

## اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی

### The Effectiveness of the Dweck's Growth Mindset Intervention on Academic Resilience and Academic Self-handicapping of Elementary school girl students

Paria Sarami

Master's student in rehabilitation counseling, Department of Counseling, Khomeini Shahr Branch, Islamic Azad University, Khomeini Shahr/ Isfahan, Iran.

Sepideh Fallahiyeh \*

PhD in Counseling, Department of Counseling, Khomeini Shahr Branch, Islamic Azad University, Khomeini Shahr/ Isfahan, Iran.

[S.fallahiyeh@gmail.com](mailto:S.fallahiyeh@gmail.com)

پر یا صرامی

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، گروه مشاوره، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

سپیده فلاحیه (نویسنده مسئول)

دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

#### Abstract

The purpose of this research was to determine the effectiveness of Deweyk's growth mindset intervention on academic resilience and academic self-handicapping of elementary school girl students in Isfahan City. The present study was a semi-experimental study with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population of this research included all sixth-grade female students who were studying in the schools of Isfahan City in the academic year 2022-2023. Using the random and cluster sampling method, 30 students were selected as a sample and were randomly placed in experimental (n=15) and control (n=15) groups. The research tools included Samuels' Academic Resilience Questionnaire (ARQ) (2004) and Schwinger & Stiensmeier-Pelster Academic Self- Handicapping Questionnaire (ASHS) (2011). The experimental group received Dweck's developmental mindset intervention in 8 50-minute sessions. Multivariate analysis of the covariance test was used to analyze the data. The findings showed that by controlling the effect of the pre-test, there was a significant difference in the level ( $P<0.05$ ) between the mean of the post-test of academic resilience and academic self-handicapping in the two groups. Based on the findings of the present research, it can be said, it can be said that the Deweyk's growth mindset intervention can be effective in increasing academic resilience and reducing academic self-handicapping of students.

**Keywords:** Academic Resilience, Academic Self-Handicapping, Dweck's Growth Mindset Intervention.

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی شهر اصفهان بود. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در مدارس شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۳۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARQ) ساموئلز (۲۰۰۴) و پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS) شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱) بود. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک را دریافت کردند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دو گروه تفاوت معناداری در سطح ( $P<0/05$ ) وجود داشت. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت مداخله تغییر ذهنیت دوئیک می‌تواند در افزایش تاب‌آوری تحصیلی و کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد.

**واژه‌های کلیدی:** تاب‌آوری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک.

## مقدمه

از عوامل اساسی توسعه پایدار و همه‌جانبه، توجه ویژه به دانش‌آموزان به عنوان قشر صاحب تفکر و اندیشه است. پرورش استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه می‌تواند زمینه تحقق اهداف تعریف شده آرمان‌های یک ملت را فراهم سازد. آن‌چه مسلم است دانش‌آموز به عنوان محور اصلی، نقش درجه اول را در تحقق این اهداف ایفا می‌کند و دوران تحصیلی از مهم‌ترین دوران زندگی هر دانش‌آموزی است. شرط اساسی موفقیت و توسعه در جامعه امروزی توجه به ظرفیت‌های دانش‌آموزان و شکوفایی آن‌ها است؛ اما وجود عوامل خطر متعددی در این راه، آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را همواره به دنبال دارد. لذا در دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌های دانش‌آموزان برای سازگاری با چالش‌ها و فرصت‌های تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (تادسه<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

در حوزه آموزش، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۲</sup> نقش حیاتی را ایفا می‌کند زیرا این توانایی برای دستیابی به نتایج مطلوب آموزشی برای دانش‌آموزان ضروری است (قمر و اختر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). این توانمندی تحصیلی مثبت‌نگر به مثابه توانایی دانش‌آموز برای مواجهه کارآمد با موانع و چالش‌های زندگی تحصیلی است (مالیک و کاتور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶) و دانش‌آموزان دارای خصیصه فوق، مهارت‌های غیرشناختی کلیدی از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت و حس کنترل بر عملکرد تحصیلی را از خود بروز می‌دهند (یانگ و وانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). ساموئلز<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) معتقد است تاب‌آوری تحصیلی در قالب سه مؤلفه جهت‌گیری آینده<sup>۷</sup>، مسئله‌محوری و مثبت‌نگری<sup>۸</sup> و مهارت‌های ارتباطی<sup>۹</sup> قابل بررسی است. جهت‌گیری آینده به ساخت ذهنی فرد از آینده اشاره دارد و با پیامدهای مثبت ارتباط دارد و بستری را برای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، کاوش انتخاب‌ها و ایجاد تعهد فراهم می‌نماید و در نتیجه مسیر تحولی فرد را هدایت می‌نماید و فرد را در مسیر درستی برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده هدایت می‌کند و مانع از انحراف او می‌گردد. مسئله‌محوری به عنوان حل مشکلات بدون دخالت هیجانات منفی و با مثبت‌نگری و خوش‌بینی نسبت به آینده تحصیلی تعریف شده است (براون<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). مهارت‌های ارتباطی نیز به رفتارهایی اطلاق می‌شود که فرد می‌تواند از آن طریق با دیگران به نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی منجر شود (علیو<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش قمر و اختر (۲۰۱۹) نشان داده شده است که عوامل متعددی مانند عوامل خانوادگی، ذهنیت والدین و معلمان نسبت به دانش‌آموز، استفاده افراطی از رسانه‌های اجتماعی و نقص توجه بر کاهش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است.

