شناخت، رفتار، یادگیری

کشف الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش

زهرا فهامی[۱]، سارا نجاتی فر[۲*]

۱. کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

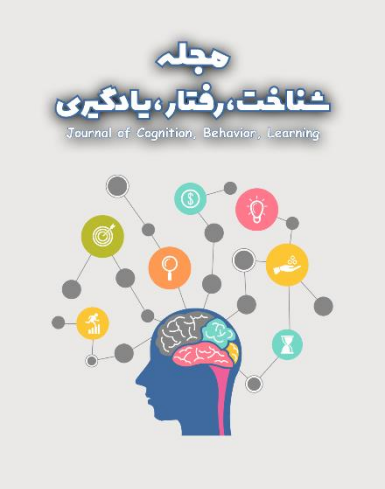
* ایمیل نویسنده مسئول: s.nejatifar@edu.ui.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۴/۲۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۹/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۱۶ تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۴/۰۱

چکیده

پژوهش حا ضر با هدف کشف و تبیین الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش و شنا سایی ساختارهای شناختی محوری در تجربه والدگری آنان انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای پدیدار شنا سی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۲ نفر از والدین دارای فرزند تیزهوش مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه اول سمپاد شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد حداکثر تنوع انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ۴۵ تا ۹۰ دقیقه‌ای گردآوری و با استفاده از تحلیل مضمون شبکه‌ای آترایدـاستر لینگ تحلیل شدند. برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها، معیارهای مقبولیت، تأییدپذیری، انتقال‌پذیری و اطمینان‌پذیری لینکلن و گوبا به کار گرفته شد. تحلیل داده‌ها نشان داد باورهای غیرمنطقی والدین در قالب هفت الگوی فراگیر شامل فاجعه‌سازی شناختی در مواجهه با شکست‌های فرزند، باورهای مطلق‌گرایانه و الزام‌های ذهنی، باور به استعداد ذاتی و نادیده‌انگاری تلاش، کمال‌گرایی افراطی، تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی، سرزنش‌گری و احساس گناه والدینی، و نیاز افراطی به تأیید اجتماعی سازمان می‌یابند. در میان این الگوها، باورهای مطلق‌گرایانه و کمال‌گرایی افراطی بیشترین پیوند و هم‌پوشانی را با سایر مضامین داشتند و به‌عنوان هسته‌های محوری شبکه باورهای غیرمنطقی ظاهر شدند. همچنین، فشار برای حفظ آبروی خانواده، مقایسه اجتماعی و انتظارات فرهنگی با بسیاری از این باورها درهم‌تنیده بود. باورهای غیرمنطقی والدین کودکان تیزهوش ساختاری چندبعدی و به‌هم‌پیوسته دارند که در آن کمال‌گرایی و الزام‌های مطلق‌گرایانه نقشی محوری ایفا می‌کنند؛ بنابراین، طراحی مداخلات شناختی–رفتاری حساس به بافت فرهنگی با تمرکز بر بازسازی این باورهای بنیادین می‌تواند به بهبود فرزندپروری و کاهش فشارهای شناختی و هیجانی والدین کمک کند.

کلیدواژگان: *باورهای غیرمنطقی، والدین، فرزندپروری، کودکان تیزهوش، پدیدارشناسی توصیفی، تحلیل مضمون شبکه‌ای*



شیوه استناددهی: فهامی، زهرا، و نجاتی فر، سارا. (۱۴۰۶). کشف الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۴(۴)، ۲۸-۱.

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Cognition, Behavior, Learning

Discovering Patterns of Parents' Irrational Beliefs in Parenting Gifted Children

Zahra Fahami[1], Sara Nejatifar[2]*

1. Master of Science in Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology of People with Special Needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

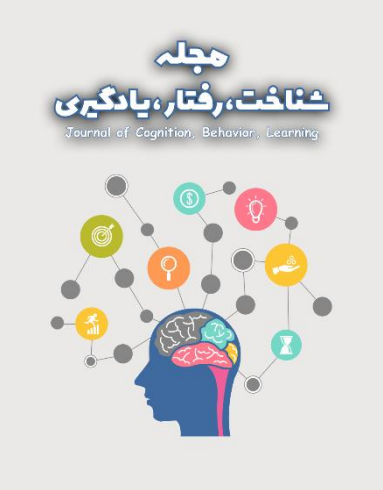
*Corresponding Author's Email: s.nejatifar@edu.ui.ac.ir

Submit Date: 2026-07-14 Revise Date: 2026-10-21 Accept Date: 2026-11-07 Publish Date: 2027-06-22

Abstract

This study aimed to explore and explain patterns of parents' irrational beliefs in parenting gifted children and to identify the central cognitive structures underlying their parenting experiences. This qualitative study was conducted within a descriptive phenomenological framework. Participants were 12 parents of gifted children enrolled in first-secondary SAMPAD schools in Isfahan during the 2025–2026 academic year. They were selected through purposive sampling using a maximum-variation strategy, and recruitment continued until saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews lasting 45–90 minutes and analyzed using Attride-Stirling's thematic network analysis. Lincoln and Guba's criteria of credibility, confirmability, transferability, and dependability were applied to establish the trustworthiness of the findings. The analysis revealed that parents' irrational beliefs were organized into seven global patterns: cognitive catastrophizing in response to children's failures, absolutist beliefs and demandingness, belief in innate talent accompanied by neglect of effort, extreme perfectionism, low frustration tolerance and emotional reactions, parental self-blame and guilt, and excessive need for social approval. Among these patterns, absolutist beliefs and extreme perfectionism showed the strongest interconnectedness and overlap with the other themes and emerged as central components of the irrational-belief network. The findings further indicated that concerns regarding family honor, social comparison, and culturally embedded expectations were closely intertwined with several irrational belief patterns, intensifying parents' perceived responsibility for their children's achievement and performance. Parents' irrational beliefs regarding gifted children constitute a multidimensional and interconnected cognitive system in which perfectionistic standards and absolutist demands play a central role. Accordingly, culturally sensitive cognitive-behavioral interventions focusing on identifying and restructuring these fundamental beliefs may contribute to healthier parenting practices and reduce parents' cognitive and emotional pressures.

Keywords: *Irrational Beliefs, Parents, Parenting, Gifted Children, Descriptive Phenomenology, Thematic Network Analysis*



How to cite: Fahami, Z., Nejatifar, S. (2027). Discovering Patterns of Parents' Irrational Beliefs in Parenting Gifted Children. *Cognition, Behavior, Learning, 4*(4), 1-28.

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC4.0) License.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، پژوهش در حوزه تیزهوشی از تمرکز صرف بر توانایی‌های شناختی، بهره هوشی و پیشرفت تحصیلی فاصله گرفته و به‌تدریج به سوی درک جامع‌تری از بافت خانوادگی، هیجانی و اجتماعی رشد استعداد حرکت کرده است. در این رویکرد، تیزهوشی نه صرفاً یک ویژگی فردی، بلکه پدیده‌ای رشدی و پویا تلقی می‌شود که شکوفایی آن به تعامل میان ظرفیت‌های شناختی کودک و کیفیت محیط‌های خانوادگی، آموزشی و اجتماعی وابسته است. خانواده در این میان نخستین و پایدارترین بستر رشد کودک است و نگرش‌ها، انتظارات، واکنش‌های هیجانی و الگوهای شناختی والدین می‌توانند مسیر رشد استعداد را تسهیل یا محدود کنند. پژوهش‌های حوزه رشد استعداد نشان داده‌اند که والدین از طریق نوع حمایت، میزان استقلالی که به کودک می‌دهند، چگونگی تفسیر موفقیت و شکست و نحوه پاسخ به عملکرد تحصیلی، در شکل‌گیری خودپنداره، انگیزش و سازگاری روان‌شناختی کودکان تیزهوش نقش مهمی دارند (Olszewski-Kubilius, 2018). از سوی دیگر، کودکان تیزهوش به دلیل برخی ویژگی‌های شناختی و هیجانی خاص، از جمله حساسیت بالا، شدت تجربه‌های عاطفی، رشد ناهمزمان، خودآگاهی زیاد و انتظارات بالاتر از خود، ممکن است نسبت به کیفیت تعاملات خانوادگی و پیام‌های ضمنی والدین حساس‌تر باشند (Neihart, 2021). بنابراین، مطالعه فرزندپروری در خانواده‌های دارای کودک تیزهوش مستلزم توجه همزمان به نیازهای ویژه کودک و نظام باورهای والدین است. اگرچه داشتن فرزند تیزهوش اغلب به‌عنوان یک مزیت و منبع افتخار خانوادگی تصور می‌شود، تجربه واقعی والدگری در این خانواده‌ها می‌تواند با فشارها و چالش‌های پیچیده‌ای همراه باشد. والدین ممکن است همزمان با احساس غرور نسبت به توانایی‌های فرزند خود، نگرانی‌هایی درباره آینده تحصیلی، انتخاب‌های آموزشی، سازگاری اجتماعی، سلامت روان، احتمال هدر رفتن استعداد و میزان مسئولیت خود در شکوفایی توانایی‌های کودک تجربه کنند. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که والدین کودکان تیزهوش با طیفی از چالش‌های شناختی و هیجانی مواجه‌اند و شدت این چالش‌ها می‌تواند با افزایش استرس والدینی همراه شود (Renati et al., 2025). همچنین، برخی والدین در پاسخ به نیازهای اجتماعی و هیجانی متفاوت کودکان تیزهوش، احساس سردرگمی یا ناکارآمدی می‌کنند و ممکن است میان حمایت از استقلال کودک و تلاش برای هدایت یا کنترل بیشتر او دچار تعارض شوند (Papadopoulos, 2021). این وضعیت زمانی پیچیده‌تر می‌شود که موفقیت کودک نه فقط به‌عنوان دستاورد شخصی او، بلکه به‌عنوان بازتابی از شایستگی والدین در نظر گرفته شود. در چنین شرایطی، موفقیت‌ها و شکست‌های کودک می‌توانند مستقیماً بر ارزیابی والد از خود اثر بگذارند و زمینه را برای شکل‌گیری انتظارات افراطی، اضطراب عملکرد و الگوهای فرزندپروری کنترل‌گرانه فراهم کنند.

یکی از چارچوب‌های نظری مهم برای تبیین این فرایند، مفهوم باورهای غیرمنطقی در نظریه شناختی-رفتاری عقلانی-هیجانی است. در این رویکرد، مشکلات هیجانی صرفاً پیامد مستقیم رویدادها نیستند، بلکه تا حد زیادی از نحوه تفسیر رویدادها و باورهایی ناشی می‌شوند که فرد درباره خود، دیگران و شرایط زندگی درونی کرده است. باورهای غیرمنطقی معمولاً ماهیتی مطلق‌گرایانه، خشک و غیرانعطاف‌پذیر دارند و در قالب «بایدها»، «حتماًها»، فاجعه‌سازی، تحمل پایین ناکامی، ارزیابی کلی خود یا دیگران و نیاز افراطی به تأیید ظاهر می‌شوند (Dryden & Neenan, 2020). در زمینه فرزندپروری، چنین باورهایی می‌توانند به صورت گزاره‌هایی مانند «فرزند من باید همیشه بهترین باشد»، «یک کودک تیزهوش نباید شکست بخورد»، «اگر فرزندم موفق نشود، من والد ناموفقی هستم» یا «دیگران باید توانایی فرزندم را تأیید کنند» بروز یابند. این شناخت‌های مطلق‌گرایانه می‌توانند تجربه طبیعی نوسان، تلاش، اشتباه، شکست و یادگیری تدریجی را به موقعیت‌هایی تهدیدکننده برای والد تبدیل کنند و در نتیجه، واکنش‌هایی نظیر اضطراب، خشم، سرزنش، کنترل افراطی یا احساس گناه را برانگیزند.

اهمیت بررسی این باورها در والدین کودکان تیزهوش از آن جهت بیشتر می‌شود که مفهوم تیزهوشی در بسیاری از خانواده‌ها با انتظارات بالای عملکردی در هم آمیخته است. برخی والدین ممکن است تیزهوشی را مترادف با موفقیت آسان، سریع و مداوم بدانند و بر این اساس، هر گونه نیاز کودک به تمرین، تکرار یا کمک آموزشی را نشانه‌ای از کاهش توانمندی او تلقی کنند. چنین برداشتی با مفهوم «ذهنیت ثابت» درباره هوش ارتباط دارد. بر اساس نظریه ذهنیت، زمانی که توانایی ذهنی به‌عنوان ویژگی ثابت و تغییرناپذیر در نظر گرفته شود، شکست می‌تواند

به‌منزله تهدیدی برای هویت فرد تجربه شود؛ در مقابل، نگاه رشدگرا، تلاش، بازخورد و شکست را بخشی از فرایند رشد می‌داند (Dweck, 2017). پژوهش Haimovitz و Dweck نیز نشان داد که نحوه نگرش والدین به شکست می‌تواند با شکل‌گیری ذهنیت ثابت یا رشد در کودکان مرتبط باشد و شیوه‌ای که والدین شکست را معنا می‌کنند، پیام‌های مهمی درباره ماهیت توانایی و یادگیری به فرزند منتقل می‌سازد (Haimovitz & Dweck, 2016). بنابراین، در خانواده کودکان تیزهوش، باور به اینکه «کودک باهوش نباید نیازمند تلاش باشد» می‌تواند پیامدهایی مانند اجتناب از چالش، ترس از خطا و کاهش ارزش پشتکار داشته باشد.

یکی دیگر از الگوهای شناختی مهم در این زمینه، کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی پدیده‌ای چندبعدی است و بسته به شکل و شدت آن می‌تواند با تلاش سازنده یا با نگرانی افراطی درباره اشتباه، خودانتقادی و نارضایتی مزمن همراه باشد (Stoeber, 2018). در کودکان و نوجوانان تیزهوش، انتظارات بالای والدین و حساسیت به عملکرد می‌توانند به شکل‌گیری ابعاد ناسازگارانه کمال‌گرایی کمک کنند. یافته‌های مربوط به نوجوانان با سطوح مختلف توانایی شناختی نشان داده‌اند که برخی ابعاد کمال‌گرایی با پیشایندهای خانوادگی، به‌ویژه فشار و انتظارات والدینی، ارتباط دارند (Lavrijsen et al., 2021). همچنین، بررسی هیجان‌های تحصیلی دختران نوجوان تیزهوش نشان داده است که کمال‌گرایی می‌تواند با شیوه تجربه هیجان‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی ارتباط داشته باشد (Tan & Chun, 2014). در خانواده‌های ایرانی نیز بر نقش کمال‌گرایی و نحوه تعامل والدین با کودکان تیزهوش تأکید شده است و افراط در انتظار عملکرد بی‌نقص می‌تواند زمینه‌ساز تبدیل تلاش برای پیشرفت به کمال‌زدگی و فشار روانی شود (Afrooz & Dalir, 2017). افزون بر این، الگوسازی کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش نشان داده است که باورهای غیرمنطقی، سبک‌های فرزندپروری و دلبستگی ناایمن می‌توانند در ارتباط با کمال‌گرایی و بی‌نظمی هیجانی قرار گیرند (Shafiei et al., 2014).

فاجعه‌سازی شکست یکی دیگر از نمودهای مهم باورهای غیرمنطقی در این خانواده‌هاست. والدینی که شکست را نه به‌عنوان تجربه‌ای محدود و اصلاح‌پذیر، بلکه به‌عنوان علامتی از افول استعداد یا نابودی آینده کودک تفسیر می‌کنند، ممکن است در برابر نمره‌ای پایین‌تر از انتظار یا عملکردی غیرعالی واکنش هیجانی نامتناسب نشان دهند. مفهوم «فاجعه‌سازی کمال‌گرایانه» به‌ویژه در این زمینه اهمیت دارد، زیرا ترکیب استانداردهای افراطی با تعبیر فاجعه‌آمیز از خطا می‌تواند هم برای والد و هم برای کودک به منبع مزمن فشار تبدیل شود. یافته‌های مربوط به والدین دانش‌آموزان تیزهوش نشان داده‌اند که فاجعه‌سازی کمال‌گرایانه می‌تواند با اضطراب عملکرد و فرسودگی کودک ارتباط داشته باشد (Moritz et al., 2023). در چنین الگویی، یک شکست محدود ممکن است در ذهن والد به آینده‌ای ناموفق تعمیم داده شود، نمره خوب اما غیرعالی ناکافی تلقی گردد و کودک به‌طور مداوم پیام دریافت کند که ارزش عملکرد او فقط در رسیدن به بالاترین سطح ممکن است. این وضعیت می‌تواند فضای روانی خانواده را از حمایت و یادگیری به ارزیابی دائمی و ترس از اشتباه سوق دهد.

