رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۵، شماره پیاپی ۱۲۲، مرداد ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(5), 2026

ویژگی های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ذهنیت رشد در دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت

Psychometric Properties of the Persian Version of the Growth Mindset Scale Underachieving Gifted Students

نرجس امانی موحد
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی،گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
منصوره بهرامی پور اصفهانی (نویسنده مسئول)
استادیارگروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
زهرا یوسفی
دانشیارگروه روانشناسی بالینی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان،ایران.

Narjes Amani Movahed
Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
Mansoureh Bahramipour Isfahani *
Assistant Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. bahramiporisfahani@iau.ac.ir
Zahra Yousefi
Associate Professor, Department of clinical Psychology, Isf. C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

چکیده

مطالعه حاضر با هدف تعیین روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ذهنیت‌رشد در دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت انجام شد. پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع مطالعات روانسنجی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان کم‌پیشرفت مدارس سمپاد متوسطه اول شهر اصفهان درسال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود که از بین آنها ۳۰۸ نفر توسط کادر مدارس معرفی وکل افراد وارد پژوهش شدند. شرکت‌کنندگان به ابزارهای مورد استفاده در پژوهش، شامل مقیاس ذهنیت‌رشد (GMS، سیگموندسون و هاگا، ۲۰۲۴) و آزمون باورهای غیرمنطقی (IBT، جونز، ۱۹۸۶) پاسخ دادند. روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و روایی همزمان بررسی شد. و پایایی به روش همسانی دورنی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و ثبات زمانی به روش پایایی بازآزمایی با فاصلهٔ زمانی دو هفته مورد محاسبه قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تاییدی، روایی سازه تک عاملی این مقیاس را مورد تأیید قرار داد. همبستگی منفی بین ذهنیت‌رشد با انتظارات بیش از حد (p<۰/۰۱، r=-۰/۴۳)، خودسرزنشگری (p<۰/۰۱، r=-۰/۵۱)، واکنش به ناکامی (p<۰/۰۱، r=-۰/۳۲)، اجتناب از مشکل (p<۰/۰۱، r=-۰/۵۹) و درماندگی در تغییر (p<۰/۰۱، r=-۰/۴۸)، حاکی از تایید روایی همزمان مقیاس بود. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ذهنیت‌رشد برابر با ۰/۸۰ و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله دو هفته برابر با ۰/۸۴ برآورد شد. در مجموع نتایج حاکی از این بود که نسخه فارسی مقیاس ذهنیت‌رشد در دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت از روانسنجی مناسبی برخوردار است و می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: *ویژگی‌های روانسنجی، ذهنیت‌رشد، تیزهوش کم‌پیشرفت، دانش آموزان.*

Abstract

The present study aimed to determine the psychometric properties of the Persian version of the growth mindset scale among underachieving gifted students. The present study was descriptive-correlational and a type of psychometric study. The statistical population of this study included first-grade students of Sampad Secondary Schools in Isfahan city during the academic year 2024- 2025. From this population, 308 people were identified and referred by school staff, and all of them were included in the study. Participants responded to the research instruments, including the Growth Mindset Scale (GMS, Sigmundsson & Haga, 2024) and Irrational Beliefs Test (IBT, Jones,1986). The validity of the scale was examined using confirmatory factor analysis and concurrent validity, and the reliability of the scale was calculated using Cronbach's alpha, and temporal stability was examined using the test - retest reliability method with a 2-week interval. The results of confirmatory factor analysis confirmed the unidimensional factor structure of this scale. Negative correlations between growth mindset and excessive expectations (r= –0.43, p<0.01), self-blame (r=–0.51, p<0.01), reaction to frustration (r=–0.32, p <0.01), problem avoidance (r=–0.59, p<0.01), and helplessness for change (r=–0.48, p<0.01) indicated the concurrent validity of the scale. The Cronbach's alpha coefficient of the growth mindset scale was estimated to be 0.80, and the test-retest reliability coefficient over a two-week interval was o.84. Overall, the results indicated that the Persian version of the Growth Mindset Scale had appropriate psychometric properties in underachieving gifted students and could be used.

Keywords: *Psychometric Properties, Growth Mindset, Underachieving Gifted, Students.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** اسفند ۱۴۰۴ | **پذیرش:** خرداد ۱۴۰۵ | **ویرایش نهایی:** مرداد ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

مقدمه

موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت، به‌عنوان یکی از چالش‌های چندبعدی نظام‌های آموزشی معاصر، توجه فزاینده‌ای را به خود جلب کرده است (پنیا- سان خوزه[۱] و همکاران، ۲۰۲۵). برخی از نوجوانان تیزهوش، نمرات پایین یا عدم مشارکت دست و پنجه نرم می‌کنند. این امر کم‌پیشرفت نامیده می‌شود و می‌تواند بر اعتماد به نفس و فرصت‌های آینده آنها تأثیر بگذارد (سیپری[۲] و همکاران، ۲۰۲۵). این گروه از فراگیران، علی‌رغم برخورداری از توانمندی‌های شناختی برتر، به دلیل عواملی چون بی‌انگیزگی تحصیلی، خودپنداره منفی، یا ناکارآمدی بافت یادگیری، عملکردی پایین‌تر از ظرفیت واقعی خود نشان می‌دهند (سیگموندسون و هاگا[۳]، ۲۰۲۴الف). چنین شکافی میان توانایی و عملکرد، نه‌تنها پیامدهای فردی همچون سرخوردگی و افت تحصیلی را به دنبال دارد، بلکه از منظر کلان، مانند مسئله‌ای اجتماعی، زمینه‌ساز اتلاف سرمایه انسانی و تشدید نابرابری‌های آموزشی می‌گردد (گلدستون[۴] و همکاران، ۲۰۲۴). غفلت از شکوفایی استعدادهای این قشر مستعد، جامعه را از نقش‌آفرینی آنان در پیشرفت علمی و فرهنگی محروم ساخته و چرخه معیوب کم‌پیشرفتی را تداوم می‌بخشد (العکاد[۵] و همکاران، ۲۰۲۴).

