهاد می‌کند که دانش‌آموزان و دانشجویان جهت‌گیری‌های هدف متفاوتی اتخاذ می‌کنند و این جهت‌گیری‌های هدف، انگیزش آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. جهت‌گیری هدف در زمینه تحصیلی مجموعه‌ای از دلایل دانش-آموز یا دانشجو برای درگیر شدن در امر تحصیل است (چو و همکاران، ۲۰۱۱). یک فرد ممکن است هر دو جهت‌گیری هدف تسلط و یا جهت‌گیری هدف عملکرد را دارا باشد (گاهی از آن به عنوان وظیفه‌گرایی^{۱۶} و خودگرایی^{۱۷} را در دیگر حوزه‌ها مانند انگیزش ورزشکار و یا کارمند یاد می‌شود؛ سنکو، هالمن و هاراکوویچ^{۱۸}، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تسلط در انجام وظایف تحصیلی برای به دست آوردن و توسعه شایستگی خود با تمرکز بر یادگیری و بهبود وضع خود درگیر می‌شوند،

¹¹ . Trinh & Kolb,

¹² . Farooq & Regnier

¹³ . Achievement-Goal Theory (AGT)

¹⁴ . Self-Determination Theory(SDT)

¹⁵ . Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter

¹⁶ . Task orientation

¹⁷ . Ego orientation

¹⁸ . Senko, Hulleman & Harackiewicz

در حالی که دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکرد در کارهای تحصیلی برای نشان دادن شایستگی خود با تمرکز بر مقایسه-های توانایی و اجتماعی شرکت می‌کنند (سنکو و همکاران، ۲۰۱۱). این تفاوت‌ها در جهت‌گیری‌های هدف یا هدف‌گرایی‌ها در نتیجه تفاوت دیدگاه‌های توانایی و تعاریف مختلف از موفقیت و شکست به وجود می‌آیند. به طور خاص، دانش‌آموزان با جهت‌گیری به سمت اهداف تسلط بر این باورند که توانایی، قابل‌انعطاف است و موفقیت را با معیارهای خود تعریف، تعریف می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزان عملکرد محور بر این باورند که توانایی یک ویژگی ثابت است و موفقیت را با توانایی انجام دادن بهتر دیگران تعریف می‌کنند (سنکو و همکاران، ۲۰۱۱).

این باور بسیار قوی است که سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی ایجاد شده‌اند تا اهداف تسلط را ترویج کنند و اهداف عملکرد را خنثی نمایند (چو و همکاران، ۲۰۱۱؛ کارابنیک، ۲۰۰۴؛ سنکو و همکاران، ۲۰۱۱). با این حال، تحقیقات تجربی، این فرض بصری را پشتیبانی نمی‌کنند، زیرا دانش‌آموزانی که اهداف عملکرد را در نظر گرفته و اتخاذ می‌کنند، همواره اجرای بهتری نسبت به دانش‌آموزانی دارند که اهداف تسلط و پیشرفت را اتخاذ می‌کنند (به عنوان مثال هالمن، شارگر، بادمن و هاراکویچ^{۱۹}، ۲۰۱۰). این یافته منجر به گسترش نظریه دستیابی به هدف (AGT) با اضافه کردن یک بعد روش اجتنابی می‌شود (الیوت، ۱۹۹۹؛ پینتریچ^{۲۰}، ۲۰۰۰). اهداف رویکرد تسلط بر کسب و یا بهبود دانش و آگاهی تمرکز دارند، در حالی که اهداف رویکرد عملکرد بر اثبات توانایی بیشتری نسبت به دیگران تمرکز می‌کنند. در مقابل، اهداف تسلط-اجتناب بر اجتناب از شکست یا ناموفق بودن یادگیری و یا کاهش مهارت متمرکز است و اهداف عملکرد-اجتناب بر اجتناب از بدتر انجام دادن نسبت به دیگران تمرکز دارد (سنکو و همکاران، ۲۰۱۱). آن تبدیل به کنوانسیون یا قراردادی برای تحقیقات انگیزش تحصیلی برای حذف اهداف تسلط-اجتناب شده است به طوری که کاهش مهارت اغلب یک نگرانی در میان دانش‌آموزان نیست (چو و همکاران، ۲۰۱۱).

نظریه خود تعیین‌کنندگی انگیزش و پیامدهای تحصیلی

هر نوع انگیزش در نظریه خود تعیین‌کنندگی (SDT) به طور مداوم مرتبط با نتایج و پیامدهای خاص است. انگیزش کنترل شده با بسیاری از پیامدهای منفی از جمله افزایش استرس، اضطراب و افسردگی در ارتباط است (راتلی و همکاران، ۲۰۰۷). بنابراین، آن با ضعف سلامت روانی همراه است. دیوی، کینکید، اسمیت و تراویک^{۲۱} (۲۰۰۷) نیز نشان دادند که انگیزش بیرونی که یک جزء از انگیزش کنترل شده است، از نظر آماری رفتار تقلب را در یک نمونه از دانشجویان پیش‌بینی می‌کند. انگیزش کنترل شده نیز به کاهش تعهد مربوط می‌شود. در یک مطالعه در سال ۱۹۹۷ با ۴۵۳۷ دانش‌آموز دبیرستانی، والرند و همکاران (۱۹۹۷) نشان دادند که دانش‌آموزان با انگیزش کنترل شده به طور قابل توجهی بیشتر احتمال دارد تا مدرسه را در سال بعد رها کنند نسب به دانش‌آموزانی که دارای انگیزش خودمختاری و مستقل بودند. در مقابل، انگیزش خودمختاری مثبت با رفاه، فداکاری و پیشرفت تحصیلی مرتبط است (راتلی و همکاران، ۲۰۰۷). اگر چه همواره در تحقیقات یک تمایز روشن بین انگیزش ذاتی و خود مختار وجود ندارد، انگیزش درونی اغلب مشخص شده است که به شدت به همه نتایج مثبت، از جمله