فراتر از باورهای مربوط به موفقیت و شکست، فشارهای اجتماعی و فرهنگی نیز می‌توانند ساختار باورهای والدین را شکل دهند. رشد استعداد همواره در بستری اجتماعی رخ می‌دهد و انتظارات جامعه، مدرسه، خویشاوندان و گروه‌های مرجع می‌توانند در تعریف والدین از «موفقیت مطلوب» مؤثر باشند. رویکردهای جدید به رشد استعداد بر این نکته تأکید دارند که استعداد باید در زمینه اجتماعی و فرهنگی آن فهمیده شود و فرصت‌ها، انتظارات و ارزش‌های فرهنگی در چگونگی پرورش آن نقش دارند (Debebe, 2023). در برخی خانواده‌ها، فشار برای استفاده کامل از ظرفیت‌های کودک می‌تواند به نوعی الزام روان‌شناختی تبدیل شود؛ یعنی والد تصور کند چون کودک توانایی بالایی دارد، «باید» همواره از آن در بالاترین سطح استفاده کند. چنین منطقی با پدیده‌ای که در خانواده‌های برخوردار نیز توصیف شده، همخوان است؛ بدین معنا که ظرفیت بالا می‌تواند به الزام درونی برای دستیابی مستمر به موفقیت تبدیل شود: «می‌توانم، پس باید» (Luthar et al., 2013). پیامد این نگرش می‌تواند کاهش حق کودک برای تجربه شکست، انتخاب آزادانه، استراحت یا تغییر مسیر باشد.

همزمان، برخی باورهای رایج و اسطوره‌های اجتماعی درباره افراد تیزهوش نیز ممکن است انتظارات والدین را تشدید کنند. تصور اینکه کودک تیزهوش در همه حوزه‌ها برتر است، بدون تلاش موفق می‌شود، همواره از نظر هیجانی بالغ‌تر است یا نیازی به حمایت ویژه ندارد، می‌تواند

برداشت والدین از رفتار کودک را تحریف کند. مطالعات مربوط به اسطوره‌های مرتبط با یادگیرندگان تیزهوش نشان داده‌اند که چنین باورهای ساده‌ساز و کلیشه‌ای همچنان در محیط‌های تربیتی وجود دارند و می‌توانند بر نحوه برخورد بزرگسالان با کودکان تیزهوش اثر بگذارند (Portešová et al., 2014). هنگامی که این اسطوره‌ها در نظام شناختی والدین درونی می‌شوند، تلاش کودک ممکن است به‌عنوان نشانه کمبود استعداد، نیاز او به حمایت عاطفی به‌عنوان ضعف، و افت موقت تحصیلی به‌عنوان از دست رفتن ظرفیت ذهنی تعبیر شود. در نتیجه، ویژگی تیزهوشی که می‌تواند زمینه فرصت‌های رشدی فراهم کند، ممکن است به منبعی برای فشار روان‌شناختی و انتظارات غیرواقع‌بینانه تبدیل شود.

از سوی دیگر، سلامت روان و سازگاری کودکان تیزهوش صرفاً به توانایی شناختی آنان وابسته نیست، بلکه تعامل مجموعه‌ای از شایستگی‌های روانی-اجتماعی در مسیر رشد استعداد اهمیت دارد. رویکردهای معاصر نشان می‌دهند که رشد مطلوب استعداد زمانی رخ می‌دهد که توانایی‌های شناختی با شایستگی‌هایی نظیر خودتنظیمی، سازگاری، تاب‌آوری و مهارت‌های روانی-اجتماعی همراه باشند (Mofield & Parker Peters, 2022). بنابراین، فرزندپروری‌ای که صرفاً بر نتیجه، نمره و مقایسه اجتماعی متمرکز باشد، ممکن است بخشی از نیازهای روانی و رشدی کودک را نادیده بگیرد. در مقابل، والدینی که تلاش، فرایند یادگیری، استقلال و پذیرش شکست را ارزشمند می‌دانند، احتمالاً زمینه مناسب‌تری برای رشد متوازن کودک فراهم می‌کنند. از این منظر، شناخت باورهای غیرمنطقی والدین فقط برای کاهش فشار روانی خود آنان اهمیت ندارد، بلکه می‌تواند برای فهم کیفیت محیطی که استعداد کودک در آن رشد می‌کند نیز ضروری باشد.

شواهد تجمیعی نیز نشان می‌دهند که باورهای غیرمنطقی والدین سازه‌ای حاشیه‌ای یا محدود به گروه خاصی از خانواده‌ها نیستند، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از متغیرهای فردی و خانوادگی قرار دارند. فراتحلیل انجام‌شده درباره متغیرهای مرتبط با باورهای غیرمنطقی والدین نشان داده است که این باورها با طیف متنوعی از عوامل روان‌شناختی و زمینه‌ای ارتباط دارند و باید در قالب الگویی چندعاملی مطالعه شوند (Çekiç et al., 2025). این یافته اهمیت بررسی ساختار درونی این باورها را افزایش می‌دهد؛ زیرا احتمال دارد باورهایی مانند نیاز به تأیید، تحمل پایین ناکامی، فاجعه‌سازی، الزام به موفقیت و خودارزیابی منفی به‌صورت منفرد عمل نکنند، بلکه در قالب یک شبکه شناختی به یکدیگر متصل باشند. در چنین شبکه‌ای، ممکن است برخی باورها نقش محوری داشته باشند و سایر واکنش‌های هیجانی و رفتاری پیرامون آن‌ها شکل گیرند. مطالعه این روابط در بافت والدگری کودکان تیزهوش می‌تواند به درکی عمیق‌تر از منطق درونی رفتارهایی مانند کنترل افراطی، انتقاد مکرر، مقایسه اجتماعی یا احساس گناه منجر شود.

ضرورت بررسی این موضوع در بافت فرهنگی ایران دوچندان است. الگوهای فرزندپروری همواره تحت تأثیر نظام ارزشی، هنجارهای اجتماعی و برداشت‌های فرهنگی از موفقیت، مسئولیت والدینی و روابط خانوادگی شکل می‌گیرند. پژوهش‌های کیفی درباره سبک‌های فرزندپروری در خانواده‌های ایرانی نشان داده‌اند که مؤلفه‌های فرهنگی و ایرانی-اسلامی در شکل‌گیری نگرش‌ها و شیوه‌های تعامل والدین با فرزندان نقش دارند (Hatamian & Tabatabaei, 2025). در چنین بستری، موفقیت تحصیلی کودک ممکن است با مفاهیمی مانند آبروی خانوادگی، شایستگی والدین، مقایسه با دیگران و انتظارات خویشاوندان در هم تنیده شود. این امر به‌ویژه در خانواده‌هایی که فرزند آنان به‌عنوان تیزهوش شناخته شده است می‌تواند شدیدتر باشد، زیرا برچسب تیزهوشی ممکن است انتظارات اجتماعی از عملکرد کودک و والدین را افزایش دهد. در نتیجه، باورهایی که در چارچوب نظری ممکن است به‌صورت نیاز به تأیید، الزام به موفقیت یا ارزیابی افراطی توصیف شوند، در بافت ایرانی می‌توانند نمودهای فرهنگی خاصی پیدا کنند که بدون مطالعه مستقیم تجربه والدین به‌طور کامل قابل شناسایی نیستند.

با وجود اهمیت این موضوع، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های موجود یا بر پیامدهای هیجانی و تحصیلی تیزهوشی تمرکز داشته‌اند یا روابط میان متغیرهای مشخصی مانند کمال‌گرایی، سبک فرزندپروری، استرس والدینی و ذهنیت هوش را به‌صورت کمی بررسی کرده‌اند. هرچند این مطالعات دانش ارزشمندی درباره عوامل مرتبط با سلامت روان و عملکرد کودکان تیزهوش فراهم کرده‌اند، هنوز مشخص نیست والدین در تجربه زیسته خود چگونه شکست، موفقیت، تلاش، تیزهوشی، مسئولیت والدینی و قضاوت اجتماعی را معنا می‌کنند و این معانی چگونه در

قالب الگوهای منسجم باورهای غیرمنطقی سازمان می‌یابند. همچنین، شناخت اینکه کدام باورها در شبکه شناختی والدین جایگاه محوری‌تری دارند و چگونه با مؤلفه‌های فرهنگی و اجتماعی پیوند می‌خورند، نیازمند رویکردی کیفی و اکتشافی است. بررسی عمیق این الگوها می‌تواند علاوه بر توسعه دانش نظری در حوزه فرزندپروری کودکان تیزهوش، مبنایی برای طراحی مداخلات شناختی-رفتاری متناسب با فرهنگ فراهم سازد و به والدین کمک کند تا میان حمایت از رشد استعداد و حفظ سلامت روانی و استقلال فرزند تعادل بیشتری برقرار کنند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف کشف الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی به عنوان چارچوب معرفت‌شناختی حاکم بر پژوهش انجام شد. مشارکت‌کنندگان بالقوه در این پژوهش شامل تمام والدین دارای فرزند تیزهوش بود که فرزند آن‌ها در مدارس متوسطه اول سمپاد شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند با راهبرد حداکثر تنوع استفاده شد. حجم نمونه بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شد و فرایند مصاحبه تا زمانی ادامه یافت که هیچ داده یا مفهوم جدیدی از مصاحبه‌های بعدی استخراج نشود؛ در نهایت با مصاحبه با ۱۲ مشارکت‌کننده، اشباع حاصل شد که اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است. معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل یک فرزند تیزهوش با تأیید آزمون‌های هوش معتبر، سکونت در شهر اصفهان، تمایل به مشارکت آگاهانه در پژوهش و نداشتن سابقه تشخیص اختلال روان‌شناختی شدید (نظیر اسکیزوفرنی یا اختلال دوقطبی نوع یک) در والدین و همچنین معیارهای خروج شامل انصراف مشارکت‌کننده در هر مرحله از پژوهش و عدم تکمیل فرایند مصاحبه بود. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته بود و راهنمای مصاحبه بر اساس چارچوب نظری پژوهش (نظریه باورهای غیرمنطقی الیس) و مرور نظام‌مند پیشینه پژوهشی طراحی شد و سؤالات اصلی آن حول محورهای شناخت باورهای مطلق‌گرایانه، فاجعه‌سازی، تحمل پایین ناکامی، کمال‌گرایی افراطی، سرزنش خود و نیاز به تأیید دیگران تدوین شد؛ برای مثال از مشارکت‌کنندگان سوال شد واکنش شما به تلاش و پشتکار فرزندتان در مواجهه با یک چالش یادگیری چگونه است؟، آیا جملاتی مانند من باید به هر قیمتی نبوغ فرزندم را شکوفا کنم یا اگر فرزندم موفق نشود، یعنی من والد موفقی نبوده‌ام به ذهن شما می‌رسد؟ چند نمونه بگویید؛ تا چه اندازه خود را مسئول موفقیت یا شکست تحصیلی و رفتاری فرزندتان می‌دانید؟. تمامی مصاحبه‌ها با ضبط صوت دیجیتال ثبت شده و سپس کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد و مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بود که در محیطی آرام و بدون مزاحمت (نظیر مراکز مشاوره، مدارس یا منزل مشارکت‌کنندگان با هماهنگی قبلی) انجام گرفت؛ همچنین از یادداشت‌های میدانی پژوهشگر نیز برای ثبت رفتارهای غیرکلامی، لحن صدا، حالات چهره و مشاهدات زمینه‌ای استفاده شد تا داده‌های غنی‌تری برای تحلیل فراهم آید. برای سازماندهی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون شبکه‌ای[1] مبتنی بر رویکرد Attride-Stirling (2001) استفاده گردید. این روش با ارائه ساختاری سلسله‌مراتبی و شبکه‌ای از مضامین در سه سطح (پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر)، امکان سازماندهی نظام‌مند داده‌های کیفی غنی و شناسایی الگوهای زیرین متن را فراهم می‌سازد. پیش از آغاز مصاحبه‌ها و در طول فرایند تحلیل، پژوهشگر از طریق نگارش یادداشت‌های تأملی و برگزاری جلسات منظم با همکاران پژوهشی، پیش‌فرض‌ها و دانش قبلی خود درباره باورهای غیرمنطقی والدین را شناسایی و تعلیق کرد؛ این فرایند به‌صورت مستمر تکرار شد تا توصیف تجربه والدین تا حد امکان به تجربه خالص آن‌ها نزدیک باشد. سپس متن هر مصاحبه چندین بار خوانده شد و همزمان فایل صوتی آن گوش داده شد تا پژوهشگر با لحن، هیجانات و سکوت‌های مشارکت‌کنندگان در بیان تجربه‌شان آشنا شود و یادداشت‌های میدانی نیز برای ثبت مشاهدات غیرکلامی و تأملات لحظه‌ای مرور گردید. در مرحله بعد، از متن مصاحبه‌ها گزاره‌های معنادار مرتبط با تجربه باورهای غیرمنطقی والدین استخراج و به واحدهای معنایی تبدیل شدند و این واحدها در تحلیل مضمون شبکه‌ای به‌عنوان مضامین پایه کدگذاری گردیدند که در مجموع

[1]. Thematic Network Analysis

۱۶۲ مضمون پایه به دست آمد. واحدهای معنایی که به یک پدیده مشابه اشاره داشتند، در خوشه‌هایی سازماندهی شدند و بر اساس اشتراکات مفهومی، ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده شکل گرفت. در نهایت، مضامین سازمان‌دهنده در سطوح بالاتر انتزاع یکپارچه شدند تا ساختار بنیادین تجربه زیسته والدین توصیف شود؛ این یکپارچه‌سازی منجر به استخراج ۷ مضمون فراگیر گردید که در جدول ۲ و شکل ۱ ارائه شده است. به این ترتیب، پدیدارشناسی توصیفی جهت‌گیری معرفت‌شناختی مطالعه را تعیین کرد و تحلیل مضمون شبکه‌ای، ابزار روشی سازمان‌دهی و انتزاع داده‌ها در خدمت هدف پدیدارشناختی بود.

برای افزایش دقت و صحت داده‌ها[1] از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا[2] (۱۹۸۵) استفاده شد. مقبولیت[3] از طریق روش‌های بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان (ارائه توصیف جامع به چند نفر از آن‌ها و تأیید صحت برداشت پژوهشگر) و بازبینی توسط همکاران پژوهشی (بررسی فرایند کدگذاری و تحلیل توسط دو پژوهشگر آشنا با روش‌های کیفی) تأمین گردید. تأییدپذیری[4] با ثبت دقیق و نظام‌مند تمامی مراحل پژوهش، مستندسازی فرایند تحلیل و نگهداری مدارک و مستندات (متن مصاحبه‌ها، جدول کدها و شبکه‌های مضامین) حاصل شد. انتقال‌پذیری[5] با ارائه توصیفات غنی و مفصل از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرایند نمونه‌گیری، امکان قضاوت درباره‌ی تعمیم‌پذیری یافته‌ها را برای خواننده فراهم ساخت. اطمینان‌پذیری[6] نیز با استفاده از ممیزی بیرونی (بررسی فرایند پژوهش توسط یک پژوهشگر مستقل و آشنا با روش‌های کیفی) به‌عمل آمد. این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی مبتنی بر بیانیه هلسینکی (انجمن جهانی پزشکی[7]، ۲۰۱۳) انجام شد. کلیه اصول اخلاقی از جمله اخذ رضایت آگاهانه کتبی از مشارکت‌کنندگان، اطمینان از محرمانه‌بودن اطلاعات و هویت مشارکت‌کنندگان (با استفاده از کدهای مستعار)، امکان انصراف در هر مرحله از پژوهش بدون هیچگونه عواقب و حفظ کرامت و حریم شخصی آن‌ها در طول فرایند مصاحبه و تحلیل داده‌ها به دقت رعایت گردید.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	جنسیت	سن	سطح تحصیلات	وضعیت اشتغال	تعداد فرزندان	پایه تحصیلی فرزند
۱	زن	۳۸	کارشناسی ارشد	شاغل	۲	هفتم
۲	زن	۴۲	کارشناسی	خانه‌دار	۳	نهم
۳	زن	۳۵	کارشناسی ارشد	شاغل	۲	هفتم
۴	زن	۴۴	دیپلم	خانه‌دار	۲	هشتم
۵	مرد	۵۵	کارشناسی	شاغل	۳	هفتم
۶	مرد	۵۰	فوق دیپلم	شاغل	۲	نهم
۷	زن	۴۱	کارشناسی	خانه‌دار	۲	هشتم
۸	مرد	۳۹	کارشناسی	شاغل	۱	هشتم
۹	زن	۴۵	کارشناسی	شاغل	۲	نهم
۱۰	مرد	۴۱	کارشناسی	شاغل	۲	هشتم
۱۱	زن	۴۳	کارشناسی ارشد	شاغل	۲	هفتم
۱۲	مرد	۴۰	دکترا	شاغل	۱	نهم