یکی از عوامل کلیدی که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی و شخصیتی این دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، ذهنیت‌رشد[۶] است (دسمت[۷] و همکاران، ۲۰۲۵). این سازه که ریشه در نظریه‌های ضمنی هوش دوئیک[۸] (۲۰۰۶) دارد، به باورهای بنیادین افراد در خصوص ماهیت توانایی‌های شناختی، هوش، و ویژگی‌های شخصی اشاره می‌کند (دوئیک، ۲۰۱۶)، بر اساس این چارچوب نظری، دو دسته ذهنیت قابل تشخیص و تفکیک هستند: نخست، ذهنیت ثابت[۹]، که بر اساس آن هوش و توانایی‌ها پدیده‌هایی ایستا، تغییرناپذیر و ذاتی تلقی می‌شوند؛ و دوم، ذهنیت‌رشد که در مقابل، هوش را ماهیتی انعطاف‌پذیر، پویا و قابل توسعه از طریق یادگیری، تلاش مستمر، ممارست و به‌کارگیری راهبردهای مؤثر می‌داند (دوئیک و یگر[۱۰]، ۲۰۱۹). این تمایز بنیادین در باورهای فرد نسبت به ماهیت توانایی‌ها، پیامدهای عمیق و چشمگیری برای فرایندهای شناختی، عاطفی، و رفتاری فراگیران در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی به همراه دارد (کلارو و لوب[۱۱]، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که دارای ذهنیت ثابت هستند، عموماً شکست‌ها و ناکامی‌های تحصیلی را نشانه‌ای از کم‌توانی ذاتی و عدم کفایت شخصی تلقی می‌کنند، از این رو به طور سیستماتیک از مواجهه با چالش‌ها، تکالیف دشوار و بازخوردهای منفی اجتناب می‌ورزند، زیرا این موقعیت‌ها تهدیدی برای خودپنداره و تصویر ذهنی آنان از توانایی‌هایشان محسوب می‌شود (چنگ[۱۲] و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل، دانش‌آموزان دارای ذهنیت‌رشد، ناکامی‌ها و شکست‌ها را نه به عنوان شاهدی بر ناتوانی، بلکه به فرصت‌هایی ارزشمند برای یادگیری، کسب تجربه، و شناسایی راهبردهای نوین و مؤثرتر قلمداد می‌کنند (ژانگ و لی[۱۳]، ۲۰۲۵). این گروه از فراگیران در برابر موانع و دشواری‌ها پایداری و استقامت بیشتری از خود نشان می‌دهند، از انتقادهای سازنده به عنوان ابزاری برای بهبود عملکرد خود استفاده می‌کنند، و چالش‌ها را نه تهدید، بلکه زمینه‌ای برای رشد و شکوفایی استعدادهای خویش می‌بینند (تنگ[۱۴] و همکاران، ۲۰۲۴؛ ایر[۱۵] و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش‌های گسترده و نظام‌مندی که در دو دهه اخیر انجام شده، دامنه تأثیرگذاری ذهنیت‌رشد را فراتر از حیطه پیشرفت تحصیلی صرف گسترش داده و نقش تعیین‌کننده آن را در ابعاد مختلف بهزیستی روان‌شناختی، سلامت هیجانی، کاهش اضطراب و سازگاری اجتماعی فراگیران نیز به اثبات رسانده‌اند (کائو[۱۶] و همکاران، ۲۰۲۵؛ یانگ[۱۷] و همکاران، ۲۰۲۵). ذهنیت‌رشد، از طریق تقویت انعطاف‌پذیری روانی[۱۸]، تغییر سبک اسنادی فرد از نسبت‌دهی شکست‌ها به عوامل پایدار و درونی به سمت عوامل ناپایدار و قابل تغییر، و

1. Peña-San José
2 .Sypré
3 .Sigmundsson & Haga
4 .Gladstone
5 .Al-Akkad
6 .Growth mindset
7. Desmet
8. Dweck
9. Fixed Mindset
10. Dweck & Yeager
11. Claro & Loeb
12. Chang
13. Zhang & Li
14.Teng
15. Iyer
16. Cao
17. Yang
18 Psychological Flexibility

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

نیز بازسازی شناختی نگرش فرد نسبت به ناملایمات و رویدادهای استرس‌زا، نقش مهمی در ارتقای سلامت روان و کاهش آسیب‌پذیری‌های هیجانی ایفا می‌کند (سیگموندسون و هاگا، ۲۰۲۴ب). به بیان دقیق‌تر، این سازه به عنوان یک بافر روانی[1] یا سپر محافظ عمل کرده، اثرات نامطلوب قرار گرفتن در معرض عوامل استرس‌زای تحصیلی و اجتماعی را تعدیل می‌کند، حساسیت فرد به نشانگان اضطرابی و افسردگی را کاهش می‌دهد، و ظرفیت فرد را برای سازگاری مؤثر با چالش‌ها و فشارهای روانی افزایش می‌دهد (مندوزا و یان[2]، ۲۰۲۵). با توجه به این شواهد، می‌توان ذهنیت‌رشد را به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در تبیین شکاف میان توانایی و عملکرد در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت در نظر گرفت (دسمت و همکاران، ۲۰۲۵). باور به تغییرپذیری هوش، می‌تواند این دانش‌آموزان را از سرخوردگی ناشی از عملکرد پایین رهایی بخشیده، انگیزش آنان را برای به‌کارگیری ظرفیت‌های شناختی برترشان تقویت کند و آنان را به سوی جبران کم‌پیشرفتی سوق دهد (کای[3] و همکاران، ۲۰۲۶).

