

# A Comparison of the Effectiveness of Fredrickson's Positive Thinking and Dweck's Mindset Programs on Psychological Capital of Gifted Ninth-Grade Girls with Test Anxiety in Isfahan

Zahra Arami<sup>1</sup>, M.A., Tayebeh Sharifi<sup>2</sup>, Ph.D.,  
Ahmad Ghazanfari<sup>3</sup>, Ph.D., Ahmad Abedi<sup>4</sup>,  
Ph.D.

Received: 06.12.2018 Revised: 01.9.2019  
Accepted: 09.18.2019

# مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان

زهرا آرامی<sup>۱</sup>، دکتر طیبیه شریفی<sup>۲</sup>،  
دکتر احمد غضنفری<sup>۳</sup>، دکتر احمد عابدی<sup>۴</sup>  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۲/۱ تجدیدنظر: ۱۳۹۷/۸/۲۵  
پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۲/۲۳

## Abstract

**Objective:** The effectiveness of Fredrickson's positive thinking and Dweck's mindset program was examined on the psychological capital of gifted ninth-grade girls with test anxiety in Isfahan, Iran. **Method:** This was a quasi-experimental study with a pretest-posttest design and two control groups. The population consisted all 450 gifted female students in the ninth-grade in Isfahan. After screening the students using the Test Anxiety Inventory (TAI), a sample of 45 students who obtained higher scores was selected and then randomly divided into the experimental group (n=15) for Fredrickson's positive thinking, the experimental group (n=15) for Dweck's mindset program, and two control groups (n=15 each). Each experimental group received eight sessions of intervention, while no intervention was offered to the control groups. All participants completed Luthans' Psychological Capital Questionnaire on pre-/posttest. Data were analyzed using MANCOVA in SPSS-22. **Results:** There was a significant difference between Fredrickson's positive thinking group and Dweck's mindset program group with the control groups in terms of self-efficacy, resiliency, and optimism, with the two treatments proving effective, and the effects of the trainings on resilience and optimism were maintained on the six-month follow-up. Moreover, the results indicated the effectiveness of Dweck's mindset program on hopefulness on posttest and follow-up, compared to the Fredrickson program and the control groups, and this effect persisted on the follow-up. **Conclusion:** Using Dweck's mindset program and Fredrickson's positive thinking, we can influence the psychological capital of gifted students with test anxiety, which can in turn increase their efficacy and academic achievement.

**Keywords:** *Fredrickson's positive thinking, Dweck's mindset program, Psychological capital, Test anxiety, Gifted students*

1. Ph.D. holder, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University of Shahrekord, Shahrekord, Iran
2. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Islamic Azad University of Shahrekord, Shahrekord, Iran. Email: sharifi\_ta@yahoo.com
3. Visiting associate professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University of Shahrekord, Shahrekord, Iran
4. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Iran

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان انجام شد. **روش:** روش این تحقیق نیمه تجربی (آزمایشی) و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر تیزهوش پایه نهم شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آنها ۴۵۰ نفر بود. در ابتدا غربالگری انجام شد و از جامعه آماری تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزان مضطرب که بر اساس پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز نمرات بالاتری کسب کردند انتخاب و سپس به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر در گروه آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و ۱۵ نفر در گروه آموزش تغییر ذهنیت دوئیک) و ۱۵ نفر در دو گروه کنترل تقسیم شدند. گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون ۸ جلسه و گروه تغییر ذهنیت دوئیک نیز ۸ جلسه آموزش دریافت کردند، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. تمامی شرکت‌کنندگان پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز را در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری شش ماهه تکمیل کردند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-22 بهره گرفته شد. **نتایج:** یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه آزمایشی و گروه کنترل در ارتباط با خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی متغیر سرمایه روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود دارد و دو گروه آزمایشی در متغیرهای مذکور اثربخش بودند و اثربخشی دو گروه بر متغیرهای تاب‌آوری و خوش‌بینی در دوره پیگیری شش ماهه نیز حفظ شدند. از طرفی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک در خرده مقیاس امیدواری متغیر سرمایه روان‌شناختی نسبت به گروه مثبت‌اندیشی و کنترل اثربخش بود و این اثربخشی تا دوره پیگیری تداوم داشت. **نتیجه‌گیری:** با به کارگیری برنامه‌های مثبت‌اندیشی و تغییر ذهنیت می‌توان سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مضطرب را بهبود بخشید که این امر می‌تواند موجب افزایش پیشرفت و بهره‌وری این دانش‌آموزان شود.