از آنجایی که در زمینه و بافت تحصیلی، ناتوانی در کسب معیارهای مشخصه موفقیت، ملاک بی‌کفایتی و عدم شایستگی دانش‌آموزان است (فرداس<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶)، ترس از شکست در دانش‌آموزان دامنه‌ای از احساسات مثبت و منفی را ایجاد می‌کند (مانتر-ماس<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) و دانش‌آموزان در مواجهه با چنین شرایطی دستخوش هیجان می‌شوند و برای مقابله با آن از مکانیسم‌های دفاعی روانی استفاده می‌کنند. یکی از این مکانیسم‌ها، خودناتوان‌سازی<sup>۱۴</sup> است که از طریق آن دانش‌آموز سعی می‌کند تا شکست‌های احتمالی را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد تا از این طریق خود را از نتایج احتمالی ضعیف، میرا سازد (آرازینی استوارت و دی‌جورج-واکر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۴). کاپوینگتون<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۲) نقشی اساسی در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته است و نظریه خودارزشی او بیان می‌کند که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند از آن طریق از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی

1. Tadese
2. Academic resilience
3. Qamar & Akhter
4. Mallick & Kaur
5. Yang & Wang
6. Samuels
7. Future orientation
8. Problem-oriented and positivism
9. Communication skills
10. Brown
11. Aliyev
12. Ferradas
13. Muntaner-Mas
14. Self-handicapping
15. Arazzini Stewart & De George-Walker
16. Cavington

است (ووسیک و آکسوم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). دیتو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند استفاده از مکانیسم خودناتوان سازی، پیامدهای همچون عدم اطمینان به توانایی‌های شخصی خود، عدم امید برای کسب موفقیت، فقدان تاب‌آوری، بزرگ‌نمایی بیماری‌ها و دردها و سلامت روانی پایین را در پی دارد. باروتچو یلدیریم و دمیر<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) نیز اشاره می‌کنند دانشجویان خودناتوان ساز ممکن است اضطراب و تمرکز کمتری بر ترس در طی عملکرد داشته باشند زیرا آن‌ها همیشه برای توجیه شکست آمادگی دارند.

یکی از سازه‌هایی که با موفقیت و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است، باورهای دانش‌آموزان در ارتباط با توانایی‌ها و ماهیت هوشی خویش است (بیکنان<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴). دوئیک<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) معتقد است برخی از دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های هوشی خود «دیدگاه رشدیابنده»: هوش ماهیتی انعطاف‌پذیر و افزایشی دارد» دارند؛ در حالی که تعدادی دیگر، هوش را به عنوان یک ویژگی «ثابت و غیرقابل کنترل» می‌دانند. این دانش‌آموزان تمایل دارند تا بیش از حد بر نگرانی‌های کوتاه‌مدت درباره توانایی خود تمرکز کنند و شکست‌های تحصیلی را به عنوان شواهدی بر عدم توانایی خود در نظر بگیرند (دوئیک<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۴)؛ چنین مشکلات و بافته‌هایی منجر به این شد تا پژوهشگران به طراحی مداخلاتی برای تغییر ذهنیت دانش‌آموزان بپردازند. مداخله آموزشی دوئیک برنامه‌ای دارای زیربنای روان-شناختی بوده و سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد. این مداخله بر این امر تأکید دارد که هوش و شخصیت قابل تغییر است، می‌تواند با گذشت زمان، توسعه و تغییر یابد (دوئیک و یگار<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹) و موفقیت در طیف وسیعی از زمینه‌ها (تحصیلی، شغلی، هنری، اجتماعی) می‌تواند تحت تأثیر استعدادها و توانایی‌های ما قرار گیرد. برنامه تغییر ذهنیت دوئیک از طریق تغییر افکار و باورهای ناسازگار و منفی باعث می‌شود تا در دانش‌آموزان این نگرش به وجود آید که بر احساسات، رفتار و شرایط زندگی خود تسلط بیشتری دارند و خویشتن را در شکل‌گیری روابط اجتماعی مثبت، تواناتر ارزیابی نمایند (فلاجیه و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش‌های طولی نشان می‌دهند که ذهنیت دانش‌آموزان درباره هوش خود، عملکرد تحصیلی آن‌ها را در بافت‌های دنیای واقعی پیش‌بینی می‌کند (بلکویل<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

پژوهش‌های مختلف از اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک در حیطه‌های مختلف حکایت دارند؛ برای مثال ساوویدز و باند<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان دادند در مقیاس کوچک و بزرگ، ذهنیت رشدیابنده می‌تواند نقش مؤثری در اثربخشی مداخلات ارائه شده در مدارس داشته باشد. مک‌کیب<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در یک پژوهش طولی نشان دادند این مداخله می‌تواند در خط مقدم پژوهش‌ها و سیاست آموزش عالی قرار گیرد و برای پذیرش چالش‌های تحصیلی و تلقی کردن آن‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری مفید خواهد بود. یگار و همکاران (۲۰۱۹)، بروگام و کاشوبک-وست<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۷) و پائونسکو<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند این مداخله بر افزایش نمرات دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. زینتز<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داد که احتمال موفقیت آن دسته از دانش‌آموزانی که ذهنیت افزایشی دارند بیشتر است و قدرت تاب‌آوری در برابر چالش‌های محیط آموزشی از دیگر ویژگی‌های این دانش‌آموزان است. فلر<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۸) و کلارو<sup>۱۶</sup> و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که ذهنیت رشدیابنده دارند چالش‌های تحصیلی را پذیرفته و برای یافتن راهکار مقابله با چالش‌ها، تلاش می‌کنند. ریو<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند مداخله ذهنیت رشدیابنده تأثیر معناداری بر انگیزه دارد و بر خودکارآمدی اثر معناداری ندارد. دی‌باکر<sup>۱۸</sup> و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند این مداخله می‌تواند باورهای هوشی را تقویت کرده و میزان اهداف عملکردی را کاهش دهد. استینمیر و اسپینات<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۹) نشان دادند فراتر از هوش، باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است.