اندازه‌گیری سازه‌های روان‌شناختی همواره با چالش‌های مفهومی و روش‌شناختی همراه است و ذهنیت‌رشد نیز از این قاعده مستثنا نیست (موردوگلو[4] و همکاران، ۲۰۲۴). برای سنجش این سازه، پرکاربردترین ابزار، مقیاس نظریه‌های هوش[5] است که توسط دوئیک و همکاران (۱۹۹۵) طراحی شده و هر دو مؤلفه ذهنیت ثابت و رشد را می‌سنجد. با این حال، سیگموندسون و هاگا (۲۰۲۴) در مقاله خود استدلال می‌کنند که مقیاس مذکور عمدتاً ذهنیت ثابت را اندازه‌گیری می‌کند و برای سنجش اختصاصی ذهنیت‌رشد، نیاز به ابزاری مستقل وجود دارد. آنان تأکید می‌کنند که اگرچه ذهنیت‌رشد و ذهنیت ثابت با یکدیگر مرتبط هستند، اما این دو سازه باید به‌صورت جداگانه و با ابزارهای متمایز مورد سنجش قرار گیرند. در واقع انتخاب ابزار اندازه‌گیری و منبع نسخه‌های مقیاس‌ها می‌تواند تفسیر نتایج را به‌شکل معناداری تغییر دهد و به تبع آن، استنتاج‌های پژوهشی درباره پایداری و فرایند توسعه ذهنیت را تحت‌تأثیر قرار دهد. بنابراین، لازم است ذهنیت ثابت و رشد را به صورت جداگانه بررسی و آن‌ها را به عنوان ساختارهای جداگانه در نظر گرفت (یان و شواتز[6]، ۲۰۲۳). در همین راستا، سیگموندسون و هاگا (۲۰۲۴) مقیاس ۸ گویه‌ای ذهنیت‌رشد را معرفی کرده‌اند که ویژگی‌های روانسنجی اولیه آن (آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و پایایی بازآزمایی ۰/۸۱ پس از دو هفته) مطلوب گزارش شده است. نکته حائز اهمیت آنکه همبستگی ضعیف ۰/۱۶ بین نمره کل این مقیاس با مقیاس نظریه‌های هوش، گویای تمایز سازه‌ای آن از ذهنیت ثابت است و ضرورت کاربرد ابزاری مستقل برای سنجش ذهنیت‌رشد را تأیید می‌کند. با این حال، دو پرسش بی‌پاسخ مانده است: آیا این ویژگی‌های روانسنجی در فرهنگ ایرانی پایدار است؟ آیا روایی همزمان این مقیاس با سازه‌های مرتبط نظری تأیید می‌شود؟ فقدان ابزاری روا و پایا برای سنجش اختصاصی ذهنیت رشد در جمعیت دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت، یک خلأ پژوهشی جدی محسوب می‌شود؛ زیرا بدون چنین ابزاری، نه تنها سنجش دقیق این سازه ممکن نیست، بلکه طراحی مداخلات مبتنی بر ذهنیت‌رشد نیز با ابهام روبه‌رو خواهد بود. از سوی دیگر، در اختیار داشتن مقیاسی معتبر و مختص، محققان، مشاوران و روان‌شناسان آموزشی را قادر می‌سازد تا با تکیه بر سنجشی مجزا از ذهنیت ثابت، به ارزیابی و ارتقای ذهنیت‌رشد در این دانش‌آموزان بپردازند. با توجه به اهمیت ذهنیت‌رشد برای موفقیت تحصیلی، بهزیستی و سلامت روان (که پیش‌تر بیان شد) و نیز فقدان ابزار روا و پایا در جمعیت مذکور، پژوهش حاضر با هدف بررسی روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ذهنیت‌رشد در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت انجام شد.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی-همبستگی و از نوع مطالعات روانسنجی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان کم‌پیشرفت مدارس سمپاد (استعداد درخشان) دوره متوسطه اول شهر اصفهان درسال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴بود. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند (غیرتصادفی) و از نوع سرشماری انجام شد؛ به این ترتیب که پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش استان اصفهان و هماهنگی با مدارس سمپاد، از کادر آموزشی خواسته شد لیست دانش‌آموزانی را که در ماه‌های آبان تا دی ماه دچار افت تحصیلی (عدم پیشرفت معنادار در نمرات یا عملکرد تحصیلی) شده بودند، ارائه دهند. تعداد کل دانش‌آموزان کم‌پیشرفت معرفی‌شده ۳۰۸ نفر بود.

1. Psychological Buffer
2. Mendoza &Yan
3. Cai
4. Muradoglu
5. Theories of intelligence scale
6. Yan & Schuetze

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

بر اساس فرمول کلاین[1] (۲۰۲۳) برای مطالعات روانسنجی که حداقل حجم نمونه ۲۰۰ تا ۳۰۰ نفر را توصیه می‌کند، کل جامعه واجد شرایط (۳۰۸ نفر) به روش سرشماری وارد پژوهش شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه عبارت بودند از داشتن تمایل آگاهانه برای شرکت در پژوهش و امضای رضایت‌نامه آگاهانه توسط دانش‌آموز و والدین، مشغول به تحصیل بودن در پایه‌های هفتم تا نهم مدارس سمپاد، داشتن حداقل یک نمره‌ی درسی کمتر از ۱۲ در دو نوبت متوالی (بر اساس تعریف عملیاتی کم‌پیشرفتی)، عدم تشخیص اختلال روانپزشکی حاد (بر اساس خودگزارشی و تأیید مشاور مدرسه). ملاک خروج از پژوهش نیز شامل ناقص بودن مقیاس و انصراف دانش‌آموز در حین پژوهش بود.