**واژه‌های کلیدی:** *برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، برنامه تغییر ذهنیت دوئیک، سرمایه روان‌شناختی، اضطراب امتحان دانش‌آموزان تیزهوش*

۱. دانش‌آموخته دکتری گروه روان‌شناسی تربیتی واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۲. نویسنده مسئول، استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، گروه مشاوره و روان‌شناسی مدرس گروه روان‌شناسی تربیتی واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۳. دانشیار مدعو، گروه روان‌شناسی تربیتی واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۴. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، ایران

## مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش سرمایه‌های جامعه محسوب شده و جوامع سعی در پرورش هر چه بهتر آنها دارند. مجادلات زیادی هم در ادبیات علمی و هم در میان متخصصان وجود دارد مبنی بر اینکه کودکان و دانش‌آموزان با استعداد سطح پایینی از بهزیستی را نسبت به همسالان خود تجربه می‌کنند (کروسبرگن، ون هویدونک، ون ویرسن، میدل-لالیمان و همکاران، ۲۰۱۵). نشان داده شده که اگر کودکان با استعداد بر اساس آموزش‌های منطبق با نیازهایشان آموزش ببینند عملکرد بی‌نظیری از خود نشان می‌دهند (ریس و رنزولی، ۲۰۱۰؛ سابوتنیک، اولزسکی-کابیلیوس و وریل، ۲۰۱۱). با این حال، به نظر می‌رسد اغلب دانش‌آموزان با استعداد در پیشرفت متناسب با توانایی و پتانسیل کلی خودشان به دلایل مختلف از جمله عدم حمایت کافی، که موجب خستگی و افت آنها شده و دلایل احتمالی کاهش بهزیستی در کودکان با استعداد است، با شکست مواجه می‌شوند (پریکل، گوتز، و فرنزل، ۲۰۱۰؛ سابوتنیک و همکاران، ۲۰۱۱). برخی پژوهش‌ها نشان داده که اضطراب امتحان با عملکرد ضعیف در تکالیف مدرسه مرتبط است (جوانبخت و هادیان، ۲۰۱۴؛ آکرمن و هگستاد، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که سطح بالایی از اضطراب امتحان داشتند عملکرد تحصیلی ضعیفی نشان دادند، و دانش‌آموزانی که سطح اضطراب متوسطی داشتند، عملکرد بهتری نیز داشتند (جوانبخت و همکاران، ۲۰۱۴). با این حال، با وجود چالش‌ها، اکثریت مردم هنگامی که با رویدادهای نامطلوب مواجه می‌شوند افسرده و پریشان نمی‌شوند. افرادی که با وجود رویدادهای ناخوشایند به لحاظ هیجانی سالم‌اند اغلب دارای ذهنیتی مثبت به رویدادها بوده و نسبت به آینده خوشبین هستند. آنها به احتمال بیشتری رویدادهای مثبت را به خود و رویدادهای منفی را به سایر دلایل نسبت می‌دهند (منزولیس، آبرامسون، هاید، و هانکین، ۲۰۰۴). این

سوگیری توجهی در خدمت خود اغلب در افرادی که دچار پریشانی هیجانی هستند وجود ندارد یا ناقص است. یکی از عوامل مهم دیگر در گرایش افراد به مطالعه، یادگیری و موفقیت در عملکرد تحصیلی عبارت است از سرمایه روان‌شناختی (نریمانی، شاه محمدزاده، امیدوار و امیدوار، ۱۳۹۲). سرمایه روان‌شناختی یکی از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا است که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (لوتانز و یوسف، ۲۰۰۴). برخوردار بودن از چنین سرمایه‌ای به افراد و به خصوص دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در برابر موقعیت‌های استرس‌زا بهتر مقابله کرده و از سلامت روان‌شناختی بالاتری برخوردار باشند. پژوهش‌ها از ارتباط سرمایه روان‌شناختی با سایر عوامل از قبیل هیجان‌های مثبت، بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی حکایت دارند (برای مثال، نیسی، ارشدی، و رحیمی، ۱۳۹۰). بنابراین در نظر گرفتن شیوه‌های آموزشی برای بهبود اوضاع دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند مفید باشد.