1. Wusik & Axson
2. Datu
3. Barutcu Yildirim & Demir
4. Buchanan
5. Dweck
6. Growth- mindset
7. Walton & Cohen
8. Yeager
9. Blackwell & Trzesniewski
10. Savvides & Bond
11. McCabe
12. Brougham & Kashubeck-West
13. Walton
14. Zinz
15. Feller
16. Claro
17. Rhew
18. DeBacker
19. Steinmayr & Spinath

اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر از این جهت قابل تبیین است که مهم‌ترین سهم و نقش پژوهش حاضر در گستره پیکره دانش موجود در مورد مداخله‌های مؤثر بر هدایت دانش‌آموزان در مسیر موفقیت و تعالی هر چه بیشتر این است که با آموزش مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک می‌توان به طور نسبی به آن‌ها کمک کرد تا با انگیزش و اشتیاق بیشتری در مسیر اهداف یادگیری در حین آموزش و تعلیم حرکت کنند. حال با توجه به آن‌که باورهای فراگیران یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی پیشرفت دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است، در این راستا پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ در انتخاب نمونه، خوشه اول، مدارس نواحی مختلف شهر اصفهان بود که ناحیه سه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس مدارس دخترانه ابتدایی در خوشه بعدی قرار گرفت و در پایان ۲ مدرسه به عنوان نمونه انتخاب شد. از بین ۱۳۷ دانش‌آموز، ۳۰ نفر از میان چهار کلاس به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. حجم نمونه به پیشنهاد گال و همکاران (۱۹۹۶) که معتقدند در تحقیقات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی، حجم نمونه در هر گروه آزمایش و کنترل باید بین ۱۵ تا ۲۰ نفر باشد در نظر گرفته شد. به دلیل استفاده از روش پژوهش نیمه‌آزمایشی، حجم مطلوب برای هر یک از گروه‌ها ۱۵ نفر است. ملاک‌های ورود به این پژوهش شامل دامنه سنی بین ۱۱ تا ۱۲ سال (پایه ششم ابتدایی)، فقدان هرگونه اختلال روان‌پزشکی به تشخیص روان‌پزشک یا روان‌شناس که نیازمند مصرف دارو یا روان‌درمانی باشد، سلامت جسمانی دانش‌آموز، تمایل به شرکت در پژوهش و رضایت والدین بود. ملاک‌های خروج نیز شامل شرکت کردن هم‌زمان در هر نوع مداخله آموزشی دیگر، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده و عدم تمایل به ادامه حضور در فرآیند انجام پژوهش بود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات به‌دست آمده از پژوهش به صورت محرمانه و بی‌نام مورد استفاده قرار می‌گیرد. داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و روش آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تحلیل قرار گرفت.

## ابزار سنجش

**پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> (ARQ):** این پرسشنامه توسط سامولنز (۲۰۰۴) به منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی ساخته شده است و دارای ۲۹ سؤال است م و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگر را می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسشنامه در طیف لیکرت پنج درجه‌ای به صورت کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) می‌باشد. نمره کل فرد در این مقیاس بین ۲۹ تا ۱۴۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی بالاتر است. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ توسط سازندگان آن برابر ۰/۷۳ و روایی آن با روش تحلیل عاملی ۰/۷۹ گزارش شده است (سامودلز و وو، ۲۰۰۹). در ایران این پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ترجمه و اعتباریابی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ توسط مترجمان در نمونه دانش‌آموزی برای مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری و مثبت‌نگری به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۸ و ۰/۶۳ گزارش شده است و روایی با روش تحلیل عاملی برای مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری و مثبت‌نگری به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ به‌دست آمده است. ضریب پایایی در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار آن ۰/۸۶ به‌دست آمد.

**پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۳</sup> (ASHS):** این پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمر پلستر<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) برای سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۷ سؤال می‌باشد و تک‌عاملی است. عبارات این پرسشنامه بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند که هر یک از این گزینه‌ها از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) امتیاز دارند. نمره کل فرد در این مقیاس بین ۷ تا ۳۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی بالاتر است. شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱) برای تعیین روایی ابتدا همبستگی

1. Academic Resilience Questionnaire  
2. Woo  
3. Academic Self-Handicapping Scale  
4. Schwinger & Stiensmeier-Pelster

هر گویه را با نمره کل محاسبه کردند و سپس از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل نشان داد ضرایب بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ و میزان روایی عاملی ۰/۷۵ است. همچنین پایایی این پرسشنامه را با توجه به ضریب همسانی درونی برابر ۰/۸۰ گزارش نمودند. در ایران نیز تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴) این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر انجام دادند و روایی محتوایی این پرسشنامه را مناسب و ۰/۸۴ گزارش کردند. همچنین در این پژوهش ضریب همسانی درونی پرسشنامه ۰/۷۰ گزارش شده است. ضریب پایایی در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار آن ۰/۸۹ به دست آمد.