به منظور بکارگیری مقیاس ذهنیت‌رشد سیگموندسون و هاگا (۲۰۲۴) در نمونه ایرانی، پس از کسب اجازه از پدیدآورندگان مقیاس، از دو نفر که به زبان فارسی و انگلیسی مسلط بودند، خواسته شد تا نسخه انگلیسی مقیاس را به فارسی ترجمه کنند، این ترجمه سپس توسط دو مترجم دیگر به انگلیسی برگردانده شد. مقایسه نسخه ترجمه شده به انگلیسی با نسخه اصلی توسط یکی از متخصصین زبان انجام گرفت، که این مقایسه نشان داد بین دو مقیاس هماهنگی وجود دارد، سپس۶ نفر از متخصصان و اساتید دانشگاه برای تعیین سطح دشواری، میزان عدم تناسب، ابهام در عبارات و یا وجود نارسایی در معانی کلمات استفاده گردید که در نهایت نظرات آنان به صورت تغییراتی جزئی در مقیاس اعمال شد. پس از شناسایی و رفع ابهامات موجود در سؤالات، نسخه نهایی مقیاس آماده شد. با ارائه توضیح مختصری در مورد هدف پژوهش، اصول رازداری، رضایت اگاهانه والدین و محرمانه بودن اطلاعات شرکت کنندگان نزد پژوهشگران، نسخه مداد کاغذی مقیاس در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شد. همچنین به منظور ارزیابی روایی همزمان، پرسشنامه باورهای غیرمنطقی نیز تکمیل شد. ۴۰ نفر از شرکت‌کنندگان نیز جهت محاسبه اعتبار بازآزمایی مقیاس ۸ گویه‌ایی ذهنیت‌رشد، را در دو مرتبه و با فاصله ۲ هفته تکمیل کردند.

در این مطالعه روایی سازه مقیاس نیز از طریق تحلیل عاملی تاییدی و روایی همزمان با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد ارزیابی قرار گرفت. برای ارزیابی همسانی درونی ابزار از آلفای کرونباخ و برای تعیین پایایی بازآزمایی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزارهایSPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

مقیاس ذهنیت رشد[2] (GMS): این مقیاس توسط سیگموندسون و هاگا (۲۰۲۴) ساخته شده و شامل ۸ گویه است که می‌توان آن‌ها را در یک نمره کل ترکیب کرد تا یک تخمین کلی از ذهنیت رشد در طول عمر ارائه دهد. این موارد برای اندازه‌گیری ذهنیت‌رشد ساخته شده‌اند. این پرسشنامه دارای طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (۱ = اصلا شبیه من نیست تا ۵ = خیلی شبیه من است) است. مقیاس ذهنیت‌رشد تمرکز زیادی روی تلاش افراد، اهداف یادگیری و استراتژی‌های استاد محور در ساختار ذهنیت‌رشد قرار می‌دهد، مانند «می‌دانم با تلاش می‌توانم مهارت‌ها و دانش خود را بهبود بخشم» (سوال ۱)، «من می‌توانم رشد خود را به طور کلی تحت‌تأثیر قرار دهم و تغییر دهم» (سؤال ۲)، «تلاش‌ها من‌را قوی‌تر می‌کنند» (سوال ۶). همه امتیازات فردی با نمره کل همبستگی مثبت داشتند و بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۳ متغیر بودند. سازندگان ضریب الفای کرونباخ آن را ۰/۸۳ و همبستگی بازآزمایی پس از دو هفته را ۰/۸۱ اعلام کردند. در بررسی روایی، ضریب همبستگی پیرسون بین نمره کل مقیاس ذهنیت‌رشد و نمره کل مقیاس نظریه‌های هوش ۰/۱۶ گزارش شده است (سیگموندسون و هاگا، ۲۰۲۴). در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد مدل تک‌عاملی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. برای بررسی روایی همزمان، ضریب همبستگی پیرسون بین مقیاس ذهنیت‌رشد و پرسشنامه باورهای غیرمنطقی محاسبه شد. نتایج نشان داد که ذهنیت‌رشد با خرده‌مقیاس‌های انتظارات بیش از حد (r =-۰/۴۳)، خودسرزنشگری (r =-۰/۵۱)، واکنش به ناکامی (r =-۰/۳۲)، اجتناب از مشکل (r =-۰/۵۹) و درماندگی در تغییر (r =-۰/۴۸) همبستگی منفی و معنادار دارد (p < ۰/۰۱). آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی (دو هفته) ۰/۸۴ به دست آمد.

آزمون باورهای غیرمنطقی[3] (IBT): این پرسشنامه توسط جونز[4] (۱۹۸۶) تهیه شده و دارای ۱۰۰ گویه و ۱۰ خرده مقیاس است که عبارتند از: نیاز به تایید دیگران، انتظارات بیش از حد از خود، سرزنش کردن خود، واکنش به ناکامی، بی‌مسئولیتی هیجانی، توجه‌مضطربانه، اجتناب از مشکل، وابستگی، درماندگی برای تغییر، کمال‌گرایی. هر مولفه دارای ۱۰ گویه است و یکی از باورهای غیرمنطقی

1. Kline
2. Growth Mindset Scale
3. Irrational Beliefs Test
4. Jones

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

را می‌سنجد. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است و شرکت‌کنندگان میزان موافقت و مخالفت خود را با توجه به درجات لیکرت مشخص می‌کنند. حداکثر نمره باورهای غیرمنطقی برای کل آزمون ۵۰۰ و برای هر یک از زیرمقیاس‌های ده‌گانه ۵۰ است و داشتن نمره پایین‌تر نشان‌دهنده تفکر منطقی است. جونز (۱۹۸۶) پایایی کل آزمون به روش بازآزمایی در فاصله دو هفته را برابر با ۰/۹۲ گزارش کرده و پایایی خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۸ بوده است. وودز[1] (۱۹۹۲) روایی همزمان این آزمون را با آزمون‌های اضطراب و افسردگی بک و خشم به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۵۹ و ۰/۵۵ گزارش کرده است. در ایران تریکان و همکاران (۱۴۰۳) همسانی درونی این پرسشنامه را بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۲، ضریب آزمون- بازآزمون برابر با ۰/۹۲ و روایی آن ۰/۶۱ گزارش کرده‌اند. همچنین سردارنیا و لیاقت (۱۴۰۴) این پرسشنامه را بر روی گروهی از دانشجویان اجرا و پایایی کل آزمون را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر از مولفه‌های انتظارات بیش از حد درماندگی، خودسرزنشگری، واکنش به ناکامی، درماندگی برای تغییر و اجتناب از مشکل استفاده شد، ضریب آلفای کرونباخ این مولفه‌ها به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به‌دست آمد.