1. Trustworthiness
2. Lincoln & Guba
3. Credibility
4. Confirmability
5. Transferability
6. Dependability
7. World Medical Association

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ مشارکت‌کننده ارائه می‌شود. داده‌های کیفی گردآوری‌شده با استفاده از روش تحلیل مضمون شبکه‌ای آترایدـاسترلینگ (۲۰۰۱) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در قالب شبکه‌ای از مضامین در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر دسته‌بندی شد. در فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها، ابتدا ۱۶۲ مضمون پایه استخراج گردید که بر اساس اشتراکات مفهومی در ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و در نهایت در ۷ مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند که در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مضامین اقتباس شده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
فاجعه‌سازی شناختی در مواجهه با شکست‌های فرزند	بزرگ‌نمایی شکست‌های تحصیلی	تفسیر نمره پایین‌تر از ۲۰ به‌عنوان سقوط استعداد و کاهش توانمندی ذهنی کودک پیش‌بینی آینده‌ای تاریک، شکست‌خورده و ناامیدکننده برای کودک به دنبال یک شکست کوچک تحصیلی تلقی هر گونه افت تحصیلی هرچند جزئی، به‌عنوان پایان قطعی مسیر موفقیت و تباهی آینده تعبیر یک اشتباه یا خطای تحصیلی به‌عنوان بی‌کفایتی ذاتی و ناتوانی پایدار در کودک فاجعه‌سازی در مورد پیامدهای دوربرد یک نمره نامطلوب (مانند مردودی، اخراج، عدم‌قبولی در کنکور) بزرگ‌نمایی اهمیت یک امتحان یا تکلیف به‌عنوان تعیین‌کننده سرنوشت کودک نادیده گرفتن توانمندی‌ها و موفقیت‌های پیشین کودک در مواجهه با یک شکست جزیی برچسب‌زنی منفی به کودک (مانند تنبل، بی‌استعداد، بازنده) به‌دنبال عملکرد پایین‌تر از انتظار تعمیم یک شکست در یک درس یا حوزه خاص به تمام جنبه‌های زندگی تحصیلی و حتی شخصیتی کودک ابراز نگرانی و اضطراب شدید در مورد آینده شغلی، تحصیلی و اجتماعی کودک به‌دنبال کوچک‌ترین ناکامی
	حساسیت افراطی به عملکرد غیرعالی	واکنش خشم، ناامیدی و سرخوردگی به نمرات خوب اما نه عالی (مانند نمره ۱۷ یا ۱۸ به جای ۲۰) انتظار عملکرد بی‌نقص در همه دروس و همه حوزه‌های تحصیلی به‌طور همزمان مقایسه مداوم فرزند با دانش‌آموزان برتر کلاس یا مدرسه و احساس نارضایتی از جایگاه فرزند نادیده گرفتن پیشرفت‌های تدریجی کودک و تمرکز صرف بر نقاط ضعف و کاستی‌ها ارزیابی منفی از عملکرد کودک در شرایطی که دیگران (معلمان، مشاوران) آن را رضایت‌بخش می‌دانند ایجاد تنش و درگیری لفظی با کودک به‌خاطر عملکرد غیر عالی، حتی اگر تلاش کافی داشته باشد انتقال پیام «تو هرگز به اندازه کافی خوب نیستی» به کودک از طریق رفتارها و واکنش‌های هیجانی شدید
	تعمیم‌دهی منفی	تعمیم یک شکست یا نمره پایین در یک درس خاص به تمام توانمندی‌های تحصیلی و شناختی کودک برداشت از یک اشتباه جزئی یا عملکرد ضعیف در یک موقعیت، به‌عنوان نشانه‌ای از ضعف شخصیتی پایدار در کودک (مانند تنبل، بی‌مسئولیت، بی‌استعداد) ارتباط دادن یک عملکرد ناموفق به کل هویت کودک و برچسب‌زنی کلی به او (مثلاً «فرزند من بازنده است») نادیده گرفتن نقش عوامل موقعیتی و موقتی (مانند خستگی، بیماری، فشار روانی) در بروز شکست و نسبت دادن آن به ناتوانی ذاتی نتیجه‌گیری قطعی درباره آینده کودک بر اساس یک تجربه ناموفق (مثلاً «او هیچ‌وقت موفق نمی‌شود»)
باورهای مطلق‌گرایانه و الزام-های ذهنی	الزام به موفقیت مطلق	فرزند من باید همیشه بهترین باشد؛ یعنی توقع کسب رتبه اول یا بالاترین نمره در همه موقعیت‌ها «او نباید هیچ اشتباهی مرتکب شود»؛ یعنی بی‌نقص‌گرایی مطلق و عدم پذیرش خطاهای کوچک و بزرگ تعیین اهداف غیرقابل‌دستیابی برای کودک و سرخوردگی در صورت دست‌نیافتن به آنها نادیده گرفتن توانایی‌ها و محدودیت‌های واقعی کودک در تعیین استانداردهای موفقیت باور به اینکه هر گونه انحراف از مسیر موفقیت، نشانه‌ای از شکست والدینی است احساس اجبار برای مقایسه کودک با موفق‌ترین نمونه‌های موجود در جامعه و توقع هم‌سطحی با آنها

		گره خوردن عزت‌نفس والد به موفقیت مطلق فرزند
	الزام به تلاش بی‌وقفه	نادیده گرفتن نیاز کودک به استراحت و بازی باور به اینکه هر لحظه دور از مطالعه، هدررفت استعداد محسوب می‌شود یعنی برنامه‌ریزی فشرده و بدون وقفه برای فرزند اجتناب از هر گونه فعالیت غیردرسی (ورزش، هنر، تفریح) به‌عنوان مانعی برای پیشرفت تحصیلی احساس گناه در کودک و والدین در صورت صرف زمان برای استراحت یا سرگرمی باور به اینکه موفقیت واقعی تنها با تلاش شبانه‌روزی و مستمر به دست می‌آید نادیده گرفتن نقش خلاقیت، بازی و آزادی در شکوفایی استعداد و تأکید صرف بر مطالعه مداوم تحمیل برنامه‌های درسی تکمیلی و کلاس‌های فوق‌برنامه متعدد بدون توجه به ظرفیت و خستگی کودک
	الزام به تأیید دیگران	احساس شرم و حقارت در صورت عدم تأیید دیگران نسبت به عملکرد تحصیلی یا رفتاری فرزند تلاش برای جلب تأیید معلمان، مشاوران و مدیران مدرسه از طریق نمایش موفقیت‌های کودک وابستگی تصمیم‌گیری‌های تربیتی به نظرات و تأیید دیگران به‌جای توجه به نیازهای واقعی کودک حساسیت شدید به مقایسه‌های اجتماعی و تلاش برای اثبات برتری فرزند در جمع‌های خانوادگی و دوستانه درونی‌سازی انتظارات اجتماعی به‌عنوان بایدهای مطلق و احساس اجبار برای تحقق آنها اولویت‌دادن به تأیید دیگران بر نیازهای رشدی، عاطفی و روانی کودک در فرایند فرزندپروری
	الزام به کنترل کامل بر مسیر رشد کودک	باور به لزوم کنترل کامل بر تمام جنبه‌های زندگی تحصیلی، اجتماعی و حتی عاطفی فرزند باور به اینکه هر گونه آزادی یا استقلال کودک، تهدیدی برای موفقیت او است بی‌اعتمادی به دیگران (معلمان، مشاوران) و باور به انحصار خود در هدایت کودک برنامه‌های از پیش‌تعیین‌شده من، تنها مسیر صحیح برای موفقیت فرزند است؛ یعنی عدم انعطاف‌پذیری در مواجهه با نیازها و علایق متغیر کودک نادیده گرفتن عاملیت و استقلال کودک باور به اینکه موفقیت کودک کاملاً وابسته به نظارت و کنترل مداوم والدین است.
باور به استعداد ذاتی و نادیده گرفتن تلاش	اسطوره نبوغ بدون تلاش	اگر واقعاً تیزهوش است، باید سریع و بدون زحمت یاد بگیرد؛ باور به اینکه یادگیری آسان، نشانه اصلی تیزهوشی است تلقی تلاش و پشتکار به‌عنوان ضعف یا نقص در توانمندی ذاتی انکار نقش چالش در رشد شناختی نادیده گرفتن فرایند طبیعی آزمون-و-خطا در باور به اینکه کودک تیزهوش هر مطلبی را در اولین مواجهه باید کامل بفهمد و نیازی به تکرار و تمرین ندارد انتقال پیام تو باید بدون تلاش موفق شوی به کودک و ایجاد ترس از شکست در مواجهه با چالش‌های جدید
	نادیده گرفتن فرآیند یادگیری	بی‌توجهی به نقش آزمون‌وخطا در یادگیری عمیق و تعبیر اشتباهات به‌عنوان شکست، نه بخشی از مسیر رشد کم‌اهمیت شمردن پشتکار، استمرار و صبوری در فرایند یادگیری و تأکید صرف بر نتیجه نهایی تمرکز افراطی بر نمرات و معدل به‌جای توجه به درک عمیق مفاهیم و مهارت‌های تفکر انتقادی نادیده گرفتن فرایند تدریجی شکل‌گیری مهارت‌های پیچیده و انتظار تسلط فوری بر مباحث جدید بی‌توجهی به تلاش‌های روزانه کودک و تنها توجه به دستاوردهای بزرگ و قابل مشاهده کاهش انگیزه کودک برای تلاش مستمر، زیرا فقط نتیجه نهایی برای والدین ارزش دارد و فرایند تلاش نادیده گرفته می‌شود
	ذهنیت ثابت درباره هوش	هوش، ذاتی، ثابت و غیرقابل‌تغییر است و میزان هوش از بدو تولد تعیین شده و قابل افزایش نیست یعنی نادیده گرفتن نقش یادگیری و تمرین در کسب مهارت‌های جدید باور به اینکه پشتکار و کوشش نمی‌تواند کمبود هوش را جبران کند نادیده گرفتن نقش محیط، آموزش و تجربه در پرورش و شکوفایی توانمندی‌های شناختی کودک اجتناب از قرار دادن کودک در موقعیت‌های چالش‌برانگیز از ترس اینکه ناتوانی ذاتی او آشکار شود

		باور به اینکه موفقیت‌های کودک صرفاً ناشی از هوش ذاتی است و تلاش و پشتکار نقشی در آن ندارد.
کمال‌گرایی افراطی	انتظارات غیرواقع‌بینانه	توقع عالی بودن و کسب موفقیت‌های برتر در همه زمینه‌ها به‌طور هم‌زمان تعیین اهداف تحصیلی و رشدی فراتر از توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و مراحل تحولی کودک انتظار پیشرفت خطی و بدون فرازونشیب در تمام طول دوران تحصیلی و عدم پذیرش نوسانات طبیعی عملکرد باور به اینکه «فرزند من می‌تواند هر کاری را با تلاش اندک انجام دهد» و دست‌کم‌گرفتن پیچیدگی یادگیری مهارت‌ها نادیده گرفتن محدودیت‌های رشدی، عاطفی و جسمانی کودک و انتظار عملکرد بزرگ‌سالانه از او تحمیل برنامه‌های فوق‌برنامه متعدد و انتظار موفقیت در همه آنها بدون توجه به زمان و انرژی کودک تعیین استانداردهای موفقیت بر اساس موفق‌ترین نمونه‌های جامعه (نظیر قبولی در بهترین دانشگاه‌ها، کسب رتبه‌های تک‌رقمی کنکور) به‌عنوان حداقل انتظار ناتوانی در تعدیل انتظارات بر اساس شرایط و محدودیت‌های واقعی کودک و خانواده احساس ناامیدی و سرخوردگی مداوم به دلیل فاصله میان انتظارات غیرواقع‌بینانه و عملکرد واقعی کودک
	انتقاد مکرر و تأکید بر نقص‌ها	تمرکز افراطی بر اشتباهات و نقص‌های جزیی کودک و نادیده گرفتن موفقیت‌ها و تلاش‌های مثبت او سرزنش و نکوهش کودک به‌خاطر نقص‌های جزئی در عملکرد تحصیلی، رفتاری یا شخصیتی انتقال پیام نارضایتی دائمی به کودک از طریق گفتار، لحن صدا و رفتارهای غیرکلامی به‌کارگیری کلمات و برچسب‌های منفی (مانند تنبل، بی‌دقت، بی‌استعداد، سطحی) در مواجهه با خطاهای کودک نادیده گرفتن پیشرفت‌های تدریجی و تأکید صرف بر کاستی‌ها و نقاط ضعف انتقاد از کودک در جمع خانواده، اقوام یا در حضور دیگران و ایجاد احساس شرم و خجالت در او بزرگنمایی نقص‌های کودک و کوچک‌نمایی یا نادیده گرفتن موفقیت‌هایش
	خودانتقادگری والدینی	گره‌زدن هویت و ارزش‌مندی خود به موفقیت مطلق فرزند احساس گناه، شرم و ناکارآمدی در مواجهه با هر گونه شکست یا عملکرد پایین‌تر از انتظار فرزند مقایسه مداوم خود با والدین دارای فرزندان موفق‌تر و احساس حقارت و کمبود در این مقایسه‌ها پذیرش مسئولیت کامل تمام ناکامی‌های فرزند و نادیده گرفتن نقش عوامل دیگر (معلم، مدرسه، شرایط محیطی) باور به علیت کامل در موفقیت یا شکست کودک خودسرزنش‌گری مداوم به‌خاطر عدم تخصیص زمان، منابع یا توجه کافی به پرورش استعداد فرزند احساس عذاب‌وجدان به‌خاطر تصمیمات تربیتی گذشته و سرزنش خود برای انتخاب‌های نادرست درونی‌سازی انتقادات دیگران (معلمان، اقوام، همسایگان) درباره عملکرد فرزند و تبدیل آن به خودانتقادی تشدید احساس گناه و خودانتقادی در مواجهه با موفقیت‌های فرزندان دیگران و مقایسه خود با والدین آن ها
تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی	ناتوانی در تحمل چالش‌های کودک	اضطراب شدید، نگرانی و تنش روانی هنگام مواجهه کودک با تکلیف دشوار یا موقعیت چالش‌برانگیز مداخله زودهنگام و مستقیم والدین برای حل مسئله به‌جای کودک و سلب فرصت یادگیری از اوناتوانی در تحمل مشاهده اشتباهات و خطاهای کودک و تلاش برای اصلاح فوری آن ها انتقال اضطراب و نگرانی خود به کودک از طریق بیان جملات هشداردهنده و نگران‌کننده اجتناب از واگذاری مسئولیت‌های چالش‌برانگیز به کودک به دلیل ترس از شکست یا ناکامی او واکنش‌های جسمانی (نظیر تپش قلب، تعریق، بی‌خوابی) هنگام مشاهده تقلای کودک برای حل یک مسئله دشوار
	راهبردهای اجتنابی	اجتناب از قرار دادن کودک در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و ناآشنا به دلیل ترس از شکست یا ناکامی او محدود کردن کودک به حوزه‌های تحصیلی یا مهارتی که در آنها موفقیت‌آمیز بوده است و اجتناب از ورود به عرصه‌های جدید انتخاب آسان‌ترین مسیرها و ساده‌ترین تکالیف برای کودک به‌جای فرصت‌های یادگیری چالش‌برانگیز