**مداخله:** جلسات آموزشی مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر اساس پروتکل دوئیک (۲۰۰۶) در قالب ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای دوبار توسط پژوهشگر به شرکت‌کنندگان در سالن جلسات مدارس، آموزش داده شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک بر اساس پروتکل دوئیک (۲۰۰۶)

جلسه	هدف	محتوا
اول	تبیین نظریه دوئیک برای دانش‌آموزان	اجرای پیش‌آزمون، تبیین نظریه دوئیک برای دانش‌آموزان، درک تفاوت بین ذهنیت ذاتی و افزایشی
دوم	شناخت مفهوم ذهنیت ثابت و افزایشی	ذهنیت‌ها از کجا می‌آیند، چه مثال‌هایی در فرهنگ‌مان می‌بینید که ذهنیت افزایشی یا ثابت را تقویت می‌کند، تعیین باورهای ذهنی دانش‌آموزان، تعیین کنند آیا ذهنیت خودشان بیشتر افزایشی است یا ثابت، چه خودگویی-هایی در مورد ذهنیت خود دارند، انجام یک فعالیت چالش‌برانگیز تا ذهنیت خود را تجربه کنند.
سوم	انعطاف‌پذیری مغز	تأثیر تحسین‌ها و بازخوردهای معلم‌ان و والدین بر هوش کودکان، توضیح ساختار مغز به خصوص سیستم انعطاف‌پذیری مغز، توضیح نرمش مغزی که نشان می‌دهد ما با به چالش کشیدن مغزمان باهوش‌تر می‌شویم.
چهارم	تلاش عامدانه	شرح قانون ۱۰۰۰ ساعت، شرح مفهوم تمرین عامدانه، وقتی مایل به یاد گرفتن چیزی هستید چه تلاشی برای یاد گرفتن آن می‌کنید، وقتی چیزی را نمی‌توانید حل کنید و یا با مشکلی سخت روبه‌رو می‌شوید چه کار می‌کنید.
پنجم	ذهنیت افراد موفق	چه کسانی را می‌شناسید که بعد از شکست خوردن در انجام کاری موفق شده‌اند، این افراد چه چیز مشترکی داشتند، چه ذهنیتی ممکن است در آن‌ها وجود داشته باشد که منجر به موفقیت‌شان شده است.
ششم	اهداف و جهت‌گیری	بررسی اهداف دانش‌آموزان و توضیح در مورد جهت‌گیری هدف
هفتم	توانایی‌های سه‌گانه	چگونگی موفقیت در زندگی با به‌کارگیری سه جنبه هوش تحلیلی، خلاقانه و عملی
هشتم	جمع‌بندی مباحث	اجرای پس‌آزمون و جمع‌بندی مباحث

## یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن افراد نمونه در گروه آزمایش به ترتیب ۱۲/۱ و ۲/۱۱ و در گروه کنترل ۱۲/۹ و ۲/۳۴ بود. ۵۶ درصد از دانش‌آموزان تک‌فرزند، میانگین و انحراف استاندارد سنی مادران دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۴۴/۶۵ و ۷/۵۳ و در گروه کنترل ۴۳/۳۷ و ۶/۷۹ میانگین سنی پدران دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۵۴/۵۷ و ۸/۲۲ و در گروه کنترل ۵۲/۶۲ و ۷/۹۸ بود. همچنین بین دو گروه از نظر میانگین سن مادر، سن پدر و ترتیب فرزند سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود، لذا تفاوت معناداری بین دو گروه وجود نداشت. در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک نوع آزمون و گروه ارائه شده است. همان‌طور که در نتایج جدول دو مشاهده می‌شود، نمره‌های گروه آزمایش در متغیر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نمرات پس‌آزمون و نمرات گروه کنترل تفاوت بسیاری داشته است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	آزمون	آزمایش	انحراف	شاپیرو- میانگین	کنترل انحراف	شاپیرو- میانگین
مهارت‌های ارتباطی	پیش آزمون	۲۱/۵۲	۲/۱۸	۲۰/۰۵	۱/۹۹	۰/۲۳
	پس آزمون	۲۴/۶۹	۲/۳۲	۲۰/۱۷	۲/۰۰	۰/۴۴
جهت‌گیری آینده	پیش آزمون	۱۹/۳۲	۱/۷۶	۱۹/۱۲	۱/۷۶	۰/۵۴
	پس آزمون	۲۲/۷۱	۱/۹۰	۱۹/۰۹	۱/۸۳	۰/۴۲
مسئله محور و مثبت‌نگر	پیش آزمون	۱۲/۸۲	۱/۲۲	۱۲/۷۷	۱/۵۵	۰/۲۰
	پس آزمون	۱۵/۱۰	۱/۳۵	۱۲/۹۶	۱/۴۹	۰/۱۸

## The Effectiveness of the Dweck's Growth Mindset Intervention on Academic Resilience and Academic ...

۰/۳۹	۲/۶۲	۵۱/۹۴	۰/۴۳	۳/۶۶	۵۳/۶۶	پیش آزمون	نمره کل تاب‌آوری تحصیلی
۰/۳۲	۲/۴۱	۵۲/۲۲	۰/۳۲	۴/۰۶	۶۲/۵۰	پس آزمون	
۰/۳۹	۱/۵۶	۱۶/۲۸	۰/۲۲	۱/۸۸	۱۶/۳۹	پیش آزمون	خودناتوان‌سازی تحصیلی
۰/۱۸	۱/۳۹	۱۶/۱۷	۰/۲۸	۱/۴۴	۱۴/۷۲	پس آزمون	