یافته ها

میانگین وانحراف معیار سن شرکت کننده‌ها به ترتیب ۱۴/۰۲ و ۰/۷۸ بود. از ۳۰۸ نفر دانش‌آموز ۱۴۲نفر (۴۶/۲٪) دختر و ۱۶۶ نفر (۵۳/۸٪) پسر بودند. تعداد ۸۹ نفر (۲۸/۸٪) در پایه هفتم، ۱۲۶ نفر (۴۰/۹٪) پایه هشتم، ۹۳ نفر (۳۰/۳٪) پایه نهم بودند. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)

گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
ذهنیت‌رشد	۲۱/۴۹	۶/۴۴	۰/۱۱	-۰/۶۳
انتظارات بیش از حد	۲۳/۳۶	۳/۹۸	۰/۹۷	-۰/۵۶
خودسرزنشگری	۲۵/۱۷	۴/۶۹	۰/۶۲	-۰/۲۲
واکنش به ناکامی	۲۴/۳۱	۵/۰۳	-۰/۸۶	-۰/۴۹
اجتناب از مشکل	۲۶/۲۲	۴/۷۷	۰/۸۳	-۰/۶۷
درماندگی در تغییر	۲۴/۱۵	۵/۶۷	۰/۴۸	-۰/۵۳

همان‌گونه که جدول شماره۱ قابل مشاهده است، میانگین و انحراف معیار ذهنیت‌رشد، انتظارات بیش از حد درماندگی، خودسرزنشگری، واکنش به ناکامی، درماندگی برای تغییر و اجتناب به ترتیب برابر با (۶/۴۴ ± ۲۱/۴۹)، (۳/۹۸ ± ۲۳/۳۶)، (۴/۶۹ ± ۲۵/۱۷)، (۵/۰۳ ± ۲۴/۳۱)، (۴/۷۷ ± ۲۶/۲۲) و (۵/۶۷ ± ۲۴/۱۵) می‌باشد. بررسی نتایج حاصل از کجی و کشیدگی که در بازه ۱ تا ۱- قراردارد، نشان از نرمال بودن توزیع متغیرها می‌دهد. قبل از انجام تحلیل ابتدا وجود سه مفروضه اصلی استفاده از آزمون‌های پارامتریک؛ انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، فاصله‌ای بودن مقیاس دادها و نرمال بودن توزیع آنها بررسی و تایید شد. در ادامه به بررسی روایی سازه به روش تحلیل عاملی تاییدی پرداخته شده است. قبل از اجرای تحلیل عاملی تاییدی شاخص کفایت نمونه برداری کیزر-میر-الکین (KMO) و مقدار آزمون کرویت بارتلت ارزیابی شد. شاخص کفایت نمونه‌گیری نشان داد که نمونه پژوهش برای تحلیل عاملی مناسب است (KMO=۰/۸۴). همچنین نتیجه آزمون کرویت بارتلت ۶۰۷/۳۹۶ به دست آمد که در سطح P<۰/۰۱ معنی‌دار بود. این دو نتیجه بیانگر کفایت نمونه و همچنین، شاخص‌هایی خوب برای مناسب بودن به کارگیری تحلیل عاملی هستند.

1. Woods

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

جدول۲. شاخص‌های نیکویی برازش مقیاس ذهنیت‌رشد

شاخص‌های برازندگی	CMIN/df	TLI	CFI	IFI	PNFI	PCFI	RMSEA
حد مجاز	<۴	۰/۹ ≤	۰/۹≤	۰/۹≤	۰/۵ <	۰/۵ <	≤۰/۰۸
برآورد	۲/۹۹	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۷۱	۰/۷۶	۰/۰۶

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مقداربه دست آمده برای نسب مجذور کای هنجار شده به درجه آزادی[1] (CMIN/df=۲/۹۹) و مقادیر بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰ برای شاخص برازش توکر-لویس[2] (TLI=۰/۹۴)، شاخص برازش تطبیقی[3] (CFI=۰/۹۴) و شاخص برازش افزایشی[4] (IFI=۰/۹۴) حاکی از برازش مناسب مدل است. همچنین، کسب مقادیر بالاتر از ۵۰/ ۰شاخص برازش هنجار شده مقتصد[5] (PNFI=۰/۷۱) و شاخص برازندگی تطبیقی مقتصد[6] (PCFI=۰/۷۶) نیز برازش خوب مدل را نشان می‌دهد. علاوه بر این کسب مقدار کمتر از ۰/۰۸ برای میانگین مجذورخطای تقریب[7] (RMSEA=۰/۰۶) نشان از برازش خوب مقیاس ذهنیت‌رشد دارد. بارهای عاملی و مقادیر خطای استاندارد هر کدام از گویه ها در جدول ۳ آورده شده است.

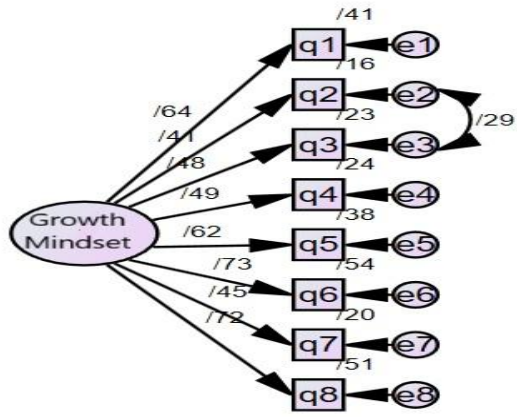
جدول ۳. بارهای عاملی و مقادیر خطای هر گویه