در نیم قرن گذشته روان‌شناسی تنها بر موضوع واحد بیماری روانی متمرکز بوده و بسیار خوب هم از عهده آن برآمده است. اکنون روان‌شناسان این توانایی را دارند که هر کدام از مفاهیم افسردگی، اسکیزوفرنی و الکلیسم را که زمانی گنگ و مبهم بوده‌اند با دقت قابل توجهی اندازه‌گیری کنند. ما اکنون اطلاعات زیادی راجع به شکل‌گیری این مشکلات در طول زندگی داریم و چیزهای بسیار زیادی هم در مورد علل ژنتیکی، بیوشیمیایی و روان‌شناختی آنها می‌دانیم. چنین پیشرفتی با هزینه بالایی حاصل شده است. به نظر می‌رسد برطرف ساختن حالاتی که زندگی را مشقت‌بار می‌نمایند اولویت را از ایجاد حالت‌هایی که بر ارزشمندی زندگی می‌افزایند سلب کرده است (سلیگمن، ۲۰۰۴). مدل گسترش و

در نظر بگیرند (دوئیک، والتون، و کوهن، ۲۰۱۴). چنین مشکلات و یافته‌هایی منجر به این شد تا پژوهشگران به طراحی مداخلاتی برای تغییر ذهنیت دانش‌آموزان بپردازند. دوئیک با انجام تحقیقات بیشتر متوجه شد که کودکان در مواجهه با موفقیت و فرصت یادگیری با اهداف متفاوتی برخورد می‌کنند، عده‌ای در پی نمایش گذاشتن توانایی‌های خود و کسب داوری‌های مطلوب از سوی دیگران و همین‌طور اجتناب از مورد سرزنش قرار گرفتن از سوی دیگران هستند. آنها اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند و هدفشان کسب عملکرد مطلوب است. ترس از نگرانی و شکست در تکلیف به دلیل از دست دادن حمایت دیگران، آنها را به سمت الگوهای پاسخدهی نادرست و نامناسب سوق می‌دهد. برخی دیگر از این کودکان، که الگوی پاسخدهی مناسب داشتند، روی هدف یادگیری مطلوب به جهت افزایش دامنه توانایی‌ها و معلومات خود تمرکز داشتند، اشتباهات و موانع پیش‌روی خود را به عنوان امر عادی فرایند یادگیری قلمداد می‌کردند. به طور خلاصه دوئیک به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان در برخورد با فعالیت‌ها دو هدف عمده را دنبال می‌کنند، یکی توسعه و بسط توانایی‌های خود و دیگری نمایش توانایی‌های خود در هنگام مواجهه شدن با چالش‌ها، اتخاذ هر کدام از این اهداف تاثیر عمیقی در رفتار و عملکرد افراد می‌گذارد. برنامه آموزشی دوئیک (۲۰۰۶) برنامه‌ای دارای زیربنای روان‌شناختی است که سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و بر این امر مبتنی است که هوش و شخصیت قابل تغییر است و در طیف وسیعی از زمینه‌ها موفقیت در مدرسه، کار، ورزش، هنر و تقریباً هر حوزه از تلاش انسان که به طرز چشمگیری می‌تواند تحت تاثیر استعدادها و توانایی‌های ما قرار گیرد قابل کاربرد است. در مجموع با توجه به مطالب فوق هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر اضطراب امتحان، دانش‌آموزان تیزهوش متوسطه دوره