¹⁹ . Hulleman, Schrage, Bodmann & Harackiewicz

²⁰ . Pintrich

²¹ . Davy, Kincaid, Smith & Trawick

دستاورد بالاتر دانشگاهی، افزایش تعهد، احساسات مثبت، علاقه و روابط با همسالان مثبت در ارتباط است (سنکو و همکاران، ۲۰۱۱) انگیزش درونی نیز به طور منفی با تقلب در ارتباط است (دیوی و همکاران، ۲۰۰۷).

جالب توجه است که محققان نظریه خود تعیین کنندگی انگیزش (SDT) انگیزش خودمختاری را با بسیاری از پیامدها و نتایج مثبت تحصیلی مرتبط می‌دانند که محققان نظریه دستیابی به هدف (AGT) آن را با اهداف تسلط مرتبط می‌دانند (یعنی رفاه مثبت و تعهد بالای تحصیلی؛ راتلی و همکاران، ۲۰۰۷؛ سنکو و همکاران، ۲۰۱۱) به طور مشابه، محققان نظریه خود تعیین-کنندگی انگیزش (SDT)، انگیزش کنترل شده را با بسیاری از نتایج مشابه آکادمیک منفی مرتبط می‌دانند که محققان نظریه دستیابی به هدف (AGT) آن را با اهداف عملکرد مرتبط می‌دانند (یعنی رفاه کم، عدم تعهد تحصیلی و عدم صداقت تحصیلی؛ دیوی و همکاران، ۲۰۰۷؛ راتلی و همکاران، ۲۰۰۷؛ سنکو و همکاران، ۲۰۱۱). این مشاهدات منجر به حدس و گمان‌هایی شده است که نظریه دستیابی به هدف (AGT) و نظریه خود تعیین کنندگی انگیزش (SDT) ممکن است برای تأثیرگذاری بر انگیزش تحصیلی به نحوی با هم عمل کنند. بنابراین، پژوهش حاضر بر تلفیقی از نظریه خود تعیین کنندگی انگیزش (SDT) و نظریه دستیابی به هدف (AGT) در توضیح انگیزش تحصیلی متمرکز شده است.

هوش هیجانی

هیجانات در بسیاری از جنبه‌های زندگی روزمره نقش دارند. تاثیر و ارتباط آن، در ترکیب با ماهیت ذهنی تجربه عاطفی، این توصیه را می‌کند که کار در جهت یک مدل علمی جامع از مسائل مربوط به هیجانات و درک از خود، همانگونه که در مفهوم-سازی احساس خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفته است، بسیار مهم می‌باشد (پیتریدس، پیتا و کوکیناکی^{۲۲}، ۲۰۰۷).

در سال ۱۹۲۰، مفهوم هوش اجتماعی برای اولین بار توسط ادوارد تورندایک برای توضیح توانایی درک و مدیریت دیگران، بیان شده است. از آن زمان، به طور قابل توجهی توسعه یافته، و این تحولات با روبن بارآن، دانیل گلمن و جک سالوی رهبری شد و مفهوم آن گسترش یافت و یک شاخه جداگانه‌ای از هوش هیجانی به وجود آمد (بار-آن، ۲۰۰۶). در سال ۱۹۹۰، سالوی و مایر، اول یک مقاله چاپ کردند که وجود هوش هیجانی را تأیید می‌کرد و در سال ۱۹۹۵ گلمن^{۲۳} پر فروش‌ترین کتاب خود «هوش هیجانی» را منتشر کرد و مفهوم هوش هیجانی را در میان مخاطبان عمومی ترویج نمود. پس از آن، دیویس، استانکو و رابرتز^{۲۴} (۱۹۹۸) مقاله‌ای منتشر کردند که در آن استدلال نمودند که هوش هیجانی وجود ندارد. تنها یک سال بعد رابرتز کنفرانسی را با هدف پیدا کردن یک تعریف علمی برای هوش هیجانی و بررسی ارزیابی سازه هوش هیجانی (کاروسو^{۲۵}، ۲۰۰۳) را سازمان-دهی کرد.

به دلیل اینکه، هوش هیجانی یک مفهوم نسبتاً جدیدی است، درباره مفهوم آن، بحث‌های ادامه‌داری وجود دارد (فامبارو و هارت^{۲۶}، ۲۰۰۸؛ لندی^{۲۷}). در طول دهه گذشته و قبل از آن، مفهوم هوش هیجانی (EI) توجه گسترده‌ای در تحقیقات دریافت کرده است. هم در ادبیات عمومی (وال^{۲۸}، ۲۰۰۸) و هم در متون علمی (پترایدز و فارنهام^{۲۹}، ۲۰۰۰)، علایق بسیاری را به خود

²² . Petrides, Pita & Kokkinaki

²³ . Goleman

²⁴ . Davies, Stankov & Roberts

²⁵ . Caruso

²⁶ . Famborough & Hart

²⁷ . Landy

²⁸ . Wall

²⁹ . Furnham

جلب کرده است. به طور خلاصه، EI، یک مفهوم محبوب در ادبیات مدرن است که ارائه یک چارچوب علمی را بر می‌انگیزد تا تفاوت‌های فردی در چگونگی مدیریت افراد و مقابله با احساسات خود و دیگران را توصیف نماید (پتریدس و فارنهام، ۲۰۰۳).