گویه	تحلیل عاملی تاییدی	
	بارعاملی استاندارد	مقادیرخطا
۱. می‌دانم که با تلاش می‌توانم مهارت‌ها و دانش خود را ارتقا دهم.	۰/۶۴	۰/۲۲
۲. من می‌توانم رشد خود را به طور کلی تحت تأثیر قرار داده و آن را تغییر دهم.	۰/۴۱	۰/۷
۳. با تمرین می‌توانم مهارت‌ها و دانش خود را تغییر دهم.	۰/۴۸	۰/۴۳
۴. دوست دارم چالش‌ها را قبول کنم و چیزهای جدید را امتحان کنم.	۰/۴۹	۰/۶۱
۵. یادگیری را هدف خودم می‌بینم.	۰/۶۲	۰/۵۳
۶. تلاش من را قوی‌تر می‌کند.	۰/۷۳	۰/۲۸
۷. من می‌خواهم زمان بیشتری را صرف کنم و بیشتر روی یک زمینه/ موضوع/ مهارت کار کنم تا مهارت‌ها و دانش خود را توسعه دهم.	۰/۴۵	۰/۶۶
۸. من به مهارت‌ها و امکاناتم ایمان دارم.	۰/۷۲	۰/۳۸

جدول ۳ نشان می‌دهد که تمام گویه‌ها دارای بار عاملی استاندارد قابل قبولی هستند (دامنه ۰/۴۱ تا ۰/۷۳) قرار دارند که همگی بالاتر از حداقل معیار قابل قبول ۰/۴ (بر اساس ملاک هیر و همکاران، ۲۰۱۰) هستند. کلیه بارهای عاملی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. در شکل ۱ مدل تک عاملی و ۸ گویه‌ایی مقیاس ارائه شده است.

1. Normed Chi-Square measure (NCM)
2. Tucker-Lewis Index (TLI)
3 .Comparative Fit Index(CFI)
4 .Incremental fit index (IFI)
5 .Parsimonious Normed Fit Index (PNFI)
6.Parsimonious Comparative Fit Index (PCFI)
7 .Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]



شکل۱. مدل نهایی تحلیل عاملی تاییدی

درشکل ۱ مدل نهایی، بارهای عاملی استاندارد شده در دامنه ۰/۴۱ تا ۰/۷۳ قرار دارند و همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند. ضرایب تعیین (R^2) بین ۰/۱۶ تا ۰/۵۴ متغیر است. بالاترین بار عاملی و R^2 مربوط به گویه ۶ (تلاش من را قوی‌تر می‌کند) به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۵۴ و پایین‌ترین مربوط به گویه ۲ (من می‌توانم رشد خود را به طور کلی تحت تأثیر قرار داده و آن را تغییر دهم) با مقادیر ۰/۴۱ و ۰/۱۷ است. همبستگی باقیمانده ۰/۲۹ بین خطاهای گویه‌های ۲ و ۳ نشان می‌دهد این دو گویه افزون بر عامل اصلی، اشتراک معنایی دارند. این یافته‌ها روایی سازه تک‌عاملی مقیاس را تأیید می‌کند.

به منظور بررسی همسانی درونی[1] مقیاس ذهنیت‌رشد از روش آلفای‌کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای‌کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۰ به‌دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب این پرسشنامه است. همچنین، جهت بررسی پایایی مقیاس ذهنیت‌رشد از روش بازآزمایی[2] استفاده شد. بدین منظور تعداد ۴۰ شرکت‌کننده دوبار مقیاس ذهنیت‌رشد را در فاصله دو هفته تکمیل کردند، ضریب بازآزمایی در فاصله ۲ هفته ۰/۸۴ محاسبه شد و نشان‌دهندهٔ مناسب بودن ثبات زمانی مقیاس ذهنیت‌رشد بود. در مجموع یافته‌های حاصل از این مطالعه بیانگر پایایی مطلوب مقیاس ذهنیت‌رشد بود. برای بررسی روایی ابزار به روش همزمان، ضریب همبستگی مقیاس ذهنیت‌رشد با ۵ مولفه (انتظارات بیش از حد درماندگی، خودسرزنشگری، واکنش به ناکامی، درماندگی برای تغییر و اجتناب از مشکل) از پرسشنامه باورهای غیرمنطقی محاسبه شد.

جدول ۴. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
ذهنیت‌رشد	۱					
انتظارات بیش از حد	-۰/۴۳**	۱				
خودسرزنشگری	-۰/۵۱ **	۰/۴۲ **	۱			
واکنش به ناکامی	-۰/۳۲ **	۰/۵۹ **	۰/۶۲ **	۱		
اجتناب از مشکل	-۰/۵۹ **	۰/۵۷ **	۰/۴۸ **	۰/۵۲ **	۱	
درماندگی در تغییر	-۰/۴۸ **	۰/۵۳ **	۰/۶۱ **	۰/۴۹ **	۰/۴۷ **	۱

* P ‹ ۰/۰۵ **P ‹۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که میان ذهنیت‌رشد با انتظارات بیش از حد، خودسرزنشگری، واکنش به ناکامی، درماندگی برای تغییر و اجتناب از مشکل همبستگی منفی و معناداری در سطح p<۰/۰۰۱ وجود دارد.

1. Internal Consistency
2. Test-Retest

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ذهنیت‌رشد در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت بود. پس از تجزیه و تحلیل آماری، نتایج نشان داد که مقیاس ذهنیت رشد از اعتبار و روایی قابل قبول برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی مقادیر شاخص‌های برازش شامل ریشه میانگین مربعات خطای برآورد، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده، شاخص تاکر لوئیس، شاخص برازش هنجار شده و شاخص برازش مقایس‌های بر برازش مطلوب وقابل قبول تأکید داشتند. همچنین نتایج تحلیل عاملی تاییدی تک بعدی بودن این پرسشنامه را مورد تایید قرار داد. این یافته با نتایج مطالعه سیگموندسون و هاگا (۲۰۲۴) همسو می‌باشد، زیرا یافته‌های این مطالعه نیز نشان داد که مقیاس ذهنیت‌رشد از ساختاری تک عاملی برخوردار است. این یافته نشان می‌دهد که مجموعه سوالات مقیاس ذهنیت‌رشد، همگی یک عامل مشترک یا یک بعد مفهومی مشخص، را توجیه می‌کند. تمامی گویه‌ها مربوط به مقیاس ذهنیت‌رشد دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴ است. بنابراین از بار عاملی و مقادیر t مورد قبولی برخوردارند و شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند.