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون (بعد از مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک) میانگین نمره کل تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های آن از پیش آزمون بیشتر است؛ یعنی بعد از مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک، میانگین تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش به طور شهودی افزایش یافته است. همچنین مشاهده می‌شود در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون (بعد از مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک) میانگین نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی پس‌آزمون کمتر است؛ یعنی بعد از مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک، میانگین خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایش به طور شهودی کاهش یافته است. این تفاوت‌ها در گروه کنترل محسوس نیست. قبل از استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نرمال بودن داده‌های تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی از طریق آزمون شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup> ( $P > 0/05$ ) و همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین<sup>۲</sup> ( $P > 0/05$ ) تأیید شد. نتایج آزمون لوین برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی ( $F = 3/59, P = 0/07$ ) و برای متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی ( $F = 3/59, P = 0/06$ ) به دست آمد که حاکی از برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها بود. مفروضه دیگر آزمون تحلیل کوواریانس، همگنی شیب رگرسیون نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون است که برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی ( $F = 2/63, P = 0/11$ ) و برای متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی ( $F = 1/59, P = 0/43$ ) به دست آمد و با توجه به این که سطح معناداری از  $0/05$  بیشتر است فرضیه همگنی شیب رگرسیون تأیید می‌شود. جهت اعتبار تحلیل کوواریانس از آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. شاخص‌های چندمتغیره پژوهش

نام آزمون	مقدار	F	df	خطای df	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلای	۰/۴۵۲	۱۴/۴۳۴	۱	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۰/۷۹۸
اثر لامبدای ویلکز	۰/۵۴۸	۱۴/۴۳۴	۱	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۰/۷۹۸
اثر هتلینگ	۰/۸۲۵	۱۴/۴۳۴	۱	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۰/۷۹۸
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۸۲۵	۱۴/۴۳۴	۱	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۰/۷۹۸

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ پس‌آزمون متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون، حداقل بین یکی از متغیرهای وابسته در سطح  $P < 0/001$  تفاوت معناداری وجود دارد. ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد ۴۵ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آموزشی است. در ادامه نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) برای بررسی تأثیر آموزش مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر

## تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی

مؤلفه	منبع	مجموع مجزورات	درجه‌آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
مهارت‌های ارتباطی	پیش‌آزمون	۴۲/۷۹	۱	۴۲/۷۹	۶/۰۲	۰/۰۰۳	۰/۱۳
گروه	خطا	۲۶۳/۵۲	۱	۲۶۳/۵۲	۳۱/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	خطا	۸۸/۶۶	۲۷	۳/۲۸			
جهت‌گیری آینده	پیش‌آزمون	۴۰/۶۳	۱	۴۰/۶۳	۵/۹۱	۰/۰۰۴	۰/۱۲
	گروه	۲۳۰/۵۲	۱	۲۳۰/۵۲	۲۹/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴
خطا	خطا	۸۴/۵۳	۲۷	۳/۱۳			

1. Shapiro Wilk  
2. Leven

۰/۱۰	۰/۰۰۶	۵/۱۰	۳۸/۶۷	۱	۳۸/۶۷	پیش‌آزمون	مسئله محور و مثبت‌نگر
۰/۳۰	۰/۰۰۱	۲۶/۶۰	۲۲۱/۱۹	۱	۲۲۱/۱۹	گروه	
			۳/۱۲	۲۷	۸۴/۳۲	خطا	
۰/۳۲	۰/۰۰۱	۱۵/۶۴	۱۲۲/۰۹	۱	۱۲۲/۰۹	پیش‌آزمون	تاب‌آوری تحصیلی
۰/۷۳	۰/۰۰۱	۹۱/۶۵	۷۱۵/۲۳	۱	۷۱۵/۲۳	گروه	
			۷/۸۰	۲۷	۲۵۷/۵۱	خطا	
۰/۱۱	۰/۲۱	۳/۴۰	۷/۴۸	۱	۷/۴۸	پیش‌آزمون	خودناتوان‌سازی تحصیلی
۰/۲۶	۰/۰۰۱	۱۱/۴۱	۳۲/۳۰	۱	۳۲/۳۰	گروه	
			۲/۵۲	۲۷	۱۸/۶۳	خطا	