هوش هیجانی مبنی بر صفات

بر ویژگی‌های مربوط به احساسات و درک خود تمرکز دارد و توسط یک مقیاس خود گزارش‌دهی، اندازه‌گیری می‌شود. مدل ووش هیجانی مبنی بر صفات، شامل برداشت‌های خود از توانایی‌هایی است که در رتبه پایین‌تر شخصیت واقع می‌شوند و از این رو هوش هیجانی مبنی بر صفات، یک مدل مبنی بر توانایی نیست (پتریدس، ۲۰۱۰)، با توجه به نظر پتریدس و همکاران (۲۰۰۷)، هوش هیجانی مبنی بر صفات، تنها تعریف موثر از هوش هیجانی است که تعصب ذاتی و تجربه عاطفی ذهنی را به رسمیت می‌شناسد. «نظریه صفات EI، حمایت‌های تجربی گسترده و یافته‌های تکرار شده‌ای از مطالعات متعدد را در بر می‌گیرد» (پتریدس، ۲۰۱۰). با توجه به پتریدس و فارنهام (۲۰۰۱) صفت هوش هیجانی مستلزم تمایلات مربوط به واکنش‌های رفتاری و قابلیت‌های خود ادراکی است که به عملکرد معمولی اطلاق می‌شود که از طریق شرح خود، بیشترین اثر را دارد (پتریدس، ۲۰۱۰). پتریدس و فارنهام (۲۰۰۱) این مفهوم را «خودکارآمدی هیجانی» می‌نامند.

یک سوال مهم این است، که آیا این صفات هوش هیجانی متعلق به حوزه هوش است یا شخصیت (فرودنتالر، نوبائر، گابلر، شرل، و ریندرمن^{۳۰}، ۲۰۰۸). استدلال شده است که صفت هوش هیجانی متعلق به چارچوبی از شخصیت است که به عنوان تمایلات رفتاری و مهارت‌های خودادراکی شناخته می‌شوند (پتریدس، ۲۰۱۰)؛ و نه به دامنه واقعی مهارت‌های شناختی اندازه‌گیری شده. برای به حداقل رساندن تصورات غلط در مورد هوش هیجانی، پتریدس و فارنهام (۲۰۰۱) تفاوت آشکاری بین صفت هوش هیجانی و توانایی EI را برجسته ساخته‌اند. در مقابل، بر اساس میکائیلزکوف، لومینت، لروی و روی^{۳۱} (۲۰۰۷) دو مفهوم EI (صفات و توانایی EI) بر این باور استوار است که استعداد فکری نه تنها پیش‌بینی کننده منحصر به فرد برای تنظیم و عملکرد نیست، بلکه توانایی عاطفی را هم باید به حساب آورد.

خلاقیت

خلاقیت، ساختاری ضروری در هر روش اجرایی آموزش و روانشناسی است (استارکو^{۳۲}، ۲۰۰۵). مزایا و منافع متعددی مربوط به خلاقیت در سطح فردی و گروهی وجود دارند (استرنبرگ، ۲۰۰۶). توانایی تفکر خلاق به عنوان یک صفت ارزشمند در جوامع معاصر بسیار مورد توجه است (لوئیس^{۳۳}، ۲۰۰۸). برای اکثر مردم، بیشتر در میان ویژگی‌های روانی است (استرنبرگ و لوبارت، ۱۹۹۹). بنابراین مهم است که دانش‌آموزان هم در داخل و هم خارج از مفاهیم کلاس درس، این مفهوم آموزش ببینند (ویلیامز^{۳۴}، ۲۰۰۲). در سال‌های اخیر، محققان و روانشناسان و مربیان نگاهی عمیق‌تر به خلاقیت در تفکر انسان را آغاز کرده‌اند (پلاکر، بگتو و داو^{۳۵}، ۲۰۰۴). بسیاری، منافع فکری، آموزشی و توسعه استعداد مربوط به متفکران خلاق را در افراد با همه