		توجیه اجتناب با جملاتی نظیر «فرزندم هنوز آمادگی ندارد» یا «این کار برای او سخت است» بدون تلاش برای افزایش توانمندی‌های او واگذاری مسئولیت‌های چالش‌برانگیز به دیگران (معلم خصوصی، مشاور، همسر) برای کاهش اضطراب خود در مواجهه با شکست احتمالی اجتناب از شرکت در مسابقات، المپیادها یا رویدادهای رقابتی از ترس عدم موفقیت کودک و مواجهه با سرخوردگی به تعویق انداختن مواجهه کودک با چالش‌های جدید با این بهانه که «فعلاً وقتش نیست» یا «بعداً انجام می‌دهیم». تصمیم‌گیری به جای کودک در موقعیت‌های دشوار به جای اینکه به او اجازه دهند خودش تصمیم بگیرد و از نتیجه آن بیاموزد.
سرزنش‌گری و احساس گناه در والدین	مسئولیت‌پذیری افراطی	باور به اینکه تمام سرنوشت تحصیلی و رفتاری کودک در اختیار والد است پذیرش کامل تقصیر برای هر گونه عملکرد پایین‌تر از انتظار احساس تکلیف سنگین برای کنترل تمام متغیرهای مؤثر بر موفقیت کودک و برنامه‌ریزی برای همه جنبه‌های زندگی او نادیده گرفتن عاملیت و استقلال کودک در سرنوشت خود و باور به اینکه والدین می‌توانند و باید همه چیز را مدیریت کنند احساس گناه و عذاب‌وجدان در صورت عدم توانایی در تأمین تمام نیازهای آموزشی، رفاهی و روانی فرزند مقایسه خود با والدین موفق‌تر و احساس کمبود و ناکارآمدی در صورت مشاهده موفقیت‌های بیشتر فرزندان دیگران تلاش برای جبران کمبودهای احتمالی از طریق فشار بیشتر بر کودک و احساس وظیفه مضاعف برای موفقیت‌سازی
	احساس گناه مزمن	احساس گناه مداوم به‌خاطر عدم تخصیص زمان، انرژی و توجه کافی به فرزند تیزهوش عذاب‌وجدان به‌خاطر کم‌توجهی به ابعاد مختلف استعداد فرزند (تحصیلی، هنری، ورزشی، اجتماعی) احساس تقصیر و کوتاهی در برابر انتظارات اجتماعی و فرهنگی درباره پرورش استعداد فرزند احساس گناه به‌خاطر مقایسه فرزند با دیگران و ایجاد فشار روانی بر او عذاب‌وجدان ناشی از انتقاد مکرر از فرزند و باور به اینکه من به او آسیب می‌زنم.
	مقایسه اجتماعی	مقایسه مداوم خود با والدین دیگر و احساس حقارت در صورت مشاهده موفقیت‌های بیشتر فرزندان آنان احساس کمبود و ناکارآمدی در مواجهه با خانواده‌هایی که فرزندانشان به نظر موفق‌تر یا پیشرفته‌تر هستند نیاز به اثبات شایستگی خود از طریق موفقیت فرزند و تلاش برای نمایش دستاوردهای او به دیگران ارزیابی مداوم عملکرد فرزند در مقایسه با همسالان و احساس نارضایتی از جایگاه او در این مقایسه‌ها وابستگی عزت‌نفس والدین به جایگاه فرزند در رتبه‌بندی‌های اجتماعی و تحصیلی مقایسه امکانات، منابع و فرصت‌های خود با دیگر والدین و احساس گناه به‌خاطر نداشتن برخی از آن‌ها
نیاز افراطی به تأیید اجتماعی	اهمیت دادن به نظرات دیگران	ارزش‌گذاری بیش از حد به تأیید، تشویق و نظرات مثبت معلمان، مشاوران و مربیان درباره عملکرد و رفتار فرزند حساسیت شدید و واکنش‌پذیری بالا در برابر نظرات منفی، انتقادات یا قضاوت‌های دیگران درباره فرزند اتخاذ تصمیمات تربیتی و آموزشی بر اساس نظرات و توصیه‌های دیگران، حتی در صورت تعارض با نیازها و شرایط واقعی فرزند تلاش برای جلب رضایت و تأیید معلمان از طریق پیگیری مداوم وضعیت تحصیلی و نمایش پیشرفت‌های فرزند نگرانی و اضطراب شدید از قضاوت دیگران (نظیر فامیل، همسایگان، دوستان) درباره سبک فرزندپروری و عملکرد فرزند
	عملکرد نمایشی	تلاش برای نمایش موفقیت‌ها، دستاوردها و پیشرفت‌های تحصیلی فرزند به دیگران

	استفاده از دستاوردهای تحصیلی، هنری، ورزشی و رفتاری فرزند برای افزایش آبرو، جایگاه و اعتبار خانواده در جمع‌های اجتماعی احساس شرم، خجالت و ناامیدی در صورت عدم موفقیت یا عملکرد پایین فرزند در موقعیت‌های اجتماعی و جمع‌های خانوادگی برجسته‌سازی و بزرگنمایی موفقیت‌های کودک در محافل عمومی و کم‌اهمیت جلوه دادن چالش‌ها و شکست‌های او ایجاد فضای رقابتی میان فرزندان فامیل و دوستان و تلاش برای اثبات برتری فرزند خود بر دیگران اتخاذ تصمیمات آموزشی و پرورشی بر اساس قابلیت نمایشی بودن آنها (مانند انتخاب رشته‌های پرآوازه، شرکت در مسابقات معتبر) به جای توجه به علاقه و استعداد واقعی کودک تلاش برای همراستا کردن عملکرد فرزند با انتظارات فرهنگی-اجتماعی درباره خانواده موفق و فرزند نمونه
فشار فرهنگی برای پرورش استعداد	احساس اجبار و تکلیف سنگین برای شکوفاکردن استعداد فرزند به هر قیمت و بدون در نظر گرفتن هزینه‌های روانی و رشدی آن پذیرش و درونی‌سازی هنجارها و انتظارات اجتماعی درباره موفقیت تحصیلی و شغلی به‌عنوان معیارهای اصلی شایستگی والدینی احساس مسئولیت مطلق در برابر جامعه، خانواده گسترده و نظام آموزشی برای تربیت فرزندی موفق و نمونه تطابق دادن سبک فرزندپروری با هنجارهای رایج و رقابتی جامعه، حتی در صورت تعارض با نیازها و علایق واقعی کودک فشار برای شرکت در برنامه‌های فوق‌برنامه، کلاس‌های تقویتی و المپیادها به دلیل هنجارهای اجتماعی، نه نیاز یا علاقه کودک اتخاذ تصمیمات تربیتی بر اساس چه چیزی در جامعه پذیرفته شده است به‌جای چه چیزی برای کودک مفید است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش در قالب ۷ مضمون فراگیر شامل فاجعه‌سازی شناختی در مواجهه با شکست‌های فرزند، باورهای مطلق‌گرایانه و الزام‌های ذهنی، باور به استعداد ذاتی و نادیده‌انگاری تلاش، کمال‌گرایی افراطی، تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی، سرزنش‌گری و احساس گناه در والدین و نیاز افراطی به تأیید اجتماعی قابل شناسایی است. در ادامه، شرح هر یک از مضامین فراگیر به‌همراه مضامین سازمان‌دهنده و پایه مربوطه، با استناد به نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان ارائه شده است.

مضمون فراگیر اول: فاجعه‌سازی شناختی در مواجهه با شکست‌های فرزند

یافته‌های پژوهش نشان داد که یکی از برجسته‌ترین الگوهای باورهای غیرمنطقی در والدین کودکان تیزهوش، فاجعه‌سازی شناختی است. این الگو به معنای تعبیر و تفسیر رویدادهای منفی، به‌ویژه شکست‌های تحصیلی یا عملکرد پایین‌تر از انتظار فرزند به‌عنوان فاجعه‌ای جبران‌ناپذیر و تهدیدی برای آینده کودک است. والدین گرفتار این الگوی شناختی، کوچک‌ترین انحراف از مسیر موفقیت را به‌عنوان آغاز پایانی اجتناب‌ناپذیر برای استعداد و آینده فرزند تلقی می‌کنند و این تفسیر فاجعه‌آمیز، با واکنش‌های هیجانی شدیدی نظیر اضطراب، خشم و ناامیدی همراه است. این مضمون فراگیر شامل سه مضمون سازمان‌دهنده بزرگ‌نمایی شکست‌های تحصیلی، حساسیت افراطی به عملکرد غیر عالی و تعمیم‌دهی منفی است که در ادامه به تفکیک تبیین می‌شوند.

۱. بزرگ‌نمایی شکست‌های تحصیلی

این مضمون بیانگر آن دسته از باورهای غیرمنطقی والدین است که در آن‌ها، هر گونه عملکرد پایین‌تر از حد انتظار، به‌عنوان نشانه‌ای از سقوط استعداد، کاهش توانمندی ذهنی و تباهی قطعی آینده کودک تعبیر می‌شود. در این الگوی شناختی، والدین نمرات خوب را به‌عنوان هشداری

برای افول استعداد تلقی می‌کنند، به پیامدهای دوربرد یک نمره نامطلوب دامن می‌زنند و اهمیت یک امتحان یا تکلیف را تا حد تعیین‌کننده سرنوشت کودک بزرگنمایی می‌کنند. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، نمونه‌های متعددی از این الگوی شناختی را در تجارب خود گزارش کردند. مشارکت‌کننده ۳ در این زمینه بیان کرد «فرزندم در امتحان ریاضی ۱۸ گرفت، من از همان شب دیگر خوابم نبرد. مدام به این فکر می‌کردم که یعنی استعدادش در حال تحلیل رفتن هست و نکنه دیگه نتونه مثل قبل موفق بشه». همچنین مشارکت‌کننده ۷ اظهار داشت «وقتی نمره علومش ۱۷ شد، حس کردم زمین زیر پایم خالی شده است. به همسرم گفتم دیگر تمام شد، از این به بعد فقط افت می‌کند. گفتم اگر این درس را قبول نشود، دیپلم نمی‌گیرد، دانشگاه قبول نمی‌شود و آینده‌اش نابود می‌شود». این نقل‌قول‌ها به‌خوبی نشان می‌دهد که چگونه والدین، یک شکست یا عملکرد پایین‌تر از حد انتظار را به‌عنوان یک فاجعه قطعی و جبران‌ناپذیر تفسیر می‌کنند و این تفسیر، منبعی برای اضطراب و تنش‌های روانی مزمن در آنان می‌گردد.

۲. حساسیت افراطی به عملکرد غیر عالی

این مضمون بیانگر آن دسته از باورهای غیرمنطقی است که والدین نه تنها شکست‌های واقعی بلکه عملکرد خوب اما نه عالی فرزند را نیز به‌عنوان تهدیدی برای جایگاه تحصیلی و آبروی خانواده تلقی می‌کنند. این الگو با مؤلفه‌های کمال‌گرایی افراطی و تحمل پایین ناکامی در نظریه الیس هم‌خوانی کامل دارد. در این الگو، واکنش‌های هیجانی شدید نظیر خشم و ناامیدی در مواجهه با نمرات خوب اما نه عالی بروز می‌کند، والدین به‌طور هم‌زمان انتظار عملکرد بی‌نقص در همه دروس را دارند، پیشرفت‌های تدریجی کودک نادیده گرفته شده و نقاط ضعف بزرگنمایی می‌شوند و پیام تو هرگز به اندازه کافی خوب نیستی به‌طور مداوم به کودک منتقل می‌گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد که والدین تیزهوشان، به‌ویژه در مدارس سمپاد که فضای رقابتی شدیدی بر آنها حاکم است، به‌شدت درگیر این الگوی شناختی هستند. یکی از مادران (مشارکت‌کننده ۹) در این رابطه گفت «فرزندم از هفت درس، شش درس را ۲۰ گرفته و یک درس را ۱۷. من از آن یک درس ۱۷ آنقدر ناراحت شدم که اصلاً متوجه شش تا ۲۰ نشدم. به او گفتم یعنی چه که یک درس را ۱۷ می‌گیری؟ مگر من برایت معلم خصوصی نگرفتم؟ چرا رقبایت از تو بهترند؟ از آن روز به بعد مدام به او می‌گفتم که اگر این روند ادامه پیدا کند، از بقیه عقب می‌افتی.» مشارکت‌کننده ۱۰ نیز گفت «فرزندم در مسابقه علمی منطقه رتبه سوم را آورد. به جای اینکه خوشحال باشم، از او پرسیدم چرا اول نشدی؟ گفتم مگر چند نفر شرکت کرده بودند که تو سومی؟ بعداً فهمیدم که بیش از ۲۰۰ نفر شرکت کرده بودند، اما در آن لحظه فقط به این فکر می‌کردم که او باید اول می‌شد.» این نقل‌قول‌ها نشان می‌دهد که چگونه حساسیت افراطی به عملکرد غیر عالی، والدین را از دیدن و قدردانی از تلاش‌ها و موفقیت‌های واقعی کودک بازمی‌دارد و فضای خانه را به محیطی تنش‌زا و سرشار از انتقاد تبدیل می‌کند.

۳. تعمیم‌دهی منفی

این مضمون به معنای تسری و گسترش یک شکست یا عملکرد ضعیف در یک حوزه خاص به تمام جنبه‌های توانمندی‌های تحصیلی، شناختی و حتی شخصیتی کودک است. این الگوی شناختی که از مؤلفه‌های اساسی نظریه الیس محسوب می‌شود، در این مضمون، یک اشتباه جزئی به‌عنوان نشانه‌ای از ضعف شخصیتی پایدار در کودک تعبیر می‌شود، عملکرد ناموفق به کل هویت کودک تعمیم داده می‌شود، نقش عوامل موقعیتی و موقتی در بروز شکست نادیده گرفته شده و به ناتوانی ذاتی نسبت داده می‌شود، و بر اساس یک تجربه ناموفق، نتیجه‌گیری قطعی درباره آینده کودک صورت می‌گیرد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به‌روشنی نشان دادند که چگونه یک شکست کوچک را به کل هویت و آینده فرزند خود تعمیم می‌دهند. مشارکت‌کننده ۱بیان کرد «یک بار فرزندم در درس عربی نمره پایینی گرفت. من به خودم گفتم یعنی او در درس‌های حفظی هم ضعیف است؟ پس احتمالاً در همه دروس حفظی مثل دینی و تاریخ هم ضعیف خواهد بود. بعد به این نتیجه رسیدم که او اصلاً حافظه خوبی ندارد و این یعنی در دروس عمومی موفق نخواهد شد. چند روز تمام به این فکر می‌کردم که اگر دروس عمومی را از دست بدهد، دیگر هیچ شانسی برای قبولی در رشته خوب ندارد و این یعنی آینده‌اش نابود شده است». مشارکت‌کننده ۵ نیز بیان کرد «فرزندم در المپیاد ریاضی به مرحله نهایی نرسید. من در آن لحظه به خودم گفتم یعنی او اصلاً استعداد ریاضی ندارد. پس او در هیچ درسی استعداد واقعی

ندارد. حتی به این فکر کردم که شاید اصلاً تیزهوش نبوده و ما اشتباه کردیم.» این نمونه‌ها نشان‌دهنده آن است که تعمیم‌دهی منفی، چگونه یک ناکامی محدود و موقتی را به یک شکست گسترده و دائمی در ذهن والدین تبدیل می‌کند و آنها را از درک واقع‌بینانه از توانمندی‌ها و محدودیت‌های کودک بازمی‌دارد.

مضمون فراگیر دوم: باورهای مطلق‌گرایانه و الزام‌های ذهنی

دومین مضمون فراگیر مستخرج از داده‌ها، باورهای مطلق‌گرایانه و الزام‌های ذهنی نام دارد که با مؤلفه مطالبه‌گری مطلق در نظریه الیس هم‌خوانی کامل دارد. این الگو نشان می‌دهد که والدین کودکان تیزهوش، به‌طور معناداری درگیر بایدها و ضرورت‌های مطلق‌گرایانه هستند که به صورت جملات قاطع و غیرقابل انعطاف در ذهن آنها نقش بسته است. این باورهای مطلق، والدین را به سمت رفتارهای کنترل‌گرانه، کمال‌طلبانه و اضطراب‌زده سوق می‌دهد و آنها را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهد که هر گونه انحراف از این بایدها، به‌عنوان شکست تلقی می‌شود. این مضمون فراگیر شامل چهار مضمون سازمان‌دهنده الزام به موفقیت مطلق، الزام به تلاش بی‌وقفه، الزام به تأیید دیگران و الزام به کنترل کامل بر مسیر رشد کودک است که در ادامه به تفکیک تبیین می‌شوند.

۴. الزام به موفقیت مطلق

این مضمون سازمان‌دهنده بیانگر آن دسته از باورهای مطلق‌گرایانه والدین است که در آنها، کودک باید در همه موقعیت‌ها بهترین، برترین و بی‌نقص‌ترین باشد و هر گونه انحراف از این مسیر، شکست محسوب می‌شود. در این الگو، باورهایی نظیر فرزند من باید همیشه بهترین باشد و او نباید هیچ اشتباهی مرتکب شود حاکم است، اهداف غیرقابل‌دستیابی برای کودک تعیین می‌شود و عزت‌نفس والدین به موفقیت مطلق فرزند گره می‌خورد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، نمونه‌های متعددی از این الگوی شناختی را گزارش کردند. مشارکت‌کننده ۸ بیان کرد «من همیشه به فرزندم می‌گویم که تو باید بهترین باشی. نه تنها در مدرسه، بلکه در همه چیز. اگر در یک درس ۲۰ نشود، من ناراحت می‌شوم. اگر در ورزش هم اول نشود، باز هم ناراحت می‌شوم. راستش من نمی‌توانم قبول کنم که فرزندم در چیزی دوم باشد». مشارکت‌کننده ۹ نیز چنین بیان کرد «من به فرزندم گفتم که تو باید در همه دروس ۲۰ بگیری و همیشه شاگرد اول باشی. هر وقت نمره‌اش ۱۹ می‌شود، می‌گویم این یعنی اینکه تلاش نکرده‌ای. من خودم در دوران تحصیلم همیشه بهترین بودم و انتظار دارم فرزندم هم همین باشد». این نقل‌قول‌ها نشان می‌دهد که چگونه باور به موفقیت مطلق، والدین را به دام انتظارات غیرواقع‌بینانه می‌اندازد و آن‌ها را در موقعیتی قرار می‌دهد که هرگز از عملکرد فرزند خود رضایت کامل ندارند.