ساخت<sup>۱</sup> که در سال ۲۰۰۰ از سوی باربارا فردریکسون معرفی شد بیان می‌کند که عاطفه مثبت تأثیر عاطفه منفی بر فرد را کاهش داده و در عین حال با افزایش منابع فیزیکی، اجتماعی و ذهنی موجب گسترش خزانه رفتاری فرد می‌شود (فردریکسون، ۲۰۰۰). فردریکسون بیان می‌دارد که هیجانات مثبت در تکامل هدف بزرگی دارند، آنها منابع پایدار فکری، جسمی و اجتماعی ما را بسط داده و حفاظتی را ایجاد می‌کنند که می‌توانیم در زمان بروز تهدید یا فرصت از آن استفاده کنیم. به عبارتی دیگر، این مدل فرض می‌کند عاطفه مثبت سازگارانه است چرا که فرصت گسترش منابع و روابط اجتماعی برای آمادگی با چالش‌های آتی را برای افراد فراهم می‌کند. افراد شاد به دلیل تجربه مکرر عاطفه مثبت به طور کلی موفق‌تر بوده (لیبومیرسکی، کینگ و دینر، ۲۰۰۵) و دارای زندگی سالم‌تری هستند. برای مثال یک مرور از ۲۶ مطالعه مشاهده‌ای آینده‌نگر دریافت که بهزیستی مثبت با مرگ‌ومیر کمتر مرتبط بود (چیدا و استپتو، ۲۰۰۸). مدل گسترش و ساخت (برای مثال، فردریکسون، ۲۰۰۰) فرض می‌کند که عاطفه مثبت موجب کاهش تأثیر عاطفه منفی بر فرد شده و هم‌زمان با افزایش منابع فیزیکی، اجتماعی و ذهنی موجب گسترش خزانه رفتاری می‌شود. علاوه بر این، عاطفه مثبت دارای تأثیر بازدارندگی بر اختلال‌های هیجانی است. در اصل، شادی و خوشحالی مستقیماً تأثیر معکوسی بر اختلال‌های هیجانی از قبیل افسردگی، اضطراب و مشکلات کنترل خشم دارد. فردریکسون (۲۰۰۰) بر این عقیده‌اند که عاطفه مثبت و منفی می‌توانند با هم وجود داشته و دارای کارکردهای مختلفی نیز هستند.

از سویی دیگر دانش‌آموزانی که یک ذهنیت ثابت در مورد هوش و رویدادهای و چالش‌های اجتماعی دارند تمایل دارند تا بیش از حد بر نگرانی‌های کوتاه مدت درباره توانایی خود تمرکز کنند و شکست‌های تحصیلی را به عنوان شواهدی برای عدم توانایی خود

اول دختر شهر اصفهان بود تا برنامه‌ای مناسب برای تأثیرگذاری شناسایی کرد.

## روش

### طرح پژوهش

روش این تحقیق نیمه تجربی (آزمایشی) و طرح پژوهش از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری شش ماهه بود.

**آزمودنی‌ها** جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر تیزهوش پایه نهم شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آنها ۴۵۰ نفر بود. در ابتدا غربالگری در جامعه آماری پژوهش انجام شد و از این بین تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزان مضطرب که بر اساس پرسشنامه اضطراب امتحان نمرات بالاتری کسب کردند انتخاب و سپس به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر در گروه آموزش مثبت اندیشی فردریکسون و ۱۵ نفر در گروه آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک) و ۱۵ نفر در دو گروه کنترل تقسیم شدند.

### ابزار

۱. پرسشنامه اضطراب امتحان<sup>۲</sup> (TAI): پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل برای سنجش علائم اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) برای دانش‌آموزان دبیرستانی ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۲۵ گزینه است. آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (هرگز = ۰، به ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲، و اغلب اوقات = ۳) پاسخ می‌دهد. حداقل و حداکثر نمره به دست آمده در این پرسشنامه بین ۰ تا ۷۵ می‌باشد. هر چه فرد نمره بالاتری کسب کند نشان‌دهنده اضطراب بیشتری است. ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش‌های بازآزمایی (بعد از چهار هفته)، همسانی درونی و تنصیف به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۹۴ و ۰/۸۹

گزارش کردند. در این پژوهش نیز از آلفای کرونباخ جهت محاسبه روایی و پایایی بهره گرفته خواهد شد.

## ۲. پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز<sup>۳</sup>.

برای سنجش سرمایه روان‌شناختی از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز استفاده خواهد شد. این پرسشنامه توسط لوتانز (۲۰۰۷) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است و هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است. این پرسشنامه ساختارهایی که امید، تاب آوری، خوش بینی و خودکارآمدی را می‌سنجد شامل می‌شود. برای بدست آوردن نمره سرمایه روانی ابتدا نمره هر خرده مقیاس به صورت جداگانه بدست آمد و سپس مجموع آنها به عنوان نمره کل سرمایه روان‌شناختی محسوب شد. اعتبار و پایایی این خرده مقیاس‌ها نشان داده شده است و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ گزارش شده است (بهادری خسروشاهی، هاشمی نصرت آباد، و باباپور خیرالدین، ۱۳۹۱). در این پژوهش نیز از آلفای کرونباخ جهت محاسبه روایی و پایایی بهره گرفته خواهد شد.