³⁰ . Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl & Rindermann

³¹ . Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy

³² . Starko

³³ . Lewis

³⁴ . Williams

³⁵ . Plucker, Beghetto & Dow

سنین مشخص کرده‌اند و امکانات و مزایا مرتبط با خلاقیت تقریباً بی‌اندازه هستند (استرنبرگ، ۲۰۰۶). میلگرام و هونگ^{۳۶} (۱۹۹۳) نشان دادند که خلاقیت ممکن است پیش‌بینی کننده بهتر دستاورد زندگی نسبت به اقدامات متعارف نمرات هوش یا مدرسه باشد. متخصصین آموزشی و روانشناسان مشاهده کردند که سهم خلاقیت در بسیاری از محیط‌ها عبارتند از موفقیت زندگی، رهبری در محل کار، عملکرد روانی و رشد فکری و عاطفی (رانکو^{۳۷}، ۱۹۹۷). مازلو^{۳۸} (۱۹۶۸)، راجرز^{۳۹} (۱۹۶۲) و گوان^{۴۰} (۱۹۷۲) همگی اشاره کردند که خلاقیت به نفع توسعه انسانی، بهداشت روانی و خودشکوفایی است. اکثر افراد خلاق گاهی اوقات به عنوان بهترین حلال مشکلات و نوآوران هستند، وقتی که همه مسائل بین افراد به تلاش فکری و هنری مربوط می‌شود (پلاکر و همکاران، ۲۰۰۴). افراد خلاق به طور فزاینده، یک عامل کلیدی در شکل دادن جامعه ما بوده و خواهند بود (فردمن^{۴۱}، ۲۰۰۷). در محل کار و خارج از محل زندگی ما، خلاقیت نیرویی با ارزش تر و مشوق قوی تر از همیشه است (فلوریدا^{۴۲}، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد به طور جدایی‌ناپذیری خلاقیت به نوآوری و موفقیت در انواع رشته‌های مختلف مرتبط است (کترال^{۴۳}، ۲۰۰۲).

مطلوبیت اجتماعی

منظور از مطلوبیت اجتماعی، درک فرد از جامعه با توجه به خصوصیات سایر افراد است. مطلوبیت اجتماعی شامل اعتماد به خوب بودن ذاتی دیگران و نگاه مثبت به ماهیت انسان‌ها است که همگی آن‌ها باعث می‌شوند فرد در کنار سایر اعضای جامعه انسانی، احساس راحتی کند. کسانی که دیگران را می‌پذیرند به این درک رسیده‌اند که افراد بطور کلی سازنده هستند. افراد برخوردار از این بعد، اجتماع را به صورت مجموعه‌ای کلی و عمومی درک می‌کنند که از افراد مختلف تشکیل شده است و به دیگران به عنوان افراد با ظرفیت و مهربان، اعتماد و اطمینان دارند و باور دارند که مردم می‌توانند ساعی و مؤثر باشند. این افراد دیدگاه مطلوبی درباره ماهیت انسان دارند و با دیگران احساس راحتی می‌کنند. در مطلوبیت اجتماعی، فرد نگرش مثبت و احساس خوبی نسبت به خودش و زندگی گذشته‌اش دارد و با وجود ضعف‌ها و ناتوانایی‌هایی که دارد، همه جنبه‌های خود را می‌پذیرد (کیز و شاپیرو^{۴۴}، ۲۰۰۴).

سپ و هارود^{۴۵} (۱۹۸۹) مطلوبیت اجتماعی را دیدگاه مرجعی تعریف کرده‌اند که بیانگر نظرات یک نظام اجتماعی گسترده باشد. ریشه‌های آغازین این نوع تعریف از پذیرش اجتماعی را باید به نظرات شیوتانی (۱۹۵۵) تحت عنوان گروه‌های عمومی مرجع نسبت داد. بر طبق نظر سپ و هارود (۱۹۸۹)، این مفهوم تکمیل یافته‌ی دو دسته از گروه‌های مرجع هستند. اولی نوع مقایسه‌ای که افراد در آن برای ارزیابی یک رفتار خاص استفاده می‌کنند و دومی نوع هنجاری آن که برای شکل‌گیری و ثبات رفتار کاربرد دارد. آدامز^{۴۶} (۲۰۰۰) مطلوبیت اجتماعی را به جایگاه و اعتبار یک رفتار در بین گروه‌های هدف آن رفتار تعریف

³⁶ . Milgram & Hong

³⁷ . Runco

³⁸ . Maslow

³⁹ . Rogers

⁴⁰ . Gowan

⁴¹ . Freedman

⁴² . Florida

⁴³ . Catterall

⁴⁴ . Keyes & Shapiro

⁴⁵ . Sapp, S. G & Harrod

⁴⁶ . Adams

کرده است. وندروال^{۴۷} (۲۰۰۴) در تعریفی دیگر، مطلوبیت اجتماعی را نبود مانع و مخالفت برای اجرای یک سیستم تعریف نموده است. اریکسون، گارویل و نوردلوند^{۴۸} (۲۰۰۶) چگونگی مطلوبیت اجتماعی را میزان درجه ارزیابی مثبت یا منفی از یک موضوع خاص تعریف کرده‌اند. از سوی دیگر اسچاد و اسچلاگ^{۴۹} (۲۰۰۳) معتقد هستند که تعاریف ارائه شده در خصوص این موضوع با یکدیگر متناقض هستند. این دو در یک نگاه دقیق‌تر به موضوع، دو واژه مطلوبیت و میزان مطلوبیت را از یکدیگر جدا دانسته و برای هر یک معنای خاصی قائل شده‌اند. بدین شکل که از مطلوبیت می‌توان دو معنا استنباط کرد. نخست نگرشی مثبت و تأییدگونه به سوی یک موضوع خاص و معنای دوم که عبارت است از مطابقت رفتار با اهداف کلان و عینی سیستمی که قرار است اجرا گردد. این دو اولی را مطلوبیت نگرشی و دومی را مطلوبیت رفتاری معنا نموده‌اند. در واقع مطلوبیت نوعی رفتار به شکل کنش و واکنش نسبت به یک هدف خاص و میزان مطلوبیت نگرشی است تأییدی به سوی یک هدف خاص. محققین دیگری نیز از جمله شویتما^{۵۰} (۲۰۱۰) از همین تعریف برای مطالعه خود استفاده کرده‌اند.