برای بررسی بیشتر روایی، روایی همزمان این پرسشنامه نیز مورد بررسی قرار گرفت. ضریب همبستگی بین مقیاس ذهنیت‌رشد با پرسشنامه باورهای غیرمنطقی منفی و معنادار بود و نشان داد که این ابزار از روایی همزمان مناسبی برخوردار است. این روابط منفی به این معناست که افزایش شدت ذهنیت‌رشد با کاهش شدت باورهای غیرمنطقی همراه است. در واقع ذهنیت‌رشد یک مدل شناختی مثبت، خوش‌بینانه و اکتشافی است که بر توانایی فرد برای افزایش و گسترش مهارت‌هایش از طریق یادگیری، تمرین و تلاش تأکید می‌کند و بر اهمیت سخت‌کوشی و پشتکار و همچنین رشد در فرآیند پذیرش چالش‌ها تأکید دارد (چنگ و همکاران، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان با ذهنیت‌رشد چالش‌ها را در آغوش می‌گیرند، در مواجهه با شکست‌ها پافشاری می‌کنند و از انتقاد درس می‌گیرند (یانگ و همکاران، ۲۰۲۵). دانش آموزانی که ذهنیت رشد دارند، برای انعطاف‌پذیری مغز ارزش قائل هستند و معتقدند که توانایی‌ها و مهارت‌های انسانی از طریق سخت‌کوشی قابل توسعه هستند. بنابراین، آنها در مواجهه با سختی‌ها انعطاف‌پذیرتر هستند (سیگموندسون و هاگا، ۲۰۲۴الف). هر چه این ذهنیت قوی‌تر باشد، کاهش عملکرد و سرخوردگی بیشتر می‌شود. پذیرش این‌که هوش قابل تغییر است، می‌تواند سرکوب احساس ناامیدی ناشی از نتایج پایین را متوقف کرده، انگیزه بهره‌برداری از ظرفیت‌های شناختی برتر را تقویت کند و به جبران کم‌پیشرفتگی منجر شود (کای و همکاران، ۲۰۲۶).

همچنین در پژوهش حاضر به منظور دستیابی به اطمینان بیشتر در خصوص کفایت روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ذهنیت‌رشد، ضریب روایی واگرا از طریق اجرای همزمان آن با پرسشنامه باورهای غیرمنطقی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت محاسبه شد. نتایج نشان داد که بین ذهنیت‌رشد و خرده‌مقیاس‌های باورهای غیرمنطقی (انتظارات بیش از حد، خودسرزنشگری، واکنش به ناکامی، اجتناب از مشکل و درماندگی در تغییر) همبستگی منفی و معنادار دارد. این یعنی هرچه ذهنیت‌رشد دانش‌آموز قوی‌تر باشد، باورهای غیرمنطقی او ضعیف‌تر است. از دید نظری، این رابطه منطقی است؛ چون ذهنیت رشد به فرد یاد می‌دهد که توانایی‌ها با تلاش تغییر می‌کنند (دسمت و همکاران، ۲۰۲۵). در حالی که باورهای غیرمنطقی فرد را به سمت اجتناب، سرزنش و درماندگی سوق می‌دهند. بنابراین این یافته روایی واگرا را تأیید می‌کند.

ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ذهنیت‌رشد برابر با ۰/۸۰ به‌دست آمد که نشان می‌دهد دارای همسانی درونی مناسب است. همچنین، ضریب بازآزمایی در فاصله ۲ هفته (r= ۰/۸۴) نشان از پایایی بازآزمایی قابل قبول این مقیاس بود. این یافته با نتایج مطالعه سیگموندسون و هاگا (۲۰۲۴) که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و همبستگی بازآزمایی را ۰/۸۱ گزارش کردند، هم‌راستا است.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که، نسخه فارسی مقیاس ذهنیت رشد از پایایی مطلوب و ثبات اندازه‌گیری قابل قبولی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت برخوردار است.

با این وجود؛ مطالعه حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. نمونه این مطالعه محدود به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت مدارس سمپاد دوره متوسطه اول شهر اصفهان بود و از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع سرشماری استفاده شد. بنابراین تعمیم نتایج به سایر شهرها، به محققان توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس را روی جمعیت‌های عمومی مختلف در شهرها و مقاطع دیگر (دبستان، دبیرستان) و همچنین در جمعیت‌های بالینی (مانند دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، اختلال خوردن، یا افسردگی) با روش نمونه‌گیری تصادفی و متعادل از نظر جنسیت بررسی کنند. همچنین انجام مطالعات هنجاریابی در سطح ملی، بررسی روایی تشخیصی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

(مقایسه گروه‌های با ذهنیت‌رشد بالا و پایین)، و روایی واگرا با سازه‌های مرتبط دیگر پیشنهاد می‌شود. بر همین اساس توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس را روی جمعیت‌های عمومی مختلف در شهرها و مقاطع دیگر (دبستان، دبیرستان) و همچنین در جمعیت‌های بالینی (مانند دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، اختلال خوردن، یا افسردگی) با روش نمونه‌گیری تصادفی بررسی کنند. با توجه به روایی و پایایی مطلوب این مقیاس در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت، مشاوران مدارس سمپاد می‌توانند از این ابزار برای شناسایی دانش‌آموزان تیزهوش با ذهنیت‌رشد پایین و نیز به عنوان ابزار پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مداخلات مبتنی بر پرورش ذهنیت‌رشد استفاده کنند.