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می‌گردد مقدار آماره آزمون اثر متغیرمستقل برابر با ( $F=91/65$ ) گردیده است که چون  $0/05 < 0/01 = P$  این مقدار معنادار شده است. بنابراین بین تاب‌آوری در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس‌آزمون پس از حذف تاثیر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و مداخله ذهنیت‌رشدیابنده دوئیک در مرحله پس‌آزمون تاثیر معناداری بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی داشته است. میزان این تاثیر بنا به ستون مجذور ضریب اتا برابر با ۷۳ درصد و توان آزمون برابر با ۰/۹۹ است. همچنین مقدار آماره آزمون اثر متغیرمستقل برای مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور و مثبت‌نگر به ترتیب برابر با ( $F=31/16$ ،  $F=29/50$  و  $F=26/60$ ) گردیده است که چون  $0/05 < P$  این مقدار معنادار شده است. بنابراین بین مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس‌آزمون پس از حذف تاثیر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و مداخله ذهنیت‌رشدیابنده دوئیک در مرحله پس‌آزمون تاثیر معناداری داشته است. همچنین مقدار آماره آزمون اثر متغیرمستقل برای خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر با ( $F=11/41$ ) گردیده است که چون  $0/05 < 0/01 = P$  این مقدار معنادار شده است. بنابراین بین خودناتوان‌سازی تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس‌آزمون پس از حذف تاثیر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و مداخله ذهنیت‌رشدیابنده دوئیک در مرحله پس‌آزمون تاثیر معناداری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته است. میزان این تاثیر بنا به ستون مجذور ضریب اتا برابر با ۲۶ درصد و توان آزمون برابر با ۰/۹۳ است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله ذهنیت‌رشدیابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد مداخله ذهنیت‌رشدیابنده دوئیک بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی و کاهش خود-ناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر معناداری داشته است. یافته نخست پژوهش نشان داد که مداخله ذهنیت‌رشدیابنده دوئیک بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است؛ این یافته با نتایج پژوهش زینتر (۲۰۱۸) و تقی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷) در راستای اثربخش بودن مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی به‌طور مستقیم همسو بود. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت تحصیل کردن برای یک دانش‌آموز در مدرسه که با مشکلاتی اعم از عملکرد ضعیف روبرو می‌شود، می‌تواند به مثابه زندگی در شرایط تنش‌زا تلقی شود. دانش‌آموزان در نظام آموزشی دچار استرس‌های تحصیلی زیادی می‌شوند که بر موفقیت تحصیلی آن‌ها اثر منفی می‌گذارد. باید توجه داشت اگرچه تاب‌آوری یک خصلت درونی و فردی است اما شمار زیادی از دانش‌آموزان نمی‌توانند آن را در یک زمان مناسب به کار ببرند و نیاز است تا از همان سال‌های مدرسه این خصلت را در دانش‌آموزان پرورش داد (شانل<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳). در این راستا نظریه تغییر ذهنیت دوئیک که منعکس-کننده یک مدل شناختی - اجتماعی است و بر اساس آن باورهای فرد در ارتباط با خود به فرآیندهای قوی انگیزشی منتقل می‌شود، می‌تواند به دانش‌آموزان در زمینه مسائل مختلف تحصیلی کمک کند (بیکنان، ۲۰۲۴). این مداخله با تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و توانمندی‌های خود سبب می‌شود تا دانش‌آموز نسبت به محیط تحصیلی نیز نگرش مثبت پیدا کرده و از بودن در این فضا راضی باشد. حضور همراه با لذت در محیط تحصیلی به بهبود تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموز کمک می‌کند. از سوی دیگر این مداخله با ایجاد

تغییراتی در باورهای دانش‌آموزان نسبت به توانمندی‌های خود، انعطاف‌پذیری آن‌ها را نیز افزایش داده و باعث می‌شود آن‌ها در مهارت‌های بین‌فردی خود تجدیدنظر کنند و بتوانند روابط خود را با دیگران بهبود بخشند. همچنین در این مداخله با تغییر و تصریح ارزش‌های فردی، دانش‌آموزان به شناسایی مجدد ارزش‌ها و تعیین اهداف، اعمال، موانع و در نهایت تعهد به رفتار در راستای دستیابی به اهداف و حرکت در مسیر ارزش‌ها با وجود مشکلات ترغیب می‌شوند و برای خود اهداف تحصیلی ترسیم کرده و در راستای آن اهداف، متعهدانه گام برمی‌دارند که اثربخشی مداخله فوق را بر جهت‌گیری آینده روشن می‌سازد. از سوی دیگر در این مداخله با تغییر باورها و نگرش، مثبت‌نگری و مسئله‌محوری دانش‌آموزان نیز افزایش یافته و از آن جایی که مثبت‌نگری فرآیندی برای تغییر و حل مشکلات تحصیلی است به آن‌ها کمک می‌کند تا از رویدادها و حوادث تحصیلی آینده ترسی نداشته باشند، تاب‌آورتر باشند و با ارائه رفتار انطباقی و استفاده از راهبردهای مختلف خودمدیریتی به تبع دریافت آموزش‌هایی در مورد عملکرد حافظه و راهبردهای یادگیری برای نظارت بر پیشرفت در آینده موفق شوند. همچنین می‌توان اشاره داشت با آموزش راهبردهای حل مسئله با شیوه تغییر ذهنیت و تکرار و تمرین آن‌ها، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان شد که بر افزایش مثبت‌نگری و مسئله‌محوری آن‌ها نیز مؤثر بود (اوتوی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳).