سال‌های نوجوانی مرحله مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌رود. در این مقطع سنی نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی، خودآگاهی، برقراری روابط سالم با دیگران، کسب مهارت‌های اجتماعی لازم در دوست‌یابی، از مهم‌ترین نیازهای نوجوانان است (شعاری نژاد، ۱۳۷۷). گروهی از انسان‌ها همیشه مطابق با نظرات و اعتقادات خود صحبت می‌کنند. اگر از آن‌ها در مورد موضوعی سؤال شود با صداقت به سئوالات پاسخ می‌دهند، در عقاید خود ثابت قدم هستند و تحت هر شرایطی پاسخ یکسان به سئوالات می‌دهند. حتی اگر پاسخ‌های آن‌ها طرد اجتماعی به دنبال داشته باشد (گنجی، ۱۳۸۴). گروهی دیگر طوری حرف می‌زنند که مورد تایید دیگران قرار بگیرند، اگر از آن‌ها در مورد موضوعی سؤال شود به نحوی پاسخ می‌دهند که فکر می‌کنند دیگران دوست دارند آنطور پاسخ داده شود. سعی می‌کنند با قواعد و هنجارهای اجتماعی سازگاری نشان دهند و از طرد اجتماعی در امان بمانند. حرف زدن و رفتارکردن مطابق انتظارات دیگران را مطلوبیت اجتماعی می‌نامند. بنابراین مطلوبیت اجتماعی همانند یک پیوستاری است که در یک انتهای آن مطلوبیت اجتماعی خیلی بالا، یعنی افرادی قرار دارند که نظرات و تجربیات خود را در مصاحبه‌ها و پاسخگویی به سئوالات تغییرشکل می‌دهند و در انتهای دیگر مطلوبیت اجتماعی پائین یعنی افرادی را شامل می‌شود که به هیچ وجه نظرات و تجربیات خود را تغییرشکل نمی‌دهند (گنجی، ۱۳۸۴).

سوابق تحقیق

بدیعی و فرج‌اللهی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان تأثیر محتوای طراحی شده بر مبنای هر یک از هوش‌های چندگانه گاردنر در حیطه تعاملی، بر یادگیری دانش‌آموزان هنرستانی، در آموزش ترکیبی با بررسی و ۶۰ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۳۰ نفر) و آزمایش (۳۰ نفر) نشان دادند تفاوت یادگیری دو گروه در روش مبتنی بر هوش زبانی معنادار بود ولی در روش‌های مبتنی بر هوش‌های بین‌فردی و حرکتی - جسمانی معنادار نبود و میزان اثربخشی آن‌ها یکسان بود. ربیعی نژاد، کجباف، مظاهری، طالبی و عابدی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان آموزش مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر نارساخوان با بررسی و مقایسه ۴۰ نفر از دانش‌آموزان پسر نارساخوان نشان دادند که این آموزش موجب بهبود خودپنداره و پیشرفت تحصیلی آنان در مرحله‌ی پس‌آزمون شده است. بدیعی و فرج‌اللهی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر

⁴⁷ . Wander-Wal

⁴⁸ . Eriksson, Garvill & Nordlund

⁴⁹ . Schade, J. & Schlag

⁵⁰ . Schuitema

محتوای الکترونیک ساخته شده بر اساس هوش‌های درون‌فردی و برون‌فردی گاردنر بر یادگیری دانش‌آموزان با بررسی و ۶۰ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۳۰ نفر) و آزمایش (۳۰ نفر) نشان دادند که گروه آموزش دیده با برنامه الکترونیک مبتنی بر هوش درون‌فردی، نسبت به گروه کنترل یادگیری بهتری داشتند. اما بین گروه آموزش دیده با برنامه الکترونیک مبتنی بر هوش درون‌فردی و گروه کنترل تفاوتی از نظر میزان یادگیری یافت نشد. فرج‌اللهی و بدیعی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش با رویکردهای یادگیری ترکیبی مرسوم و یادگیری ترکیبی مبتنی بر هوش‌های زبانی و منطقی-ریاضی گاردنر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هنرستانی با بررسی و مقایسه ۶۰ نفر در دو گروه نشان دادند که افزایش نمرات پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون در گروه آموزش دیده به روش یادگیری ترکیبی مبتنی بر هوش زبانی به طور معنی‌داری نسبت به گروه کنترل بیشتر بوده است. عبدی، سلیمانی و رضایی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی راهبرد تدریس مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه و روش تدریس سنتی بر پیشرفت یادگیری و نگرش به یادگیری در درس زبان انگلیسی با بررسی و مقایسه ۶۱ دانشجو در دو گروه کنترل (۲۹ نفر) و آزمایش (۳۲ نفر) نشان دادند که دانش‌آموزانی که در گروه راهبرد تدریس مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه قرار داشتند هم پیشرفت یادگیری بیشتری داشتند و هم نگرش به درس زبان انگلیسی در آن‌ها بهبود یافته بود. بیابانی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش واحد فعالیت بر اساس تدریس مبتنی بر هوش چندگانه با روش گروه نمونه بر عملکرد یادگیری آموزش طرح‌های کار کودکان پیش دبستانی با بررسی و مقایسه ۴۰ کودک ۵ و ۶ ساله نشان داد که بین دو متغیر آموزش بر اساس هوش چندگانه و گروه نمونه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. هر دو عملکرد یادگیری را افزایش می‌دهند، ولی آموزش به شیوه هوش چندگانه موثرتر از روش گروه نمونه است. در سطوح شناختی عملکرد یادگیری بین کودکان گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود داشت و کودکان که بر اساس هوش چندگانه آموزش دیده بودند در سطح دانش و فهمیدن نسبت به کودکان گروه کنترل نتایج بهتری کسب کردند. همچنین از نظر ابعاد رشدی (جسمی، اجتماعی، زبانی و عاطفی) عملکرد یادگیری بین کودکان گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود داشت و کودکان که بر اساس هوش چندگانه آموزش دیده بودند در همه ابعاد رشدی نسبت به کودکان گروه کنترل به صورت معناداری نتایج بهتری کسب کردند.