منابع

تریکان،س؛گودرزی، م.ع؛ تقوی، م.ر؛ ایمانی، م. (۱۴۰۳). مقایسه‌ی اثربخشی درمان‌های شناختی-رفتاری و مبتنی بر پذیرش و تعهد بر نشانه‌های افسردگی، افکار غیرمنطقی، بازداری هیجانی و ارزشمندی در زندگی در بیماران مبتلا به اختلال افسردگی اساسی. مجله روانشناسی،۲۸(۴)،۴۰۴-۴۱۴. http://www.iranapsy.ir/article/46841

سردارنیا، آ؛ لیاقت، ر. (۱۴۰۴). پیش‌بینی افکار خودکشی بر اساس کمال‌گرایی ناسازگار، باورهای غیرمنطقی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پزشکی. *رویش روان شناسی*. ۱۴ (۳) :۱۳۲-۱۲۳. URL: http://frooyesh.ir/article-1-5361-fa.html

Al-Akkad, H., Alodat, A., & Kanaan, E. (2024). Identifying Underachiever Gifted Students in Jordan. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, *39*(1), 23-36. 10.35552/0247.39.1.2303

Bryant, A. (2025). *Effects of Growth Mindset Intense Interventions on Academic Perceptions Among Gifted, Typical, and Underperforming Students*. 32245471. https://www.proquest.com/openview/4474784d4b83ef58aa946c1908454367/

Cai, P., Li, X., Feng, J., Mai, Z., & Guan, X. (2026). Exploring the parallel mediating roles of self-regulation, motivation, and self-efficacy in the relationship between shame and growth mindset. *BMC psychology*, *14*(1), 185. https://doi.org/10.1186/s40359-026-03976-x

Cao, M., Ling, Z., Xie, C., & Xu, X. (2025). Development and validation of the Nursing Studentsâ€™ Growth Mindset Scale (NSGMS). *Front. Med*. 12:1550214. https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1550214

Chang, S., Zhang, Y., Wang, C., Xu, F., Huang, Y., & Xin, S. (2024). Could a growth mindset attenuate the link between family socioeconomic status and depressive symptoms? Evidence from Chinese adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 3313-3326. DOI: 10.2147/PRBM.S462230

Claro, S., & Loeb, S. (2024). Students with growth mindset learn more in school: Evidence from California's CORE School Districts. *Educational Researcher*, *53*(7), 389-402. https://doi.org/10.3102/0013189X241242393

Desmet, O. A., Mo, F., & Pineda Medina, A. (2025). Parental Narratives of Underachievement Among Gifted Children: Onset, Factors, and Perceived Resolutions. *Gifted Child Quarterly*, 00169862251362841. https://doi.org/10.1177/00169862251362841

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. Perspectives on Psychological Science,14(3), 481–496. doi: 10.1177/1745691618804166

Dweck, C. (2016). The remarkable reach of growth mind-sets. *Scientific American Mind*. 27 (1), 36–41. https://www.jstor.org/stable/24945335

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, *6*(4),267-285. **doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1**

Gladstone, J. R., Tallberg, M., Jaxon, J., & Cimpian, A. (2024). What makes a role model motivating for young girls? The effects of the role model's growth versus fixed mindsets about ability and interest. Journal of Experimental Child Psychology, 238, 105775. https://doi.org/10.1177/00131644211008953

Iyer, P., Nikolov, A. N., Stewart, G. T., Srivastava, R. V., & Tang, T. (2024). Does B2B salespeople's love of money attitude mediate the relationships between a growth mindset, a fixed mindset, grit, and job performance? *Journal of Business and Industrial Marketing*. https://doi.org/10.1108/JBIM-02-2023-0069

Jones, R. G. (1968). A factorial measure of Ellis irrational belief system, with personality and maladjustment correlates. *Dissertation Abstracts International*, 29, 4379B_4380B (University Microfilm No. 69-6443). https://hdl.handle.net/2346/18941

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. https://books.google.com/books

Kong, J., Xu, X., Xu, J., Han, G., & Xue, Y. (2025). Development of a growth mindset assessment scale for nursing students based on the growth mindset model: a mixed-method study. *Nurse Educ Pract*. 82:104232. doi: 10.1016/j.nepr.2024.104232

Mendoza, N.B., Yan, Z. (2025). From beliefs to behaviors: Conceptualizing and assessing students' practices that reflect a growth mindset. *Soc Psychol Educ* 28, 73. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10032-w

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]

Muradoglu, M., Porter, T., Trzesniewski, K., & Cimpian, A. (2024). A growth mindset scale for young children (GM-C): Development and validation among children from the United States and South Africa. *PloS one*, 19(10), e0311205 https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311205

Peña-San José, J., Arruti, A., & Martínez-Izaguirre, M. (2025). Interventions With Gifted Underachieving Students: A Systematic Review. *Gifted Education International*, 02614294261425529. https://doi.org/10.1177/02614294261425529

Sigmundsson, H., & Haga, M. (2024a). Passion and grit in individuals with high levels of growth mindset are different than in individuals who have low growth mindset. *Acta Psychologica*, *250*, 104480. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104480

Sigmundsson, H., & Haga, M. (2024b). Growth mindset scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing growth mindset. *New Ideas In Psychology*, 75, 101111. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101111

Sypré, S., Onghena, P., Verschueren, K., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). Promoting Engagement and Motivation and Reducing Perceived Underachievement of Gifted Male Adolescents: A Mixed-Methods Single-Case Experimental Study. *Gifted Child Quarterly*, 00169862251388967. https://doi.org/10.1177/00169862251388967

Teng, M. F., Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2024). Understanding growth mindset, self-regulated vocabulary learning, and vocabulary knowledge. *System*, 122, 103255. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103255

Woods, P. J. (1992). A study of "belief" and "non-belief" items from the Jones Irrational Beliefs Test with implications forthe theory of RET. *Journal of rational -emotive and cognitive-behavior therapy* , 10(1), 41-52. https://doi.org/10.1007/BF01245741.

Yang, X. J., Gan, Y. T., Wang, Z. J., Wang, J. Y., Duan, X. J., Ma, X., & Zhang, S. E. (2025). Does a growth mindset curb anxiety among Chinese medical students? Validation based on propensity score matching. *BMC psychology*, 13(1), 1-14. 10.1186/s40359-025-02782-1

Zhang, W., & Li, J. (2025). Sports atmosphere and psychological resilience in college students: Mediating role of growth mindset. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1532498. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1532498

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-15]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.5.155]