۵. الزام به تلاش بی‌وقفه

این مضمون سازمان‌دهنده بیانگر باور مطلق‌گرایانه والدین مبنی بر اینکه کودک تیزهوش باید تمام اوقات خود را صرف مطالعه و یادگیری کند و هر گونه استراحت، تفریح یا فعالیت غیردرسی، نوعی وقت‌تلف‌کردن و هدررفت استعداد محسوب می‌شود. در این الگو، نیاز کودک به استراحت و بازی نادیده گرفته می‌شود، هر لحظه دور از مطالعه به‌عنوان هدررفت استعداد تعبیر می‌شود، برنامه‌ریزی فشرده و بدون وقفه برای کودک صورت می‌گیرد و فعالیت‌های غیردرسی به‌عنوان مانعی برای پیشرفت تلقی می‌شوند. مشارکت‌کننده ۲ بیان کرد «من برای فرزندم برنامه ریختم که هر روز از ساعت ۴ تا ۱۰ شب درس بخواند. حتی روزهای پنجشنبه و جمعه هم برایش کلاس تقویتی گذاشتم. اگر یک روز استراحت کند، من نگران می‌شوم که از دیگران عقب بیفتد. حتی وقتی می‌خواهد تلویزیون ببیند یا با دوستانش بازی کند، به او می‌گویم وقت را تلف نکن و درست بخوان». مشارکت‌کننده ۱۱ بیان کرد «من به فرزندم گفتم که برای موفقیت باید همه روزهای هفته را مطالعه کند. گفتم که تعطیلات و استراحت برای بچه‌های معمولی است، نه برای بچه‌های تیزهوش». یافته‌ها نشان می‌دهد که این الگوی باور، نه تنها به فرسودگی روانی و جسمانی کودک می‌انجامد، بلکه به تدریج، انگیزه درونی و لذت یادگیری را در کودک از بین می‌برد.

۶. الزام به تأیید دیگران

این مضمون سازمان‌دهنده بیانگر باور مطلق‌گرایانه والدین مبنی بر اینکه موفقیت و ارزشمندی فرزند و به تبع آن شایستگی والدینی، وابسته به تأیید و نظرات مثبت دیگران، به‌ویژه معلمان، مشاوران، اقوام و جامعه است. در این الگو، والدین در صورت عدم تأیید دیگران دچار شرم و حقارت می‌شوند، برای جلب تأیید معلمان تلاش می‌کنند، تصمیمات تربیتی را بر اساس نظرات دیگران اتخاذ می‌کنند و به مقایسه‌های اجتماعی حساسیت شدید نشان می‌دهند. مشارکت‌کننده ۷ در این زمینه گفت «برای من خیلی مهم است که معلمان از فرزندم راضی باشند. هر وقت جلسه اولیا و مربیان است، دلم می‌لرزد که مبادا معلم چیزی بگوید. اگر معلم از او تعریف کند، حس می‌کنم که من مادر خوبی هستم. ولی اگر انتقادی داشته باشد، جلوی خودم را نمی‌توانم بگیرم و به فرزندم می‌گویم که تو باعث آبروریزی من شدی». مشارکت‌کننده ۸ بیان کرد «برای من خیلی مهم است که فامیل و همسایه‌ها از موفقیت‌های فرزندم باخبر شوند. وقتی می‌بینم که دیگران از بچه‌هایشان تعریف می‌کنند و من حرفی برای گفتن ندارم، خیلی ناراحت می‌شوم». این نقل‌قول‌ها به‌خوبی نشان می‌دهد که چگونه الزام به تأیید دیگران، عزت‌نفس و هویت والدینی را به نظرات بیرونی گره می‌زند.

۷. الزام به کنترل کامل بر مسیر رشد کودک

چهارمین مضمون سازمان‌دهنده در این حوزه، الزام به کنترل کامل بر مسیر رشد کودک است که به باور مطلق‌گرایانه والدین مبنی بر لزوم نظارت و کنترل همه‌جانبه بر تمام جنبه‌های زندگی تحصیلی، اجتماعی و حتی عاطفی فرزند اشاره دارد. در این الگو، والدین باور دارند که هر گونه آزادی یا استقلال کودک تهدیدی برای موفقیت اوست، به دیگران بی‌اعتمادند و برنامه‌های از پیش‌تعیین‌شده خود را تنها مسیر صحیح برای موفقیت کودک می‌دانند. مشارکت‌کننده ۲ بیان کرد «من باید همه چیز را برای فرزندم کنترل کنم. از انتخاب دوستانش گرفته تا برنامه درسی و تفریحاتش. هر کاری می‌خواهد بکند، باید از من اجازه بگیرد. اگر کنترل خود را از دست بدهم، او ممکن است دوستان بد انتخاب کند یا از درس باز بماند.» مشارکت‌کننده ۱۰بیان کرد «من تمام اوقات فرزندم را برنامه‌ریزی می‌کنم. از زمانی که از مدرسه برمی‌گردد تا زمانی که می‌خوابد، همه چیز دقیقاً مشخص است. حتی می‌دانم که با چه کسانی دوست است و چه وب‌سایت‌هایی را می‌بیند. اگر یک روز از برنامه عقب بیفتد، من دچار اضطراب می‌شوم.» یافته‌ها نشان می‌دهد که این الگوی باور، والدین را به سمت والدگری کنترل‌گرانه و مستبدانه سوق می‌دهد که در آن، استقلال و خودکارآمدی کودک به‌شدت محدود می‌شود.

مضمون فراگیر سوم: باور به استعداد ذاتی و نادیده‌انگاری تلاش

سومین مضمون فراگیر مستخرج از داده‌ها، باور به استعداد ذاتی و نادیده‌انگاری تلاش است که با نظریه ذهنیت ثابت دوئیک (۲۰۱۷) و مؤلفه باورهای غیرمنطقی درباره ماهیت هوش در نظریه الیس هم‌خوانی دارد. این الگو نشان می‌دهد که بسیاری از والدین کودکان تیزهوش، هوش و استعداد را پدیده‌ای ذاتی، ثابت و غیرقابل‌تغییر می‌دانند و به همین دلیل، نقش تلاش، پشتکار و فرایند یادگیری را در موفقیت کودک نادیده می‌گیرند. این باور، والدین را به سمت انتظار یادگیری سریع و بدون زحمت از کودک سوق می‌دهد و هر گونه نیاز به تلاش یا تکرار را نشانه‌ای از نابغه نبودن کودک تلقی می‌کنند. این مضمون فراگیر شامل سه مضمون سازمان‌دهنده اسطوره نبوغ بدون تلاش، نادیده‌انگاری فرایند یادگیری و ذهنیت ثابت درباره هوش است.

۸. اسطوره نبوغ بدون تلاش

این مضمون بیانگر باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه کودک تیزهوش باید همه چیز را سریع، آسان و بدون زحمت یاد بگیرد و هر گونه نیاز به تلاش یا تکرار، نشانه‌ای از ناتوانی ذاتی او است. در این الگو، یادگیری آسان نشانه اصلی تیزهوشی تلقی می‌شود، تلاش و پشتکار به‌عنوان ضعف تعبیر می‌گردد، نقش چالش در رشد شناختی نادیده گرفته می‌شود، فرایند طبیعی آزمون-و-خطا انکار می‌گردد و پیام تو باید بدون تلاش موفق شوی به فرزند منتقل می‌شود. مشارکت‌کننده ۱ در این زمینه گفت «من همیشه به فرزندم می‌گفتم تو تیزهوشی پس نباید برای یاد گرفتن یک مطلب ساده وقت زیادی بگذاری. وقتی می‌دیدم که برای درک یک مفهوم ریاضی چند بار تکرار می‌کند، نگران می‌شدم و به

خودم می‌گفتم نکند اشتباه کردیم و او واقعاً تیزهوش نیست». مشارکت‌کننده ۳ نیز اظهار داشت «من فکر می‌کنم اگر فرزندم واقعاً باهوش باشد، باید همه درس‌ها را بدون اینکه نیاز به معلم خصوصی داشته باشد، یاد بگیرد. وقتی مجبور می‌شود برای یک درس سخت معلم خصوصی بگیرد، من ناراحت می‌شوم و به او می‌گویم باید خودت یاد بگیری». این نقل‌قول‌ها نشان می‌دهد که چگونه اسطوره نبوغ بدون تلاش، کودک را در موقعیتی قرار می‌دهد که از مواجهه با چالش‌های جدید هراسان شود.

۹. نادیده‌انگاری فرایند یادگیری

این مضمون سازمان‌دهنده بیانگر باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه تنها نتیجه نهایی مهم است و فرایند تلاش، آزمون-و-خطا، پشتکار و یادگیری تدریجی، ارزش چندانی ندارد. در این الگو، اشتباهات به‌عنوان شکست تعبیر می‌شوند، پشتکار و استمرار کم‌اهمیت شمرده می‌شوند، تمرکز افراطی بر نمرات و معدل صورت می‌گیرد و تلاش‌های روزانه کودک نادیده گرفته می‌شود. مشارکت‌کننده ۴ در این زمینه گفت «برای من فقط نمره آخر مهم است. اگر نمره خوب بیاورد، خوشحال می‌شوم و اگر نیاورد، ناراحت. حتی اگر ببینم که خیلی زحمت کشیده ولی نتیجه خوب نگرفته، برای من مهم نیست». مشارکت‌کننده ۵ با اشاره به بی‌توجهی خود به فرایند یادگیری، اظهار داشت «من به فرزندم نگاه نمی‌کنم که چطور درس می‌خواند یا چه اشتباهاتی می‌کند. فقط به کارنامه نگاه می‌کنم. اگر معدلش بالا باشد، یعنی خوب بوده و اگر پایین باشد، یعنی خوب نبوده».

۱۰. ذهنیت ثابت درباره هوش

این مضمون به باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه هوش، پدیده‌ای ذاتی، ثابت و غیرقابل‌تغییر است و تلاش و آموزش نمی‌تواند آن را افزایش دهد، اشاره دارد. در این الگو، هوش ذاتی و غیرقابل‌تغییر تلقی می‌شود، نقش یادگیری و تمرین در کسب مهارت‌ها نادیده گرفته می‌شود، برچسب‌زنی دائمی به کودک صورت می‌گیرد، و از قرار دادن کودک در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتناب می‌شود. مشارکت‌کننده ۶ در این زمینه گفت «من همیشه به فرزندم می‌گفتم که تو باهوش به دنیا آمده‌ای و این هوش را نمی‌توانی تغییر بدهی»

مضمون فراگیر چهارم: کمال‌گرایی افراطی

چهارمین مضمون فراگیر مستخرج از داده‌ها، کمال‌گرایی افراطی نام دارد که به معنای تمایل والدین به تعیین استانداردهای غیرواقع‌بینانه و دست‌نیافتنی برای فرزند خود و واکنش‌های انتقادی و سرزنش‌گرانه در مواجهه با عملکرد پایین‌تر از این استانداردهاست. این الگو با مدل کمال‌گرایی چندبعدی دبفسکی و همکاران (۲۰۲۲) و مؤلفه ارزش‌گذاری افراطی در نظریه الیس هم‌خوانی دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی افراطی والدین، یکی از فراوان‌ترین و تأثیرگذارترین الگوهای باورهای غیرمنطقی در میان مشارکت‌کنندگان است. این مضمون فراگیر شامل سه مضمون سازمان‌دهنده انتظارات غیرواقع‌بینانه، انتقاد مکرر و تأکید بر نقص‌ها و خودانتقادگری والدینی است.

۱۱. انتظارات غیرواقع‌بینانه

این مضمون بیانگر آن دسته از باورهای والدین است که در آن‌ها، استانداردهای موفقیت به‌گونه‌ای تعیین می‌شوند که فراتر از توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و مراحل تحولی کودک هستند. در این الگو، والدین توقع عالی بودن در همه زمینه‌ها را دارند، اهداف فراتر از توانایی‌های کودک تعیین می‌کنند، انتظار پیشرفت خطی و بدون فرازونشیب دارند، و به‌طور مداوم احساس ناامیدی و سرخوردگی می‌کنند. مشارکت‌کننده ۱۰ اظهار داشت «من از فرزندم انتظار دارم که در همه درس‌ها ۲۰ بگیرد، در ورزش اول شود، در هنر هم عالی باشد و در جمع هم همیشه بهترین باشد». همچنین یکی از پدران (مشارکت‌کننده ۴) با اشاره به انتظارات غیرواقع‌بینانه خود، اظهار داشت «من انتظار دارم که فرزندم همیشه شاگرد اول باشد و در کنکور رتبه تک‌رقمی بیاورد. این حداقل انتظار من است. اگر از این کمتر باشد، یعنی او به اندازه کافی تلاش نکرده و من در تربیت او موفق نبوده‌ام».

۱۲. انتقاد مکرر و تأکید بر نقص‌ها

این مضمون بیانگر رفتارهای انتقادی و سرزنش‌گرانه والدین در مواجهه با عملکرد کودک است که در آن‌ها، نقص‌ها و اشتباهات کوچک بزرگنمایی شده و موفقیت‌ها و تلاش‌های مثبت نادیده گرفته می‌شوند. در این الگو، تمرکز افراطی بر اشتباهات صورت می‌گیرد، کودک به‌خاطر نقص‌های جزئی سرزنش می‌شود، پیام نارضایتی دائمی به کودک منتقل می‌شود، و از برچسب‌های منفی در مواجهه با خطاها استفاده می‌شود. مشارکت‌کننده ۸ در این زمینه بیان کرد «من همیشه به فرزندم می‌گویم که تو باید بهتر از این باشی. حتی وقتی نمره ۱۹ می‌گیرد، می‌گویم چرا ۲۰ نگرفتی؟ وقتی تکالیفش را خوب انجام می‌دهد، به جای تشویق، می‌گویم که می‌توانستی بهتر بنویسی یا دقت بیشتری داشته باشی».

۱۳. خودانتقادگری والدینی

این مضمون به باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه موفقیت یا شکست کودک به‌طور کامل نشان‌دهنده شایستگی یا ناشایستگی آنان به‌عنوان والد است، اشاره دارد. در این الگو، هویت و ارزش‌مندی والدین به موفقیت مطلق فرزند گره می‌خورد، در مواجهه با شکست کودک احساس گناه و ناکارآمدی بروز می‌کند، والدین خود را با والدین دارای فرزندان موفق‌تر مقایسه می‌کنند و مسئولیت کامل ناکامی‌های فرزند را می‌پذیرند. مشارکت‌کننده ۹ در این زمینه گفت «من همیشه خودم را مسئول موفقیت و شکست فرزندم می‌دانم. اگر نمره خوبی بیاورد، حس می‌کنم که من مادر خوبی بوده‌ام و اگر نمره خوب نیاورد، خودم را سرزنش می‌کنم که چرا بیشتر به او رسیدگی نکردم».

مضمون فراگیر پنجم: تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی

پنجمین مضمون فراگیر مستخرج از داده‌ها، تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی است که با مؤلفه تحمل پایین ناکامی» در نظریه الیس هم‌خوانی کامل دارد. این الگو نشان می‌دهد که والدین کودکان تیزهوش، به‌طور معناداری در مواجهه با چالش‌ها، شکست‌ها و موقعیت‌های دشوار فرزند خود، تحمل پایینی دارند و با واکنش‌های هیجانی شدید و رفتارهای اجتنابی پاسخ می‌دهند. این مضمون فراگیر شامل دو مضمون سازمان‌دهنده ناتوانی در تحمل چالش‌های کودک و راهبردهای اجتنابی است.