عبدی، نوروزی، ملکی و ابراهیمی قوام (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی راهبرد تدریس مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه و روش تدریس سنتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری در درس علوم پایه پنجم ابتدایی با بررسی و مقایسه ۵۳ دانش‌آموز در دو گروه سنتی (۲۸ نفر) و هوش‌های چندگانه (۲۸ نفر) نشان دادند که دانش‌آموزانی که در گروه راهبرد تدریس مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه قرار داشتند هم پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند و هم نگرش به یادگیری در درس علوم در آن‌ها بهبود یافته بود. نیرو، حاجی‌حسین‌نژاد و حقانی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان اول دبیرستان با بررسی و مقایسه ۴۰ نفر در دو گروه نشان دادند که آموزش هوش‌های چندگانه گاردنر مهارت دانش‌آموزان در ریاضی را می‌افزاید. به عبارتی دیگر نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد با احیاء و بهره‌جویی از دیگر ابزارها و روش‌های برخاسته از هوش‌های چندگانه، دانش‌آموزان با هوش منطقی-ریاضی پایین نیز می‌توانند همپا با هوشمندان بالای منطقی-ریاضی، به حل مسایل ریاضی و منطقی بپردازند. شرقی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر عملکرد تحصیلی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان با بررسی و مقایسه ۴۸ نفر در دو گروه نشان داد که آموزش مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر عملکرد تحصیلی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان تأثیر معناداری دارد و

موجب بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌گردد. رضایی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش ریاضی بر اساس هوش‌های چندگانه گاردنر بر میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ریاضی دختر پایه سوم ابتدایی اصفهان با بررسی و مقایسه ۴۲ دانش‌آموز نشان دادند که این آموزش موجب بهبود نمرات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مرحله‌ی پس‌آزمون شده است. مادکور و محمد^{۵۱} (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر انگیزه و توانایی زبانی دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه دانش‌آموزان دختر و پسر در دو گروه آزمایش و کنترل نشان دادند راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر انگیزه و توانایی زبانی تاثیر معناداری دارد و موجب بهبود آن‌ها می‌شود. احمد و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه ۶۸ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۳۴ نفر) و آزمایش (۳۴ نفر) نشان دادند که آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر انگیزه دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد. اوبیانوجو، آکوزیلو و جوزفین^{۵۲} (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر جذابیت و نگرش دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری با بررسی و مقایسه ۷۴ نفر در دو گروه آزمایش و کنترل نشان دادند راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه موجب افزایش جذابیت و ایجاد نگرش مثبت در این دانش‌آموزان می‌شود. موسوی و احمدی (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر عملکرد تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان با بررسی و مقایسه ۵۷ نفر در دو گروه آزمایش و کنترل نشان دادند که آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (طیف) بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد و موجب بهبود این مهارت‌ها در دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌شود. عبدی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه ۴۰ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۲۰ نفر) و آزمایش (۲۰ نفر) نشان دادند که آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد. بوساری^{۵۳} (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معلول با بررسی و مقایسه ۱۲۰ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۶۰ نفر) و آزمایش (۶۰ نفر) نشان دادند که آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معلول تاثیر معناداری دارد. عابدی و رستمی (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر تفکر خلاق دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه ۵۹ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۲۹ نفر) و آزمایش (۳۰ نفر) نشان دادند که آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر تفکر خلاق دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد. آکوزا و اکبای (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه ۷۵ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۳۷ نفر) و آزمایش (۳۸ نفر) نشان دادند که آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد. دوگلاس، بورتون و ریس^{۵۴} (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم با بررسی

⁵¹ . Madkour & Mohamed

⁵² . Obianuju, Akuezuilo & Josephine

⁵³ . Busari

⁵⁴ . Douglas, Burton & Reese

و مقایسه ۵۷ نفر در دو گروه آزمایش (۲۸ نفر) و کنترل (۲۹ نفر) با رعایت تساوی جنسیتی نشان دادند که این نوع آموزش موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کمی کاربردی و از نظر روش پژوهش در دسته روش مورد استفاده توصیفی می‌باشد.