**روند اجرای پژوهش:** ابتدا پیش آزمون از تمام گروه‌ها به عمل آمد. سپس به گروه آزمایشی اول ۸ جلسه برنامه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه آزمایشی دوم نیز ۸ جلسه برنامه تغییر ذهنیت دوئیک ارائه شد، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان مداخلات و همچنین پیگیری شش ماهه هر سه گروه ارزیابی شدند. ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل حق عدم مشارکت در پژوهش؛ محرمانه بودن اطلاعات شخصی داوطلبان و حفظ آنها؛ مصون ماندن از هرگونه آسیب روانی و جسمی.

جهت تجزیه و تحلیل یافته‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۲ بسته آماری علوم اجتماعی (SPSS-22) تجزیه و تحلیل شدند. خلاصه

(انواع جهت‌گیری هدف)؛ جلسه ششم: پشتکار و ثبات قدم؛ جلسه هفتم: ذهنیت و پاسخ به شکست و تحمل ریسک؛ جلسه هشتم: ذهنیت مؤثر والدین (انتظارات، راهبردها، ریسک‌پذیری).

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر که به دنبال تعیین اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش متوسطه دوره اول دختر شهر اصفهان بر روی ۷۵ آزمودنی در قالب دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل انجام گرفت، شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌های پژوهش در سرمایه‌های روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری، خوشبینی) به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داد که از نظر سرمایه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی نیز افرادی که در دو گروه برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و مثبت‌اندیشی فردریکسون عضو بودند، در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون میانگین بیشتری را از گروه کنترل کسب کردند.

جلسات آموزشی مثبت‌اندیشی (اقتباس از فردریکسون، ۲۰۰۰) به شرح زیر بود: جلسه اول: آشنایی افراد با مفهوم مثبت‌اندیشی؛ جلسه دوم: بررسی عوامل مؤثر بر زندگی سالم (عوامل جسمانی، روانی، اجتماعی، معنوی)؛ جلسه سوم: آشنایی با چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش؛ جلسه چهارم: شناسایی افکار منفی و راه‌های تعدیل آن و جایگزینی آن با تفکر مثبت؛ جلسه پنجم: بازسازی شناختی یا جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیرمنطقی؛ جلسه ششم: آموزش مثبت‌نگری و کشف ویژگی‌های مثبت؛ جلسه هفتم: بازخوردهای مثبت افراد گروه به یکدیگر؛ جلسه هشتم: مرور جلسات، بازخورد گرفتن و اختتامیه. خلاصه جلسات آموزشی تغییر ذهنیت (اقتباس از دوئیک، ۲۰۰۶) به شرح زیر بود: جلسه اول: ذهنیت چیست؟ (انواع ذهنیت افزایشی و ثابت)؛ جلسه دوم: ذهنیت غالب شما چیست و چگونه بر رفتار شما تأثیر می‌گذارد؟؛ جلسه سوم: بازخورد مؤثر والدین و تأثیر آن بر ذهنیت فرزندان (تحسین، ارزیابی خطا)؛ جلسه چهارم: نرمش مغزی: تمرین و یادگیری؛ جلسه پنجم: ذهنیت و رسیدن به هدف

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری

متغیر	مرحله اجرای اجرا	گروه کنترل	برنامه تغییر ذهنیت دوئیک	مثبت‌اندیشی فردریکسون
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۴/۶۲	۴/۵۸	۴/۷۹
	پس‌آزمون	۴/۵۳	۴/۸۹	۵/۰۱
	پی‌گیری	۴/۵۱	۴/۸۷	۴/۹۸
امیدواری	پیش‌آزمون	۴/۶۷	۴/۴۸	۴/۸۰
	پس‌آزمون	۴/۶۲	۴/۵۷	۵/۱۱
	پی‌گیری	۴/۵۰	۴/۵۵	۵/۰۸
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۳/۹۵	۳/۸۰	۳/۸۵
	پس‌آزمون	۳/۸۸	۴/۱۵	۴/۱۸
	پی‌گیری	۳/۸۶	۴/۱۵	۴/۱۲
خوشبینی	پیش‌آزمون	۴/۱۸	۴/۰۶	۴/۰۹
	پس‌آزمون	۴/۰۸	۴/۱۶	۴/۵۳
	پی‌گیری	۴/۰۲	۴/۲۱	۴/۵۲