در تبیین دیگر می‌توان اظهار داشت مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به هوش و توانایی به سمت نگرش رشد یابنده هدایت می‌کند، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا به جای تمرکز بر دفاع از تصویر خود که هیچ‌گاه نباید مرتکب شکست شوند به خود اجازه مواجهه با شرایط چالش‌برانگیز و تنش‌زای تحصیلی را بدهند. آن‌ها در این مداخله می‌آموزند که مغز آن‌ها یک سیستم ایستا با توانایی‌های غیرقابل تغییر نیست که سطح عملکرد فعلی آن‌ها تعیین‌کننده ماهیت ذاتی هوش آن‌ها باشد. نگرش آن‌ها نسبت به یادگیری به عنوان کلید تقویت مغز، نگرش مثبت‌تری می‌شود و شکست در یادگیری معنای منفی خود را از دست داده و به عنوان پله‌ای جهت رسیدن به هدف اصلی که داشتن مغز قوی‌تر با هوشمندی بیشتر است دیده می‌شود چرا که بعد از هر شکست فرد با تلاش بیشتری به سمت هدف خود حرکت خواهد کرد (کلارو و همکاران، ۲۰۱۶) و جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان تقویت می‌شود. با این تغییر شناختی نسبت به مفهوم رشدیابنده هوش و توانایی دانش‌آموز و مثبت‌نگری جدیدی که در مداخله تغییر ذهنیت کسب کرده است و از طرف دیگر آموزش‌هایی که در مورد عملکرد حافظه و راهبردهای یادگیری دریافت می‌کند (فلر، ۲۰۱۸) می‌توان نتایج به‌دست آمده و افزایش تاب‌آوری تحصیلی را توجیه نمود.

یافته دوم پژوهش نشان داد که مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است و این یافته با نتایج پژوهش فلر (۲۰۱۸) و کلارو و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر این که دانش‌آموزان با ذهنیت رشدیابنده برای یافتن راهکار مقابله با چالش‌ها، تلاش می‌کنند به طور غیرمستقیم همسو می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت فراگیران خودناتوان‌ساز مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آن‌ها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. این‌گونه راهبردها از آن جهت راهبردهای خودناتوان‌ساز قلمداد می‌شوند که استفاده از آن‌ها باعث تضعیف عملکرد تحصیلی دانش‌آموز می‌شود. باید توجه داشت ارتقاء سطح توانمندی‌های شخصی می‌تواند باعث تغییرات مشخصی در جنبه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری شود (جگادپسان و کانچانا، ۲۰۲۳). مداخله تغییر ذهنیت دوئیک از طریق تغییر افکار و باورهای ناسازگار و منفی موجب شد تا در دانش‌آموزان این نگرش به وجود آید که بر احساسات، رفتار و شرایط زندگی خود تسلط بیشتری دارند و خویشتن را توانمندتر ارزیابی کنند. این تغییرات در دانش‌آموزان موجب می‌گردد که آن‌ها علی‌رغم وجود چالش‌ها، در رابطه با آینده امیدوار باقی بمانند و به گذرگاه‌های انتخاب شده خود در رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده مطمئن باشند (سوپریانی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). پرورش توانمندی‌های دانش‌آموزان می‌تواند به خودی خود جزء تعیین‌کننده‌ای از کاهش علائم منفی خودناتوان‌سازی تحصیلی محسوب گردد؛ ایجاد توانمندی امید در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آن‌ها با وجود تجربه چالش‌ها، در رابطه با آینده امیدوار باقی بمانند و با با رهایی از اضطراب و روابط اجتماعی خوب، فعالیت‌های خود را فهرست کرده و از برنامه‌ریزی‌های روزانه استفاده کند و کمتر از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده کنند (کلارو و همکاران، ۲۰۱۶).

در تبیین دیگر می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای ذهنیت رشدیابنده هستند عملکرد تحصیلی مطلوبی دارند، پاسخ‌های منفی کمتری از دیگران می‌گیرند و از نظر تحصیلی موفق‌تر عمل کرده و نیازی به نشان دادن خودناتوان‌سازی در فرآیند تحصیلی خود نمی‌بینند؛ چرا که این توانایی را دارند که به شکل بهنجار از پس تکالیف تحصیلی برآیند و مورد تحسین قرار گیرند. در تبیین دیگر یافته پژوهشی فوق می‌توان اظهار داشت برنامه تغییر ذهنیت دوئیک از طریق تغییر افکار و باورهای ناسازگار و منفی باعث می‌شود تا در دانش‌آموزان این

1. Otway  
 2. Jagadeesan & Kanchana  
 3. Supriani

نگرش به وجود آید که بر احساسات، رفتار و شرایط تحصیلی خود تسلط بیشتری داشته باشند و خویشتن را در حصول موفقیت‌های تحصیلی، توانا تر ارزیابی کنند؛ در نتیجه آن‌ها را از موضع انفعالی و رفتارهای خودناتوان‌سازی رها می‌نماید (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در این راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز به طور مشخص نشان داد مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، این روش افراد را ترغیب می‌سازد که مشاهده‌گر فرآیندهای ذهنی باشند، افکار خودانتقادی و قضاوت‌کننده را به نحو مثبت تفسیر نمایند و احساسات و افکار خود را به شیوه‌ای جدید بیان کنند (چن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

این پژوهش در میان دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی در شهر اصفهان انجام شد و در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. عدم مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک با سایر مداخلات در حوزه تحصیلی، محدودیت زمان و حجم نمونه، عدم نمونه‌گیری تصادفی و عدم امکان مشاهده‌های پیگیری برای بررسی پایداری نتایج از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دوره پیگیری برای بررسی پایداری نتایج اجرا گردد. پیشنهاد می‌گردد این پژوهش در گروه‌های سنی دیگر و دانش‌آموزان پسر صورت گیرد و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه گردد.