تحقیق کاربردی

در روش کاربردی، محقق با استفاده از معلوماتی که به واسطه ی تحقیقات بنیادی فراهم شده است، برای رفع نیازمندی های بشر و بهبود سازی ابزارها، روش ها و اشیا و الگوها در جهت توسعه ی رفاه و آسایش و ارتقای سطح زندگی انسان اقدام می نماید. هدف اساسی در تحقیقات کاربردی، دستیابی به پیامدهای علمی، پیدا کردن راه حل برای مسائل واقعی، توسعه ی دانش کاربردی در یک زمینه خاص و ابداع و اختراع وسایل و روش ها برای انجام کارهای علمی است. لذا این تحقیقات به روش میدانی صورت می گیرد که در آن محقق برخلاف تحقیقات آزمایشگاهی، پژوهش خود را در موقعیت های واقعی و با نمونه های بزرگ انجام می دهد (حافظ نیا، ۱۳۸۸)

تحقیق توصیفی

با توجه به مطالب فوق، بیشتر تحقیقاتی که در علوم انسانی انجام می گیرند، از نوع توصیفی هستند. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش هایی است که هدف آن ها توصیف و تشریح شرایط یا پدیده های مورد بررسی است. این روش، وضع موجود را بررسی می کند و به توصیف منظم وضعیت فعلی پدیده ها می پردازد (حافظ نیا، ۱۳۸۸).

بحث

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی) تاثیر معناداری دارد و موجب بهبود انگیزش تحصیلی می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش احمد و همکاران (۲۰۱۵) که در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه ۶۸ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۳۴ نفر) و آزمایش (۳۴ نفر) نشان دادند آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر انگیزه دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد، همخوان است همچنین روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر هوش هیجانی و مولفه‌های آن (هوش درون‌فردی، هوش میان‌فردی، سازگاری، مقابله با فشار و خلق کلی) تاثیر معناداری دارد و موجب بهبود کلی هوش هیجانی می‌شود. روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر خلاقیت دانش‌آموزان و مولفه‌های آن (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری) تاثیر معناداری دارد و موجب بهبود خلاقیت می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش عابدی و رستمی (۲۰۱۲) که در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر تفکر خلاق دانش‌آموزان با بررسی و مقایسه ۵۹ دانش‌آموز در دو گروه کنترل (۲۹ نفر) و آزمایش (۳۰ نفر) نشان دادند آموزش راهبردهای مبتنی بر

نظریه هوش‌های چندگانه بر تفکر خلاق دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد، همخوان است. همچنین روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه هوش چندگانه گاردنر بر مطلوبیت اجتماعی تاثیر معناداری دارد و موجب بهبود کلی آن می‌شود.

نتیجه‌گیری

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان به چند نکته اشاره کرد که در روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه گاردنر با شناسایی استعداد‌های دانش‌آموزان و پرورش آن‌ها، یک یا چند مهارت در آن‌ها افزایش می‌یابد و در آن مهارت‌ها به خوبی عمل می‌کنند و دریافت بازخورد و تقویت‌های به موقع به دانش‌آموزان موجبات آگاهی آنان از توانایی‌ها و ارزش قائل شدن به توانایی‌ها فراهم می‌شود و از این طریق خودباوری آنان افزایش می‌یابد؛ و دانش‌آموزان به این درک می‌رسند که از لحاظ اجتماعی دارای ارزش و احترام هستند و از این طریق احساس مثبتی نسبت به خوشان پیدا می‌کنند. افرادی که دارای پذیرش و مطلوبیت اجتماعی بهتری هستند با دریافت بازخورد از دیگران، نگرش و ارزیابی مثبتی نسبت به خود و زندگی پیدا می‌کنند، توانایی تصمیم‌گیری درست و مدیریت احساسات، افکار، رفتار و شناخت دارا بودن از پذیرش و مطلوبیت اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با مشکلات مقابله‌ی مسئله‌مدار داشته باشند و بتوانند افکار خود را تصحیح نموده و به مشکلات و سختی‌ها با دید مثبت بنگرند که این مثبت‌اندیشی می‌تواند باعث تغییر دیدگاه فرد نسبت به خود و دیگران شده، شادکامی آن‌ها را افزایش دهد. همچنین پذیرش اجتماعی به دلیل افزایش توانمندی‌های افراد در حل مسایل ارتباطی زمینه را برای بهبود روابط اجتماعی فراهم می‌کند و منجر به افزایش احساسات می‌شود. به طور کلی برخورداری از پذیرش و مطلوبیت اجتماعی می‌تواند نوعی خود‌تغییری در فرد ایجاد کند که با تنظیم اهداف در زندگی، عملکرد بهتر و در نتیجه رضایت از زندگی و افزایش انگیزش را باعث می‌شود که این امر به دلیل شناسایی درست و دقیق استعداد‌های فرد با استفاده از روش طیف صورت می‌پذیرد. در واقع درک اینکه فرد دارای استعدادی است و به موجب وجود این استعداد در جامعه و بین اعضای خانواده و دوستان دارای ارزش و احترام بوده، موجب بروز احساس مثبت در وی خواهد شد که این امر به دلیل استفاده از روش هوش‌افزایی مبتنی بر نظریه گاردنر مقدور می‌باشد.