۱۴. ناتوانی در تحمل چالش‌های کودک

این مضمون بیانگر آن دسته از باورها و رفتارهای والدین است که در آنها، مواجهه کودک با تکالیف دشوار یا موقعیت‌های چالش‌برانگیز، منبعی برای اضطراب، تنش و نگرانی شدید در والدین می‌شود و آنها را به سمت مداخله زودهنگام برای حل مسئله به‌جای کودک سوق می‌دهد. در این الگو، والدین هنگام مواجهه کودک با تکلیف دشوار دچار اضطراب شدید می‌شوند، برای حل مسئله به‌جای کودک مداخله می‌کنند، تحمل مشاهده اشتباهات کودک را ندارند، اضطراب خود را به کودک منتقل می‌کنند، و واکنش‌های جسمانی نظیر تپش قلب و بی‌خوابی را تجربه می‌کنند. مشارکت‌کننده ۱۲ در این زمینه گفت «هر وقت فرزندم با یک مسئله دشوار ریاضی مواجه می‌شود، من خودم استرس می‌گیرم. دلم می‌لرزد و عرق می‌کنم. نمی‌توانم ببینم که او در حال تقلا کردن است. به سرعت پیشش می‌روم و خودم مسئله را حل می‌کنم».

۱۵. راهبردهای اجتنابی

این مضمون بیانگر رفتارهای والدین است که در آنها، به منظور جلوگیری از مواجهه کودک با شکست یا ناکامی، از قرار دادن او در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتناب می‌کنند و مسیرهای آسان‌تر را برای او انتخاب می‌کنند. در این الگو، والدین از قرار دادن کودک در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتناب می‌کنند، کودک را به حوزه‌های موفقیت‌آمیز محدود می‌سازند، آسان‌ترین مسیرها را انتخاب می‌کنند، مسئولیت‌های چالش‌برانگیز را به دیگران واگذار می‌کنند و از شرکت در مسابقات و المپیادها اجتناب می‌ورزند. مشارکت‌کننده ۶ اظهار داشت «من هیچ‌وقت فرزندم را در مسابقات علمی شرکت نمی‌دهم. می‌ترسم که اگر موفق نشود، ناراحت شود و اعتمادبه‌نفسش را از دست بدهد. ترجیح می‌دهم در منطقه امن خودش بماند و فقط درس‌هایی را بخواند که در آنها خوب است».

مضمون فراگیر ششم: سرزنش‌گری و احساس گناه در والدین

ششمین مضمون فراگیر مستخرج از داده‌ها، سرزنش‌گری و احساس گناه در والدین است که به باورهای غیرمنطقی والدین مبنی بر مسئولیت کامل آنان در قبال موفقیت و شکست فرزند و احساس گناه و خودسرزنش‌گری مزمن در مواجهه با ناکامی‌های کودک اشاره دارد. این مضمون شامل سه مضمون سازمان‌دهنده مسئولیت‌پذیری افراطی، احساس گناه مزمن و مقایسه اجتماعی است.

۱۶. مسئولیت‌پذیری افراطی

این مضمون بیانگر باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه تمام سرنوشت تحصیلی و رفتاری کودک در اختیار آنها است و هر گونه شکست، تقصیر آنان محسوب می‌شود. در این الگو، والدین باور دارند که تمام سرنوشت کودک در اختیار آنهاست، تقصیر هر گونه عملکرد پایین‌تر از انتظار را می‌پذیرند، احساس تکلیف سنگین برای کنترل تمام متغیرها دارند، و عاملیت و استقلال کودک را نادیده می‌گیرند. مشارکت‌کننده ۵ گفت «من فکر می‌کنم که اگر فرزندم موفق شود، به خاطر من است و اگر شکست بخورد، باز هم به خاطر من».

۱۷. احساس گناه مزمن

این مضمون بیانگر احساس مداوم گناه، عذاب‌وجدان و تقصیر در والدین به‌خاطر کم‌توجهی به ابعاد مختلف استعداد فرزند، مقایسه او با دیگران، انتقاد مکرر از او و عدم توانایی در تأمین تمام نیازهایش است. در این الگو، والدین احساس گناه مداوم به‌خاطر عدم تخصیص زمان کافی دارند، به‌خاطر کم‌توجهی به ابعاد مختلف استعداد دچار عذاب‌وجدان می‌شوند، در برابر انتظارات اجتماعی احساس تقصیر می‌کنند، و به‌خاطر مقایسه فرزند با دیگران احساس گناه دارند. مشارکت‌کننده ۹ در این زمینه گفت «من همیشه احساس گناه می‌کنم که به اندازه کافی برای فرزندم وقت نمی‌گذارم. فکر می‌کنم که اگر بیشتر به او رسیدگی می‌کردم، الان موفق‌تر بود. وقتی می‌بینم که فرزند دوستم به موفقیت رسیده، خودم را سرزنش می‌کنم که چرا من نتوانستم مثل او باشم».

۱۸. مقایسه اجتماعی

این مضمون بیانگر باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه ارزش‌مندی و شایستگی آنان در گرو مقایسه مثبت فرزندشان با سایر کودکان و قرار گرفتن او در رتبه‌های برتر است. در این الگو، والدین خود را با والدین دیگر مقایسه می‌کنند، در مواجهه با خانواده‌های موفق‌تر احساس کمبود می‌کنند، به اثبات شایستگی خود از طریق موفقیت فرزند نیاز دارند و عزت‌نفس خود را به جایگاه فرزند در رتبه‌بندی‌های اجتماعی وابسته می‌سازند. مشارکت‌کننده ۱۰ اظهار داشت «من همیشه خودم را با پدر و مادرهای دیگر مقایسه می‌کنم. وقتی می‌بینم که فرزند کسی رتبه بهتری آورده یا کار بهتری انجام داده است، حس می‌کنم که من در تربیت فرزندم کم کاری کرده‌ام».

مضمون فراگیر هفتم: نیاز افراطی به تأیید اجتماعی

هفتمین مضمون فراگیر مستخرج از داده‌ها، نیاز افراطی به تأیید اجتماعی است که به باورهای غیرمنطقی والدین مبنی بر وابستگی شدید به تأیید، تشویق و نظرات مثبت دیگران درباره عملکرد فرزند و تلاش برای نمایش موفقیت‌های کودک به منظور حفظ آبرو و جایگاه اجتماعی اشاره دارد. این مضمون شامل سه مضمون سازمان‌دهنده اهمیت دادن به نظرات دیگران، عملکرد نمایشی و فشار فرهنگی برای پرورش استعداد است.

۱۹. اهمیت دادن به نظرات دیگران

این مضمون بیانگر باور غیرمنطقی والدین مبنی بر اینکه ارزش‌مندی و شایستگی آنان وابسته به نظرات مثبت معلمان، مشاوران، اقوام و جامعه درباره عملکرد فرزندشان است. در این الگو، والدین به تأیید معلمان ارزش‌گذاری بیش از حد می‌کنند، به نظرات منفی دیگران حساسیت شدید نشان می‌دهند، تصمیمات تربیتی را بر اساس نظرات دیگران اتخاذ می‌کنند، و از قضاوت دیگران نگرانی شدید دارند. مشارکت‌کننده ۱۲ اظهار داشت «برای من خیلی مهم است که معلمان فرزندم از او راضی باشند. هر وقت با معلمش صحبت می‌کنم، دلم می‌لرزد. اگر تعریف کند، خوشحال می‌شوم و اگر انتقاد کند، تمام روز ناراحتم».

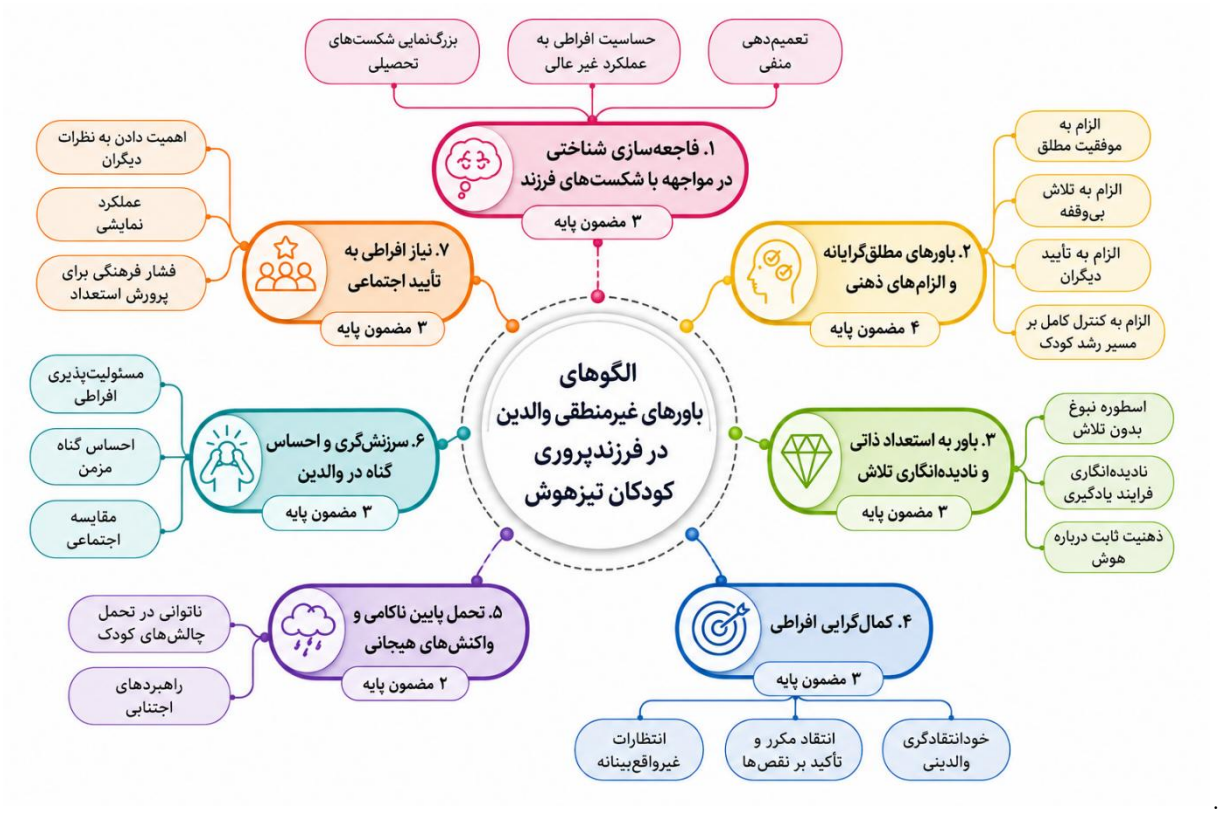
۲۰. عملکرد نمایشی

این مضمون بیانگر رفتارهای والدین در جهت نمایش موفقیت‌ها و دستاوردهای کودک به دیگران به منظور افزایش آبرو و جایگاه خانواده است. در این الگو، والدین برای نمایش موفقیت‌های فرزند تلاش می‌کنند، از دستاوردهای کودک برای افزایش آبروی خانواده استفاده می‌کنند، در صورت عدم موفقیت دچار شرم می‌شوند، موفقیت‌ها را برجسته و شکست‌ها را کم‌اهمیت جلوه می‌دهند و تصمیمات آموزشی را بر اساس قابلیت نمایشی آن‌ها اتخاذ می‌کنند. مشارکت‌کننده ۴ در این زمینه گفت «من دوست دارم همه بدانند که فرزند من چه موفقیت‌هایی دارد. هر وقت مهمانی می‌رویم، از موفقیت‌های او تعریف می‌کنم».

۲۱. فشار فرهنگی برای پرورش استعداد

این مضمون بیانگر باورهای غیرمنطقی والدین است که ریشه در انتظارات فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران دارد و والدین را به سمت احساس اجبار و تکلیف سنگین برای شکوفاکردن استعداد فرزند به هر قیمت سوق می‌دهد. در این الگو، والدین احساس اجبار برای شکوفاکردن استعداد به هر قیمت دارند، هنجارهای اجتماعی را به‌عنوان معیارهای شایستگی درونی می‌سازند، در برابر جامعه احساس مسئولیت مطلق می‌کنند، سبک فرزندپروری را با هنجارهای رایج تطابق می‌دهند و تصمیمات تربیتی را بر اساس پذیرش اجتماعی اتخاذ می‌کنند. مشارکت‌کننده ۲ در این زمینه گفت «من احساس می‌کنم که جامعه از من توقع دارد که فرزندم را به بهترین شکل پرورش دهم. همه می‌گویند که تو فرزند تیزهوش داری و باید از او یک نابغه بسازی. این فشار خیلی روی من سنگین است. احساس می‌کنم که اگر موفق نشوم، مقصر هستم». همچنین مشارکت‌کننده ۷ با اشاره به فشار فرهنگی برای پرورش استعداد، اظهار داشت «در جامعه ما، موفقیت فرزند یعنی موفقیت خانواده. اگر فرزند من موفق باشد، همه به من افتخار می‌کنند و اگر موفق نباشد، همه می‌گویند که من در تربیت او کوتاهی کرده‌ام». این نقل‌قول‌ها به‌خوبی نشان می‌دهد که فشار فرهنگی برای پرورش استعداد، چگونه با مفاهیمی نظیر آبروی خانواده و چشم‌وهم‌چشمی در هم تنیده شده و به یکی از ریشه‌های اصلی اضطراب والدینی و رفتارهای کنترل‌گرانه در خانواده‌های دارای فرزند تیزهوش تبدیل می‌شود.

یافته‌های این پژوهش، شبکه‌ای از باورهای غیرمنطقی را در والدین کودکان تیزهوش ترسیم کرد که در قالب ۷ مضمون فراگیر و ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده قابل شناسایی است. این الگوها نشان می‌دهند که والدین تیزهوشان، به‌طور هم‌زمان درگیر طیف گسترده‌ای از تحریف‌های شناختی (فاجعه‌سازی و تعمیم‌دهی منفی گرفته، باورهای مطلق‌گرایانه، کمال‌طلبی افراطی، تحمل پایین ناکامی، سرزنش‌گری مزمن و نیاز افراطی به تأیید اجتماعی) هستند. آنچه این الگوها را از یکدیگر متمایز می‌سازد، نه ماهیت مجزای آن‌ها، بلکه هم‌پوشانی و هم‌زمانی آنها در تجربه ذهنی والدین است؛ به‌گونه‌ای که شبکه‌ای از تنش‌های شناختی-هیجانی را در والدین شکل می‌دهند که با کیفیت فرزندپروری و سلامت روان کودک مرتبط است. در این میان، دو الگوی باورهای مطلق‌گرایانه و کمال‌گرایی افراطی، مضامین فراگیری بودند که بیشترین ارتباط و هم‌پوشانی را با سایر مضامین داشتند و در بیشتر مصاحبه‌ها به‌صورت هم‌زمان با سایر الگوها ظاهر شدند. به نظر می‌رسد این دو الگو نقش محوری در سازماندهی تجربه ذهنی والدین ایفا می‌کنند و سایر الگوها در پیوند با آن‌ها تجربه می‌شوند.



شکل ۱. شبکه مضامین الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف کشف الگوهای باورهای غیرمنطقی والدین در فرزندپروری کودکان تیزهوش انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته نشان داد که باورهای غیرمنطقی والدین در قالب هفت مضمون فراگیر شامل فاجعه‌سازی شناختی در مواجهه با شکست‌های فرزند، باورهای مطلق‌گرایانه و الزام‌های ذهنی، باور به استعداد ذاتی و نادیده‌انگاری تلاش، کمال‌گرایی افراطی، تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی، سرزنش‌گری و احساس گناه در والدین و نیاز افراطی به تأیید اجتماعی سازمان می‌یابند. یافته‌ها همچنین نشان داد که در میان این مضامین، باورهای مطلق‌گرایانه و کمال‌گرایی افراطی بیشترین پیوند و هم‌پوشانی را با سایر الگوهای شناسایی‌شده داشتند و می‌توان آن‌ها را هسته‌های محوری شبکه باورهای غیرمنطقی والدین دانست. افزون بر این، مفاهیمی نظیر آبروی خانواده، مقایسه اجتماعی و انتظارات فرهنگی در تجربه والدین با بسیاری از این باورها درهم‌تنیده بود. چنین الگویی نشان می‌دهد که باورهای غیرمنطقی والدین کودکان تیزهوش نه مجموعه‌ای از شناخت‌های مستقل، بلکه نظامی نسبتاً منسجم و متقابلاً تقویت‌کننده هستند که در آن نحوه تفسیر توانایی، شکست، موفقیت و مسئولیت والدینی بر واکنش‌های هیجانی و رفتارهای تربیتی اثر می‌گذارد. این برداشت با دیدگاه درمان عقلانی-هیجانی-رفتاری همخوان است که باورهای غیرمنطقی را ساختارهایی خشک، مطلق‌گرایانه و فاجعه‌ساز می‌داند که در مواجهه با رویدادهای نامطلوب، زمینه آشفتگی هیجانی و رفتارهای ناسازگار را فراهم می‌کنند (Dryden & Neenan, 2020).