واریانس‌ها از طریق آزمون لوین و نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس برای بررسی اثر تعامل و مفروضه همگنی شیب رگرسیون بررسی شد. نتایج نشان داد که مقدار معناداری آزمون کولموگروف اسمیرنوف بالاتر از ۰/۰۵ بود، بنابراین می‌توان فهمید

پیش از استفاده از آزمون‌های آماری می‌بایست مفروضات این آزمون‌ها مورد بررسی قرار گیرد و پس از برقراری این مفروضات به اجرای آزمون‌های آماری پرداخت. به این منظور ابتدا مفروضه‌ی نرمال بودن متغیرهای پژوهش و پس از آن مفروضه همگنی

معناداری آزمون اثر پیلای بیانگر آن است که بین سه گروه مورد مطالعه به‌طور کلی از لحاظ نمرات پس‌آزمون سرمایه‌های روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی) تفاوت معنادار وجود دارد ( $F = 0.87/3$ ;  $p = 0.003$ ). نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها برای مشخص شدن تفاوت‌ها به تفکیک متغیرهای وابسته نشان داد که بین سه گروه مورد مطالعه از نظر مولفه‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $P < 0.05$ ). برای فهم جهت این تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

که مفروضهٔ نرمال بودن برای انجام تحلیل نهایی برقرار می‌باشد. در ادامه نتایج آزمون لوین (Levene) نشان داد که مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها برای انجام تحلیل نهایی برقرار می‌باشد. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز نشان داد که معناداری آزمون تحلیل واریانس بالاتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان فهمید که مفروضهٔ همگنی واریانس‌ها برای انجام تحلیل نهایی برقرار می‌باشد.

با توجه به معنادار بودن آزمون باکس ( $p < 0.05$ )،  $F = 2.523$ ) تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون اثر پیلای برای مقایسه گروه‌ها استفاده شود. سطح

جدول ۲. آزمون تعقیبی توکی به‌منظور بررسی تفاوت خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی در سه گروه افراد آموزش برنامه مثبت اندیشی فردریکسون، برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل

متغیر وابسته	I	J	(I-J)	خطای انحراف استاندارد	معناداری
خودکارآمدی	کنترل	مثبت اندیشی فردریکسون	-0.343*	0.161	0.036
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.389*	0.162	0.019
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.046	0.162	0.777
امیدواری	کنترل	مثبت اندیشی فردریکسون	-0.029	0.193	0.881
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.411*	0.194	0.038
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.440*	0.194	0.027
تاب‌آوری	کنترل	مثبت اندیشی فردریکسون	-0.321*	0.134	0.019
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.336*	0.135	0.015
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.015	0.135	0.911
خوشبینی	کنترل	مثبت اندیشی فردریکسون	-0.121	0.175	0.491
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.466*	0.176	0.010
		تغییر ذهنیت دوئیک	-0.345	0.177	0.055

ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد و بین دو گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. از نظر پس‌آزمون متغیر خوشبینی بین گروه کنترل با گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد و بین دو گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. در ادامه میانگین‌ها و خطای استاندارد تعدیل شده‌ی متغیرهای پژوهش در سه گروه مورد مطالعه ارائه می‌شود. همانطور که مشاهده شد میانگین تعدیل شده گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با گروه کنترل در

با توجه به جدول ۲ می‌توان مشاهده کرد که از نظر پس‌آزمون متغیر خودکارآمدی بین گروه کنترل با گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد و بین دو گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین از نظر پس‌آزمون متغیر امیدواری بین گروه کنترل با گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد همچنین بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک نیز تفاوت معناداری وجود دارد. از نظر پس‌آزمون متغیر تاب‌آوری بین گروه کنترل با گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر

سه سطح (گروه آموزش برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، گروه برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل) با متغیر همپراش (پیش‌آزمون) می‌باشد از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده گردید که نتایج آن نشان داد با توجه به معنادار بودن آزمون باکس ( $F=۲/۱۸۰, p<۰/۰۵$ ) تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون اثر پیلای برای مقایسه گروه‌ها استفاده شود. همان‌طور که از نتایج برآمد، سطح معناداری آزمون اثر پیلای بیانگر آن است که بین سه گروه مورد مطالعه به‌طور کلی از لحاظ نمرات پی‌گیری سرمایه‌های روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی) تفاوت معنادار وجود دارد. در ادامه نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها برای مشخص شدن تفاوت‌ها به تفکیک متغیرهای وابسته آمده است.

با توجه به نتایج مشاهده شد که بین سه گروه مورد مطالعه از نظر نمرات پی‌گیری مولفه‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < ۰/۰۵$ ). برای فهم جهت این تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

پس‌آزمون متغیر خودکارآمدی به‌طور معناداری بالاتر است که این نمایانگر تاثیر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک می‌باشد. همچنین مشاهده شد که از نظر امیدواری گروه تغییر ذهنیت دوئیک نسبت به گروه کنترل و آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون بالاتری کسب کرده‌اند که این نشان دهنده‌ی اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک بر امیدواری است. با توجه به نتایج میانگین تعدیل شده گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با گروه کنترل در پس‌آزمون متغیر تاب‌آوری به‌طور معناداری بالاتر است که این نمایانگر تاثیر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک می‌باشد. از نظر متغیر خوشبینی گروه تغییر ذهنیت دوئیک نسبت به گروه کنترل میانگین بالاتری کسب کرده‌اند که این نشان دهنده‌ی اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک بر خوشبینی است.

در ادامه برای تعیین پایداری آثار آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک با توجه به وجود چهار متغیر وابسته (نمرات پی‌گیری خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری، خوشبینی) و همچنین وجود یک متغیر مستقل (گروه) که دارای

جدول ۳. آزمون تعقیبی توکی به‌منظور بررسی تفاوت نمرات پی‌گیری خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی در سه گروه افراد آموزش برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل

متغیر وابسته	I	J	(I-J)	خطای انحراف استاندارد	معناداری
خودکارآمدی	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۰/۳۵۳*	۰/۱۶۴	۰/۰۳۵
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۳۸۶*	۰/۱۶۵	۰/۰۲۲
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۰۳۳	۰/۱۶۵	۰/۸۴۳
امیدواری	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۰/۰۹۵	۰/۱۹۹	۰/۶۳۶
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۴۸۷*	۰/۲۰۰	۰/۰۱۸
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۳۹۲	۰/۲۰۰	۰/۰۵۴
تاب‌آوری	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۰/۳۳۹*	۰/۱۲۷	۰/۰۰۹
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۲۸۹*	۰/۱۲۷	۰/۰۲۶
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۰۵۰	۰/۱۲۷	۰/۶۹۸
خوشبینی	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۰/۲۳۶	۰/۱۶۷	۰/۱۶۲
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۵۰۶*	۰/۱۶۸	۰/۰۰۴
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۲۶۹	۰/۱۶۸	۰/۱۱۴

گروه کنترل با گروه مثبت اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین دو گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. از نظر نمرات پی‌گیری متغیر خوشبینی بین گروه کنترل با گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد و بین دو گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد.

در ادامه میانگین‌ها و خطای استاندارد تعدیل شده‌ی متغیرهای پژوهش در در مرحله‌ی پی‌گیری به تفکیک سه گروه مورد مطالعه ارائه می‌شود.