## منابع

- آرامی، ز؛ شریفی، ط؛ غضنفری، ا؛ عابدی، ا و قاسمی پیربلوطی، م. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان تیزهوش. *روان‌شناسی مثبت*، ۴(۱۲)، ۵۰-۴۱. [10.22108/PPLS.2018.108975.1337](https://doi.org/10.22108/PPLS.2018.108975.1337)
- بهرامی، ف؛ امیری، م و عبدالهی، ز. (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. *دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۴(۴)، ۲۱۷-۲۲۳. [https://jsums.medsab.ac.ir/article\\_977.html](https://jsums.medsab.ac.ir/article_977.html)
- تابع بردبار، ف و رستگار، ا. (۱۳۹۴). مدل روابط و ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۸)، ۵۳۰-۵۴۲. [URL: http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html](http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html)
- تقی‌نژاد، م؛ عابدی، ا و یارمحمدیان، ا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۹(۴)، ۲۰-۱. [10.22059/JAPR.2019.70398](https://doi.org/10.22059/JAPR.2019.70398)
- سلطانی‌نژاد، م؛ آسیایی، م؛ ادهمی، ب و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARQ/اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۵)، ۱۷-۳۵. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html)
- فلاحیه، س؛ فاتحی‌زاده، م؛ عابدی، ا و دیاریان، م. (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان. *روان‌شناسی شناختی*، ۸(۲)، ۵۷-۴۶. [URL: http://jcp.khu.ac.ir/article-fa.html](http://jcp.khu.ac.ir/article-fa.html)
- فلاحیه، س؛ فاتحی‌زاده، م؛ عابدی، ا و دیاریان، م. (۱۴۰۰). اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش. *علوم روان‌شناختی*، ۲۰(۱۰۶)، ۱۹۲۹-۱۹۱۳. [doi:10.52547/JPS.20.106.1913](https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.1913)
- Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating Role of Internal Factors in Predicting Academic Resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Arazzini Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control, self-efficacy: a path model. *Learning & Individual Differences*, 66, 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2019). Self-handicapping among university students: The Role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Brougham, L., & Kashubeck-West, S. (2017). Impact of a Growth Mindset Intervention on Academic Performance of Students at Two Urban High Schools. *Professional School Counseling*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18764934>
- Brown, T., Yu, M. L., & Etherington, J. (2021). Listening and interpersonal communication skills as predictors of resilience in occupational therapy students: A cross-sectional study. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/0308022620908503>
- Buchanan, A. (2024). Mindset types: A systematic review and meta-analysis. *Preprint manuscript*.
- Chanell, H. (2023). *Hidden Voices: The Academic Resilience of Black High School Girls from Single-Parent Homes*. Northeastern University ProQuest Dissertations Publishing.
- Chen, S., Ding, Y., & Liu, X. (2023). Development of the growth mindset scale: Evidence of structural validity, measurement model, direct and indirect effects in Chinese samples. *Current Psychology*, 42(3), 1712-1726.

- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Datu, J. A., King, R., & Valdez, J. P. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.004>
- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershen, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., & Goldman, J. A. (2018). Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology*, 38(6), 711–733. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426833>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current directions in psychological science*, 17(6), 391–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x>
- Dweck, C. S. (2010). Mind-sets. *Principal leadership*, 10(5), 26–29.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Feller, A. (2018). *Effectiveness of a Growth Mindset in classroom*. Master thesis, Northwestern College.
- Ferradas, M., Freire, C., Valle, A., & Nunez, J. (2016). Academic Goals and Self-Handicapping Strategies in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 24, 1–9. [doi:10.1017/sjp.2016.25](https://doi.org/10.1017/sjp.2016.25)
- Jagadeesan, N., & Kanchana, M. (2023). Integrating REBT and ACT: An intervention study for managing academic self-handicapping among young adults. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2170940>
- Mallick, M. K., & Kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 20–27.
- McCabe, J. A., Kane-Gerard, S., & Friedman-Wheeler, D. G. (2020). Examining the utility of growth-mindset interventions in undergraduates: A longitudinal study of retention and academic success in a first-year cohort. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(2), 132–146. <https://doi.org/10.1037/tps0000228>
- Miller, D. I. (2019). When Do Growth Mindset Interventions Work? *Trends in cognitive sciences*, 23(11), 910–912. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.08.005>
- Muntaner-Mas, A., Vidal-Conti, J., Sese, A., & Palou, P. (2017). Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach. *Teaching and Teacher Education*, 67, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.013>
- Otway, R. (2023). Exploring the Interactions Between Cognitive Impairment, Depression, and Growth Mindset Among African Americans in the COVID-19 Era. *Psychological Science*, 208.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Qamar, S., & Akhter, M. (2019). Risk factors affecting academic resilience of elementary students. *Middle-east journal of scientific research*, 27(8), 637–643. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2019.637.643
- Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P., Cosentino, P., & Palikara, O. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. *Cogent Education*, 5(1). DOI: 10.1080/2331186X.2018.1492337
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington.
- Samuels, W.E., & Woo, A. (2009). Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience. Available from: [http:// wesamuels.org/pdfs/aera.pdf](http://wesamuels.org/pdfs/aera.pdf)
- Savvides, H., & Bond, C. (2021) How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 37, 2, 134–149. DOI: 10.1080/02667363.2021.1879025
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping- The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699–709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Supriani, Y. (2023). Quality Education Efforts during COVID 19 Pandemic Growth Mindset. *Journal of Universal Studies*, 3(4). DOI: <https://doi.org/10.59188/eduvest.v3i4.794>
- Tadese, M., Yeshaneh, A. & Mulu, G.B. (2022). Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22, 395.
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 823537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>
- Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369. DOI: 10.1038/s41586-019-1466-y
- Zintz, S. (2018). *Effectiveness of a Growth Mindset in Education*. Master thesis, Northwestern College.