نخستین یافته پژوهش، شناسایی فاجعه‌سازی شناختی در مواجهه با شکست‌های فرزند بود. والدین در تجربه‌های خود نشان دادند که افت تحصیلی محدود، نمره‌ای کمتر از انتظار یا شکست در یک موقعیت خاص را گاه به‌صورت نشانه‌ای از کاهش استعداد، ناتوانی پایدار یا حتی تهدیدی برای آینده فرزند تفسیر می‌کنند. این الگو با بزرگ‌نمایی شکست، حساسیت شدید نسبت به عملکرد غیرعالی و تعمیم‌دهی منفی همراه بود. این یافته با نتایج Moritz و همکاران همسو است که نشان دادند فاجعه‌سازی کمال‌گرایانه در والدین دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند

با اضطراب عملکرد و فرسودگی کودک ارتباط داشته باشد (Moritz et al., 2023). از منظر شناختی، هنگامی که والد یک شکست محدود را به آینده‌ای ناموفق تعمیم می‌دهد، رخداد واقعی جای خود را به ارزیابی افراطی از پیامدها می‌دهد. در این حالت، واکنش هیجانی والد نه فقط متناسب با رویداد فعلی، بلکه متأثر از تصویری فاجعه‌آمیز از آینده است. یافته‌های مربوط به نیازهای اجتماعی و هیجانی کودکان تیزهوش نیز نشان می‌دهند که این کودکان ممکن است نسبت به انتظارات و واکنش‌های والدین حساس باشند و فشارهای ناشی از ارزیابی دائمی عملکرد، سازگاری هیجانی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (Neihart, 2021; Papadopoulos, 2021). بنابراین، فاجعه‌سازی والدین می‌تواند نه تنها اضطراب خود آنان را افزایش دهد، بلکه از طریق انتقال نگرانی و پیام‌های ضمنی، تجربه کودک از شکست را نیز تهدیدآمیزتر سازد.

دومین مضمون فراگیر، باورهای مطلق‌گرایانه و الزام‌های ذهنی بود که در قالب الزام به موفقیت مطلق، تلاش بی‌وقفه، کسب تأیید دیگران و کنترل کامل مسیر رشد کودک ظهور یافت. این یافته از نظر نظری اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا «بایدها» و «الزام‌های مطلق» در نظریه عقلانی-هیجانی از اصلی‌ترین اشکال باورهای غیرمنطقی به شمار می‌روند (Dryden & Neenan, 2020). در تجربه والدین مورد مطالعه، تیزهوشی کودک در برخی موارد با این انتظار همراه شده بود که او «باید» همیشه بهترین باشد، «نباید» اشتباه کند و والد نیز «باید» تمام عوامل مؤثر بر موفقیت را مدیریت کند. نتایج فراتحلیل Çekiç و همکاران نیز نشان می‌دهد باورهای غیرمنطقی والدین با مجموعه‌ای از متغیرهای فردی و خانوادگی مرتبط‌اند و می‌توانند در قالب الگوهای نسبتاً پایدار شناختی بر تعامل والد و فرزند اثر بگذارند (Çekiç et al., 2025). همچنین یافته‌های Renati و همکاران درباره استرس والدین کودکان تیزهوش نشان می‌دهد چالش‌های شناختی و هیجانی خاص این والدین می‌توانند با افزایش فشار روانی همراه شوند (Renati et al., 2025). از این منظر، الزام‌های مطلق‌گرایانه ممکن است سطحی از انتظارات را ایجاد کنند که برآورده‌شدن کامل آن‌ها عملاً دشوار است؛ در نتیجه، هر فاصله‌ای میان عملکرد واقعی و استاندارد ذهنی والد، به احساس شکست، اضطراب یا نارضایتی منجر می‌شود.

سومین یافته مهم، باور به استعداد ذاتی و نادیده‌انگاری تلاش بود. والدین در این الگو هوش و استعداد را پدیده‌ای ثابت و از پیش تعیین‌شده تلقی می‌کردند و بر این باور بودند که کودک تیزهوش باید مطالب را سریع، آسان و با حداقل تلاش یاد بگیرد. این یافته با نظریه ذهنیت ثابت و رشد Dweck همخوانی مستقیم دارد. بر اساس این رویکرد، باور به ثابت بودن هوش سبب می‌شود تلاش یا شکست به‌عنوان نشانه‌ای از کمبود توانایی تفسیر شود، در حالی که در ذهنیت رشد، تلاش و مواجهه با چالش بخشی از فرایند یادگیری تلقی می‌شود (Dweck, 2017). Haimovitz و Dweck نیز نشان دادند که نحوه تفسیر والدین از شکست می‌تواند بر نگرش کودکان درباره ماهیت هوش و توانایی اثرگذار باشد (Haimovitz & Dweck, 2016). بنابراین، هنگامی که والد تلاش را نشانه‌ای از ناکافی بودن استعداد تلقی می‌کند، ممکن است ناخواسته کودک را از ورود به موقعیت‌های دشوار بازدارد. این یافته همچنین با اسطوره‌های رایج درباره کودکان تیزهوش همسو است؛ باورهایی مانند اینکه فرد تیزهوش باید بدون تلاش موفق شود یا در همه حوزه‌ها عملکرد برتر داشته باشد از جمله برداشت‌هایی هستند که می‌توانند بر رفتار بزرگسالان با این کودکان اثرگذار باشند (Portešová et al., 2014). چنین دیدگاهی ممکن است کودک را به سمت اجتناب از تکالیف دشوار و حفظ تصویر «باهوش بودن» سوق دهد.

کمال‌گرایی افراطی چهارمین مضمون فراگیر پژوهش بود و در قالب انتظارات غیرواقع‌بینانه، انتقاد مکرر و تأکید بر نقص‌ها و خودانتقادگری والدینی نمود یافت. این یافته با ادبیات گسترده مربوط به کمال‌گرایی در افراد تیزهوش و نقش خانواده در شکل‌گیری آن سازگار است. کمال‌گرایی می‌تواند ابعاد سازگارانه و ناسازگارانه داشته باشد، اما هنگامی که با نگرانی افراطی درباره اشتباه، استانداردهای دست‌نیافتنی و خودارزیابی منفی همراه شود، احتمال پیامدهای ناسازگارانه افزایش می‌یابد (Stoeber, 2018). Lavrijsen و همکاران نشان دادند ابعاد کمال‌گرایی نوجوانان با برخی پیشایندهای والدینی در ارتباط است و نقش محیط خانواده در شکل‌گیری استانداردهای عملکردی اهمیت دارد (Lavrijsen et al., 2021). همچنین، Tan و Chun نشان دادند کمال‌گرایی با هیجان‌های تحصیلی نوجوانان تیزهوش ارتباط دارد و می‌تواند کیفیت تجربه آنان از عملکرد و ارزیابی را تحت تأثیر قرار دهد (Tan & Chun, 2014). در بافت ایران نیز پژوهش Afrooz و

Dalir بر اهمیت کمال‌گرایی در خانواده کودکان تیزهوش و خطر تبدیل آن به شکل‌های ناسالم تأکید کرده است (Afrooz & Dalir, 2017). یافته Shafiei و همکاران نیز نشان می‌دهد باورهای غیرمنطقی و الگوهای فرزندپروری می‌توانند در ارتباط با کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش قرار گیرند (Shafiei et al., 2014). بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که کمال‌گرایی افراطی والدین، یکی از مسیرهای اصلی انتقال فشار عملکردی به کودک است.

پنجمین مضمون فراگیر، تحمل پایین ناکامی و واکنش‌های هیجانی بود. والدین در این الگو، مشاهده دشواری، اشتباه یا تقلا کردن کودک را به سختی تحمل می‌کردند و گاه برای کاهش اضطراب خود، زودهنگام در فرایند حل مسئله مداخله می‌کردند یا کودک را از موقعیت‌های چالش‌برانگیز دور نگه می‌داشتند. این یافته را می‌توان در چارچوب تعامل میان ویژگی‌های خاص کودکان تیزهوش و اضطراب والدینی تفسیر کرد. والدین ممکن است به دلیل آگاهی از استعداد کودک، هر ناکامی را نوعی تهدید برای استفاده بهینه از ظرفیت او بدانند. پژوهش Renati و همکاران نشان داد که چالش‌های شناختی و هیجانی در خانواده‌های دارای کودک تیزهوش با استرس والدینی مرتبط هستند (Renati et al., 2025). همچنین Papadopoulos تأکید می‌کند والدگری کودکان تیزهوش با نیازهای اجتماعی-هیجانی خاصی همراه است که می‌تواند تصمیم‌گیری والدین را پیچیده‌تر کند (Papadopoulos, 2021). از منظر رشد استعداد نیز فراهم کردن فرصت مواجهه با چالش، تجربه شکست و کسب مهارت‌های مقابله‌ای از عناصر مهم رشد روان‌شناختی است (Mofield & Parker Peters, 2022). بنابراین، مداخله افراطی والد برای حذف ناکامی ممکن است هرچند در کوتاه‌مدت اضطراب را کاهش دهد، در بلندمدت فرصت رشد خودکارآمدی و تاب‌آوری کودک را محدود کند.

ششمین مضمون فراگیر، سرزنش‌گری و احساس گناه در والدین بود. در این الگو، برخی والدین موفقیت و شکست فرزند را بیش از حد به عملکرد خود نسبت می‌دادند و خود را مسئول اصلی تمام پیامدهای تحصیلی و رفتاری کودک می‌دانستند. این یافته نشان‌دهنده شکل خاصی از مسئولیت‌پذیری افراطی است که می‌تواند هویت والدینی را مستقیماً به عملکرد کودک پیوند دهد. Luthar و همکاران با توصیف منطق «می‌توانم، پس باید» نشان داده‌اند که در برخی محیط‌های دارای انتظارات بالا، توانمندی می‌تواند به الزام روانی برای موفقیت مداوم تبدیل شود (Luthar et al., 2013). در خانواده کودک تیزهوش نیز ممکن است این منطق از کودک به والد منتقل شود؛ به این معنا که چون کودک ظرفیت بالایی دارد، والد احساس کند وظیفه دارد به هر قیمت آن ظرفیت را به موفقیت عینی تبدیل کند. دیدگاه Olszewski-Kubilius درباره نقش خانواده در رشد استعداد نیز نشان می‌دهد خانواده نقش مهمی در فراهم‌سازی فرصت‌ها و حمایت از رشد دارد، اما این نقش به معنای کنترل کامل پیامدهای رشدی کودک نیست (Olszewski-Kubilius, 2018). هنگامی که والد نقش خود را از حمایت و تسهیل‌گری به مسئولیت کامل برای نتیجه تبدیل می‌کند، احتمال احساس گناه، سرزنش خود و فشار روانی افزایش می‌یابد.

هفتمین مضمون فراگیر، نیاز افراطی به تأیید اجتماعی بود. یافته‌ها نشان داد که برخی والدین ارزیابی دیگران، نظر معلمان، جایگاه فرزند در مقایسه با همسالان و برداشت اطرافیان از موفقیت کودک را به‌طور جدی در ارزیابی خود به‌عنوان والد دخیل می‌دانستند. این یافته از اهمیت بافت اجتماعی و فرهنگی در شکل‌گیری باورهای والدین حکایت دارد. Debebe بر این نکته تأکید می‌کند که رشد استعداد باید در متن اجتماعی و فرهنگی آن درک شود و ارزش‌ها و انتظارات محیطی می‌توانند در تعریف موفقیت نقش تعیین‌کننده داشته باشند (Debebe, 2023). در بافت ایرانی نیز الگوهای فرزندپروری با نظام ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی درهم‌تنیده هستند (Hatamian & Tabatabaei, 2025). از این منظر، موفقیت کودک ممکن است صرفاً یک پیامد فردی تلقی نشود، بلکه به آبروی خانوادگی و ارزیابی اجتماعی والدین پیوند بخورد. این وضعیت می‌تواند حساسیت والدین به رتبه، نمره، مقایسه با دیگران و دیدگاه معلمان را افزایش دهد. یافته‌های Portešová و همکاران درباره تداوم برخی اسطوره‌ها در زمینه تیزهوشی نیز نشان می‌دهد تصورات اجتماعی درباره افراد تیزهوش می‌تواند انتظارات بزرگسالان را شکل دهد (Portešová et al., 2014). در نتیجه، نیاز به تأیید اجتماعی ممکن است زمینه‌ای فراهم کند که در آن انتخاب‌های تربیتی بیش از نیاز واقعی کودک، تحت تأثیر تصویری قرار گیرند که خانواده می‌خواهد در برابر دیگران حفظ کند.

یکی از یافته‌های محوری پژوهش آن بود که باورهای مطلق‌گرایانه و کمال‌گرایی افراطی بیشترین هم‌پوشانی را با سایر مضامین داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که این دو الگو ممکن است به‌عنوان هسته‌های شناختی اصلی عمل کنند و فاجعه‌سازی، تحمل پایین ناکامی، احساس گناه و نیاز به تأیید اجتماعی را تقویت کنند. برای مثال، باور «فرزند من باید همیشه بهترین باشد» می‌تواند در صورت عملکرد غیرعالی به فاجعه‌سازی منجر شود، والد را در برابر ناکامی کم‌تحمل سازد، احساس شکست والدینی را ایجاد کند و حساسیت او را نسبت به مقایسه اجتماعی افزایش دهد. این تبیین با چارچوب عقلانی-هیجانی سازگار است که در آن مطالبه‌گری مطلق می‌تواند زمینه شکل‌گیری ارزیابی‌های فاجعه‌آمیز و تحمل پایین ناکامی را فراهم کند (Dryden & Neenan, 2020). همچنین، شواهد فراتحلیلی نشان می‌دهد باورهای غیرمنطقی والدین از عوامل متعدد تأثیر می‌پذیرند و احتمالاً در قالب مجموعه‌ای از شناخت‌های مرتبط با یکدیگر عمل می‌کنند (Çekiç et al., 2025). بنابراین، یافته حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کند که مداخلات صرفاً بر یک رفتار آشکار مانند کنترل تحصیلی یا مقایسه کودک متمرکز نشوند، بلکه باورهای بنیادی مطلق‌گرایانه و کمال‌گرایانه را هدف قرار دهند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربه فرزندپروری کودک تیزهوش می‌تواند در تقاطع میان باورهای فردی والد، ویژگی‌های خاص تیزهوشی و انتظارات اجتماعی و فرهنگی شکل گیرد. خانواده برای رشد استعداد نقشی اساسی دارد (Olszewski-Kubilius, 2018)، اما زمانی که این نقش با تصور مسئولیت مطلق، کمال‌گرایی، ذهنیت ثابت درباره هوش و حساسیت به قضاوت دیگران همراه شود، حمایت والدینی ممکن است به فشار تبدیل گردد. یافته‌های مربوط به شایستگی‌های روانی-اجتماعی در رشد استعداد نیز بر ضرورت توجه به رشد متوازن کودک و نه صرفاً عملکرد تحصیلی تأکید دارند (Mofield & Parker Peters, 2022). بر این اساس، درک باورهای غیرمنطقی والدین می‌تواند زمینه‌ای برای توسعه مداخلاتی فراهم کند که ضمن حفظ نقش حمایتی خانواده در شکوفایی استعداد، از فشارهای شناختی و هیجانی غیرضروری بر والد و کودک بکاهد. اهمیت این موضوع زمانی بیشتر می‌شود که توجه شود باورهای والدین درباره شکست، تلاش، هوش و موفقیت می‌توانند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به کودک منتقل شوند و در شکل‌گیری نگرش او نسبت به خود، توانایی و یادگیری نقش داشته باشند (Dweck, 2017; Haimovitz & Dweck, 2016).