منابع

۱. رباطی، سادات. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش بر اساس دو رویکرد هوش‌های چندگانه گاردنر با شیوه‌های سنتی تدریس بر عملکرد درس علوم دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران
۲. شعاری‌نژاد، علی. (۱۳۷۷). روان‌شناسی رشد، تهران: انتشارات اطلاعات
۳. صادقی، لیلا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش چندگانه و سبک‌های رهبری تحولی، تبادلی مدیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه اصفهان
۴. فیض‌آبادی، نسرين. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط هدایت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان و هنرستان با هوش‌های چندگانه گاردنر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران
۵. گنجی، حمزه. (۱۳۸۴). پرسشنامه ارزشیابی‌های شخصیت، تهران: نشر ساوالان
6. Bar-On, A. E. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18: 13-25.

7. Caruso, D.R. (2003). Defining the Inkblot called Emotional Intelligence. Comment on RJ Emmerling and D Goleman, Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. Retrieved August, 2010 from <http://www.eiconsortium.org>
8. Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. J. Deasy (Ed.), Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development. Washington, DC: Arts Education Partnership
9. Cho, Y., Weinstein, C.E. & Wicker, F. (2011): Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations, Educational Psychology, 31:4, 393-411
10. Ciani, K.D., Sheldon, K.M., Hilpert, J.C., & Easter, M.A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. British Journal of Educational Psychology, 81, 223-243.
11. Davy, J.A, Kincaid, J.F., Smith, K.J. & Trawick M.A. (2007): An Examination of the Role of Attitudinal Characteristics and Motivation on the Cheating Behavior of Business Students, Ethics & Behavior, 17:3, 281-302
12. Famborough, M.J., & Hart, R.K. (2008). Emotions in leadership: a critique of emotional intelligence. Advances in Developing Human Resources, 10, 740-758.
13. Florida, R. (2002). The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure, community and everyday life. New York: Basic Books.
14. Freedman, K. (2007). Artmaking/troublemaking: creativity, policy, and leadership in art education. Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research, 48 (2), 204-217.
15. Freudenthaler, H.H., Neubauer, A.C., Gabler, P., Scherl, W.G., & Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire in a German-speaking sample. Personality and Individual Differences, 45, 673-678
16. Gardner, H (2006). Multiple intelligences new horizons. New York, New York: Basic Books
17. Ghazi, S., Shahzada, G., Gilani, U., Shabbir, M., & Rashid, M. (2011). Relationship between students' self-perceived multiple intelligences and their academic achievement. International Journal of Academic Research, 3 (2): 619-623.
18. Hassan, A., Sulaiman, T., & Baki, R. (2011). Philosophical approach in applying multiple intelligence in teaching and learning as viewed by Malaysian school teachers. International Journal of Business & Social Science, 2 (16): 205-210.
19. Keyes, C, M., Shapiro, A. (2004). Social Well-being in the U.S. A Descriptive Epidemiology, Orville Brim
20. Loveless, A; Denning, T; Fisher, T; Higgins, C. (2008). Creativity-A-Scape: Mediascapes and Curriculum integratio. Published online: 23 september 2008. springer science+Bussines Media, LLC 2008
21. Petrides, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood introduction. European Journal of Personality, 17, 39-57.

22. Petrides, K.V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
23. Petrides, K.V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98,
24. Plucker, J.A., Beghetto, R.A., & Dow, G.T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39 (2), 83-96.
25. Rettig, M. (2005). Using the multiple intelligences to enhance instruction for young children and young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32 (4): 255-259.
26. Runco, M. A. (1997). *The Creativity research handbook* (Vol. 1). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
27. Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroad: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46:1, 26-47.
28. Starko, A. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (third ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
29. Sternberg, R. (1999). *Handbook of creativity*. (R. Sternberg, Ed.) New York: Cambridge University Press. 137
30. Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
31. Sulaiman, T. Hassan, A., & Yi, H. Y. (2011). An analysis of teaching styles in primary and secondary school teachers based on the theory of multiple intelligences. *Journal of Social Sciences*, 7: 428-435
32. Wall, B. (2008). *Working relationships*. California: Davies-Black Publishing
33. Williams, S. D. (2002). Self-esteem and the self-censorship of creative ideas. *Personnel Review*, 31 (4): 495-503.

The Effect of Education Based on Gardner's Theory of Multiple Intelligences on Emotional Intelligence, Educational Motivation, Social Acceptance, and Students' Creativity

Fahimeh Marofi

Department of Elementary Education, Iranshahr Branch, Islamic Azad University, Iranshahr, Iran.

Abstract

Education in every human society is a necessary tool for human progress and empowerment. The major objective of education is preparing students for a useful life in society and higher education. The most significant purpose of education is establishing a context for the comprehensive growth of the individual and educating healthy, efficient, and responsible humans to play a role in their individual and social lives. Since students are considered one of the basic pillars of the educational system in every country, considering this group in terms of education results in more prosperity in society. Nevertheless, few students who enter the educational system can flourish their talents and succeed in this regard. The present study aimed to investigate the effect of education based on Gardner's theory of multiple intelligences on emotional intelligence, educational motivation, social acceptance, and students' creativity. This study was applied-quantitative in terms of objective and descriptive in terms of research method. Based on the results obtained from the research literature and previous studies related to the present study, the effect of education based on Gardner's theory of multiple intelligences on emotional intelligence, educational motivation, social acceptance, and students' creativity was studied and its effect was confirmed.

Keywords: Effect of Education, Gardner's Theory of Multiple Intelligences, Emotional Intelligence, Educational Motivation, Social Acceptance, Students' Creativity