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و تعداد محدود مشارکت‌کنندگان موجب می‌شود یافته‌ها با هدف تعمیم آماری به همه والدین کودکان تیزهوش تفسیر نشوند. دوم، مشارکت‌کنندگان از میان والدین کودکان تیزهوش مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه اول سمپاد شهر اصفهان انتخاب شدند و بنابراین، تجربه والدین در سایر شهرها، مناطق روستایی، مدارس غیردولتی یا کودکانی که خارج از ساختار رسمی مدارس استعدادهای درخشان تحصیل می‌کنند ممکن است متفاوت باشد. سوم، داده‌ها بر اساس خودگزارشی والدین در مصاحبه‌ها گردآوری شدند و احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی، خودسانسوری یا دشواری در بازشناسی برخی باورهای ضمنی وجود دارد. همچنین، تمرکز پژوهش بر دیدگاه والدین بود و تجربه کودکان، معلمان و مشاوران به‌طور مستقیم بررسی نشد. افزون بر این، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی تحول این باورها در مراحل مختلف رشد کودک یا تغییر آن‌ها در واکنش به رویدادهای تحصیلی و خانوادگی را فراهم نکرد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این الگوها را در نمونه‌های متنوع‌تر از نظر جغرافیایی، فرهنگی، اقتصادی و نوع مدرسه بررسی کنند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های زمینه‌ای روشن‌تر شود. انجام مطالعات کیفی با مشارکت همزمان والدین، کودکان تیزهوش، معلمان و مشاوران می‌تواند تصویری چندجانبه از آثار این باورها بر روابط خانوادگی و تجربه تحصیلی کودک فراهم آورد. همچنین، می‌توان بر اساس مضامین شناسایی‌شده ابزار کمی ویژه‌ای برای سنجش باورهای غیرمنطقی والدین کودکان تیزهوش طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن را بررسی کرد. مطالعات طولی نیز می‌توانند مشخص کنند که باورهای والدین چگونه در گذر زمان و همزمان با ورود کودک به مراحل تحصیلی مختلف تغییر می‌کنند. بررسی نقش متغیرهایی مانند جنسیت والد و کودک، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، نوع استعداد، سطح تحصیلات والدین و شدت رقابت تحصیلی نیز می‌تواند به توسعه مدل‌های تبیینی دقیق‌تر کمک کند. همچنین، آزمون مدل‌های میانجی و تعدیل‌گر برای بررسی ارتباط میان باورهای

غیرمنطقی والدین، سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی کودک، اضطراب عملکرد، تاب‌آوری و فرسودگی تحصیلی می‌تواند از مسیر مطالعات کمی و آمیخته دنبال شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای ویژه والدین کودکان تیزهوش طراحی شود که در آن‌ها شناسایی و بازسازی باورهای مطلق‌گرایانه، فاجعه‌سازی شکست، کمال‌گرایی افراطی، ذهنیت ثابت درباره هوش و نیاز به تأیید اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. مشاوران مدارس استعدادهای درخشان می‌توانند جلسات منظم آموزش والدین برگزار کنند و بر تمایز میان حمایت از استعداد و اعمال فشار برای موفقیت تأکید داشته باشند. آموزش والدین درباره ارزش تلاش، آزمون‌وخطا، استراحت، بازی، استقلال و تجربه شکست می‌تواند از شکل‌گیری انتظارات غیرواقع‌بینانه جلوگیری کند. همچنین، ضروری است والدین تشویق شوند موفقیت کودک را صرفاً بر اساس نمره، رتبه یا تأیید دیگران تعریف نکنند و به رشد هیجانی، اجتماعی و خودمختاری او نیز توجه داشته باشند. طراحی مداخلات شناختی-رفتاری بومی‌محور برای والدینی که کمال‌گرایی، اضطراب، احساس گناه یا کنترل‌گری شدیدی دارند و ایجاد همکاری میان خانواده، مدرسه و مشاوران می‌تواند به شکل‌گیری محیطی حمایتگرتر برای رشد متوازن کودکان تیزهوش کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, research on giftedness has increasingly moved beyond an exclusive focus on intelligence, academic achievement, and cognitive performance toward a broader understanding of the family, emotional, and sociocultural contexts in which talent develops. Giftedness is now commonly understood as a developmental phenomenon whose expression depends not only on cognitive potential but also on the quality of environmental support, interpersonal relationships, and psychological experiences. Within this framework, the family plays a particularly important role because parents shape children's interpretations of success, failure, effort, ability, and self-worth through their expectations, reactions, and parenting practices (Olszewski-Kubilius, 2018). Gifted children may also demonstrate heightened emotional sensitivity, asynchronous development, intensified self-awareness, and distinctive social-emotional needs, making them especially responsive to parental expectations and evaluative feedback (Neihart, 2021). Consequently, the psychological functioning of parents constitutes an important component of the developmental environment of gifted children.

Parenting a gifted child may be accompanied by pride and satisfaction, but it may also generate substantial cognitive and emotional pressures. Parents may worry about whether their child's potential is being adequately developed, whether opportunities are being missed, whether academic performance reflects true ability, and whether they themselves are sufficiently competent in guiding their child. Evidence suggests that parents of gifted children may experience considerable stress associated with cognitive, emotional, educational, and social challenges (Renati et al., 2025). They may also face difficulties in responding to the exceptional social-emotional needs of their children and in maintaining an appropriate balance between guidance, autonomy, achievement, and psychological well-being (Papadopoulos, 2021). When parental self-evaluation becomes closely tied to the child's performance, ordinary fluctuations in achievement may be interpreted as signs of parental failure, thereby increasing anxiety, control, criticism, and excessive involvement.

A useful theoretical framework for understanding such processes is the concept of irrational beliefs derived from rational emotive behavior therapy. Irrational beliefs are rigid, absolutistic, and maladaptive cognitions that frequently take the form of demandingness, catastrophizing, low frustration tolerance, global negative evaluations, and excessive need for approval (Dryden & Neenan, 2020). In parenting contexts, these beliefs may appear in statements such as "my child must always succeed," "a gifted child should never fail," "if my child performs poorly, I am an unsuccessful parent," or "other people must recognize my child's superiority." Such cognitions can transform normal developmental experiences, including mistakes, temporary setbacks, effort, and gradual learning, into psychologically threatening events.

One particularly important belief concerns the nature of intelligence and giftedness. Some parents may interpret giftedness as a fixed and innate capacity that should produce rapid and effortless success. This interpretation corresponds to a fixed mindset, according to which intelligence is viewed as largely unchangeable, whereas a growth mindset emphasizes development through effort, learning, feedback, and challenge (Dweck, 2017). Parents' interpretations of failure are especially important because they can influence children's own beliefs about intelligence and learning (Haimovitz & Dweck, 2016). If effort is viewed as evidence of insufficient ability, gifted children may learn to avoid challenging tasks in order to protect the identity of being intelligent. Such beliefs may also be reinforced by common myths that gifted learners should succeed easily, perform at superior levels across domains, and require little support (Portešová et al., 2014).

Perfectionism represents another central construct in understanding parenting experiences in gifted families. Perfectionism is multidimensional and may include both adaptive striving and maladaptive concerns involving fear of mistakes, unrealistic standards, and harsh self-evaluation (Stoeber, 2018). Parental antecedents have been associated with perfectionistic tendencies among adolescents across different levels of cognitive ability (Lavrijsen et al., 2021). Perfectionism has also been linked with academic emotions among gifted adolescents (Tan & Chun, 2014). In the Iranian context, perfectionistic expectations within families of gifted children have been identified as a potentially important source of psychological pressure (Afrooz & Dalir, 2017), and irrational beliefs, parenting styles, and insecure attachment have been considered relevant factors in models of perfectionism among gifted students (Shafiei et al., 2014). Furthermore, perfectionistic catastrophizing among parents of gifted students has been associated with child performance anxiety and burnout (Moritz et al., 2023).

The sociocultural context also plays an important role in shaping parental beliefs. Talent development takes place within cultural systems that define desirable achievement, parental responsibility, social status, and appropriate educational trajectories (Debebe, 2023). In some high-achieving families, the existence of high ability may itself create an internalized obligation to maximize achievement, reflected in the implicit logic that because a child is capable of exceptional performance, that child must continually achieve at a high level (Luthar et al., 2013). Iranian parenting practices are likewise embedded in cultural expectations and value systems that may influence how parents interpret responsibility, academic success, family reputation, and social judgment (Hatamian & Tabatabaei, 2025). In this context, a gifted child's performance may be experienced not only as an individual outcome but also as a reflection of family competence and status.

Recent evidence also suggests that parental irrational beliefs should not be considered isolated cognitions but rather interconnected psychological patterns influenced by multiple individual and family variables (Çekiç et al., 2025). Moreover, psychosocial competencies are increasingly recognized as essential components of talent development, indicating that gifted children require not only cognitive stimulation but also resilience, self-regulation, emotional adjustment, and opportunities to cope with challenge (Mofield & Parker Peters, 2022). Despite these developments, limited qualitative evidence is available regarding how Iranian parents of gifted children experience and organize irrational beliefs concerning failure, perfection, effort, control, guilt, and

social approval. Therefore, the present study aimed to discover the patterns of parents' irrational beliefs in parenting gifted children.

Methods and Materials

This study employed a qualitative approach based on descriptive phenomenology. The participants were parents of gifted children enrolled in first-secondary SAMPAD schools in Isfahan during the 2025–2026 academic year. Participants were selected using purposive sampling with a maximum-variation strategy. Sampling continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a final sample of 12 parents. Eligibility criteria included having at least one gifted child whose giftedness had been confirmed through valid intelligence assessments, residing in Isfahan, willingness to participate voluntarily, and absence of a history of severe psychological disorders in the parent. Withdrawal from the study or failure to complete the interview constituted exclusion criteria.

Data were collected through semi-structured interviews developed around the theoretical framework of irrational beliefs. Interview questions addressed parental expectations, absolutistic demands, interpretations of failure, frustration tolerance, perfectionism, self-blame, perceived responsibility for the child's success, beliefs regarding intelligence and effort, and dependence on social approval. Interviews lasted approximately 45 to 90 minutes and were audio-recorded with participants' consent. Field notes were also used to document nonverbal behaviors, emotional reactions, tone of voice, and contextual observations.

The interviews were transcribed verbatim and analyzed using Attride-Stirling's thematic network analysis. The analytic process involved repeated reading of transcripts, identification of meaningful units, coding of basic themes, organization of conceptually related codes into organizing themes, and integration of these themes into higher-order global themes. Reflexive note-taking and peer discussions were used throughout the analysis to reduce the influence of researchers' prior assumptions. Trustworthiness was established through credibility, confirmability, transferability, and dependability procedures, including member checking, peer review, systematic documentation of analytic decisions, rich contextual description, and external auditing.

Findings

Analysis of the interviews produced 162 basic themes, which were organized into 21 organizing themes and ultimately seven global themes. The first global theme was **cognitive catastrophizing in response to the child's failures**. Parents frequently interpreted relatively minor academic setbacks as signs of serious decline in ability or as predictors of long-term failure. This pattern included exaggeration of academic setbacks, excessive sensitivity to non-excellent performance, and negative overgeneralization from a single event to the child's broader academic future or personal competence.

The second global theme was **absolutist beliefs and demandingness**. Parents described rigid expectations regarding continuous success, constant effort, external approval, and complete parental control over the child's developmental path. Statements implying that the child must always be the best, must avoid mistakes, must work continuously, and must follow parental plans reflected an inflexible cognitive system in which deviation from idealized expectations was interpreted as failure.

The third global theme was **belief in innate talent and neglect of effort**. Some parents assumed that gifted children should learn rapidly and with little difficulty. Effort, repetition, or the need for assistance were sometimes interpreted as indications that the child might not be genuinely gifted. This pattern included the myth of effortless giftedness, neglect of the learning process, and a fixed conception of intelligence.

The fourth global theme was **extreme perfectionism**. Parents reported unrealistic expectations across academic and nonacademic domains, frequent criticism of minor imperfections, and parental self-criticism when the child did not meet expected standards. Achievement was often evaluated relative to idealized benchmarks rather than to the child's individual progress, developmental capacities, or actual effort.

The fifth global theme was **low frustration tolerance and emotional reactions**. Parents described substantial anxiety when observing their children struggling with difficult tasks. Some intervened quickly to solve problems for the child or avoided exposing the child to challenging situations. Emotional responses included worry, agitation, disappointment, and, in some cases, physiological reactions to the child's academic difficulties.

The sixth global theme was **parental self-blame and guilt**. Parents frequently assumed excessive responsibility for their child's educational and behavioral outcomes. Failure to provide sufficient resources, time, guidance, or opportunities was sometimes interpreted as parental inadequacy. Chronic guilt was reinforced through comparisons with other parents whose children appeared more successful.

The seventh global theme was **excessive need for social approval**. Parents attached considerable importance to teachers' judgments, relatives' opinions, peer comparisons, and the social visibility of the child's success. Achievement was sometimes used as a means of preserving family reputation or demonstrating parental competence. Cultural expectations regarding the successful family and the exemplary child appeared to intensify this pattern.

Across the thematic network, absolutist beliefs and extreme perfectionism demonstrated the greatest overlap with other global themes. They appeared to function as central organizing patterns linked to catastrophizing, emotional intolerance, self-blame, control, and social approval. Concerns regarding family honor, social comparison, and cultural expectations were also intertwined with several themes.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that irrational beliefs among parents of gifted children form a multidimensional and interconnected cognitive-emotional system rather than a collection of isolated thoughts. Parents' interpretations of giftedness, success, failure, effort, and responsibility shaped not only their emotional reactions but also their parenting behaviors. In particular, absolutist demands and extreme perfectionism appeared to operate as central cognitive structures capable of activating other maladaptive patterns.

Catastrophizing transformed ordinary academic fluctuations into perceived threats to the child's future, while fixed beliefs about intelligence reduced the perceived value of effort, persistence, and gradual learning. Such interpretations may create an environment in which mistakes are experienced as evidence of inadequacy rather than opportunities for development. Extreme perfectionism further intensified this process by establishing unrealistic standards that were difficult to satisfy consistently.

Low frustration tolerance and excessive parental intervention also suggest that some parents may attempt to protect gifted children from challenge in order to manage their own anxiety. Although these behaviors may be intended as support, they may reduce opportunities for children to develop independence, persistence, and coping skills. Similarly, excessive self-blame places parents in a position of perceived total responsibility for the child's developmental outcomes, increasing guilt and psychological pressure.

The strong role of social approval and family reputation demonstrates that irrational parenting beliefs are not exclusively individual cognitive phenomena. They are also embedded in broader cultural expectations regarding academic achievement, parental competence, and social comparison. In this context, giftedness may become associated with an obligation to produce continuous visible success. This can shift parenting priorities from supporting balanced development toward maintaining achievement and social status.

Overall, the study suggests that interventions for parents of gifted children should focus not only on parenting techniques but also on the underlying belief systems that organize parental reactions. Particular attention should be given to absolutist demands, perfectionistic standards, catastrophic interpretations of failure, fixed beliefs about intelligence, excessive responsibility, and dependence on social approval. Culturally sensitive cognitive-behavioral interventions may help parents reinterpret failure, value effort and gradual learning, tolerate uncertainty and challenge, and support children's autonomy more effectively. By modifying these core

beliefs, it may be possible to reduce parental emotional pressure and create a family environment that supports both talent development and the psychological well-being of gifted children.

References

Afrooz, G., & Dalir, M. (2017). Perfectionism in gifted children family. *Rooyesh*, *5*(4), 47-70.

Çekiç, A., Korkmaz, K., Cömert, S. A., & Yildirim, I. (2025). Examination of the variables related to parents' irrational beliefs: a meta-analysis study. *Frontiers in psychology*, *16*, 1478262. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1478262

Debebe, G. (2023). Authentic talent development in sociocultural context: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Training and Development*, *47*(3-4), 281-300. https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2023-0012

Dryden, W., & Neenan, M. (2020). *Rational emotive behaviour therapy: 100 key points and techniques*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003132493

Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science*, *27*(6), 859-869. https://doi.org/10.1177/0956797616639727

Hatamian, P., & Tabatabaei, K. (2025). Identifying conventional parenting styles in Iranian families according to Iranian-Islamic culture: qualitative content analysis. *Cultural Psychology*, *8*(2), 24-40.

Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of personality*, *89*(4), 652-671. https://doi.org/10.1111/jopy.12606

Luthar, S. S., Barkin, S. H., & Crossman, E. J. (2013). I can, therefore I must: Fragility in the upper-middle classes. *Development and Psychopathology*, *25*(4pt2), 1529-1549. https://doi.org/10.1017/S0954579413000758

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2022). Understanding the interplay of psychosocial competencies in talent development: Typologies and differences for gifted students. *Roeper Review*, *44*(3), 144-156. https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071368

Moritz, S., Schilling, L., & Hauschildt, M. (2023). Perfectionistic catastrophizing in parents of gifted students: Links to child burnout and performance anxiety. *High Ability Studies*, *34*(2), 112-130.

Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238928

Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 129-147). https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_9

Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*, *8*(11), 953. https://doi.org/10.3390/children8110953

Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about gifted learners from the perspective of teachers. *The New Educational Review*, *37*, 229-242. https://doi.org/10.15804/tner.14.37.3.18

Renati, R., Pfeiffer, S., & Bonfiglio, N. S. (2025). Predictors of parental stress in families with gifted children: The role of cognitive and emotional challenges. *Gifted Education International*, *41*(1), 112-136. https://doi.org/10.1177/02614294241300245

Shafiei, M., Abbasi, M., & Ghadampour, E. (2014). Developing a model of perfectionism in gifted students based on insecure attachment, parenting styles, and irrational beliefs mediated by emotional dysregulation. *Journal of Exceptional Children*, *22*(1), 57-68.

Stoeber, J. (2018). *The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions*. https://doi.org/10.4324/9781315536255

Tan, L. S., & Chun, K. Y. N. (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(3), 389-401. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0114-9