جدول ۴. میانگین‌ها و خطای استاندارد تعدیل شده متغیر خودکارآمدی و امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی در مرحله‌ی پی‌گیری به تفکیک سه گروه مورد مطالعه

متغیر	گروه	میانگین	خطای استاندارد
خودکارآمدی	کنترل	۴/۵۴۷	۰/۱۱۵
	مثبت اندیشی فردریکسون تغییر ذهنیت دوئیک	۴/۹۰۰	۰/۱۱۶
امیدواری	کنترل	۴/۵۱۷	۰/۱۴۰
	مثبت اندیشی فردریکسون تغییر ذهنیت دوئیک	۴/۶۱۲	۰/۱۴۰
تاب‌آوری	کنترل	۳/۸۳۸	۰/۰۸۹
	مثبت اندیشی فردریکسون تغییر ذهنیت دوئیک	۴/۱۷۶	۰/۰۸۹
خوشبینی	کنترل	۴/۱۲۷	۰/۰۹۰
	مثبت اندیشی فردریکسون تغییر ذهنیت دوئیک	۴/۰۰۶	۰/۱۱۸
		۴/۲۴۳	۰/۱۱۸
		۴/۵۱۲	۰/۱۱۸

کسب کرده‌اند که این نشان‌دهنده ماندگاری اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک بر امیدواری است. با توجه به جدول ۵ در مرحله‌ی پی‌گیری، میانگین تعدیل شده‌ی گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با گروه کنترل در پی‌گیری متغیر تاب‌آوری به طور معناداری بالاتر است که این نمایانگر پایداری تاثیر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک می‌باشد. در مرحله پی‌گیری از نظر متغیر خوشبینی، گروه تغییر ذهنیت دوئیک نسبت به گروه کنترل میانگین بالاتری

با توجه به جدول ۳ می‌توان مشاهده کرد که از نظر نمرات پی‌گیری متغیر خودکارآمدی بین گروه کنترل با گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد و بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین با توجه به جدول ۴ می‌توان مشاهده کرد که از نظر نمرات پی‌گیری متغیر امیدواری بین گروه کنترل با گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود ندارد. از نظر نمرات پی‌گیری متغیر تاب‌آوری بین

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود در مرحله‌ی پی‌گیری میانگین تعدیل شده‌ی گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با گروه کنترل در پس‌آزمون متغیر خودکارآمدی به طور معناداری بالاتر است که این نمایانگر پایداری تاثیر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک می‌باشد. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که در مرحله‌ی پی‌گیری، از نظر متغیر امیدواری گروه تغییر ذهنیت دوئیک نسبت به گروه کنترل میانگین بالاتری



کسب کرده‌اند که این نشان‌دهنده ماندگاری اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک بر خوشبینی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بین گروه‌های آزمایشی با گروه کنترل در بین تمام خرده مقیاس‌های سرمایه‌های روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود دارد که حاکی از اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بود. همچنین نتایج نشان داد که جزء خرده مقیاس امیدواری که اثربخشی تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون بالاتر بود، میزان اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و مثبت‌اندیشی فردریکسون در بین متغیرهای خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوشبینی یکسان بود. همچنین، بررسی‌های پیگیرانه نشان داد که بین گروه کنترل و گروه‌های آزمایشی (برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون) در خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوشبینی تفاوت معناداری وجود دارد اما این تفاوت در بین گروه‌های آزمایشی مشاهده نشد. بدین ترتیب، علیرغم اثربخشی برنامه‌های آموزشی مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک، هیچ تفاوت معناداری در اثربخشی آنها به جزء در خرده مقیاس امیدواری که برنامه تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه کنترل اثربخش‌تر بود مشاهده نشد و فرض صفر پذیرفته می‌شود. نتایج این مطالعه در محور نخست، یعنی اثربخشی برنامه آموزش مثبت‌اندیشی بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر تیزهوش با نتایج مطالعه دهقان‌نژاد، حاج حسینی و اژه‌ای (۱۳۹۶)، اسنایدر و لوپز (۲۰۰۲)، ونگ (۲۰۱۲) و بولیر، هاورمن، وسترفاف، ریپر، اسمیت و همکاریان (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون توانسته است از طریق تغییر نگرش به سوی تمرکز بر ابعاد مثبت

خود، منجر به تقویت خوشبینی، امید به آینده گردیده، خوشبینی آنها را بهبود بخشیده و احساس خودکارآمدی بیشتری را در آنها موجب گردد. احتمالاً، مثبت‌اندیشی به فرد کمک می‌کند تا نخست افکار بدبینانه و یا به عبارتی تحریف‌های شناختی خود را شناسایی و سپس با آنها مقابله کند. همچنین، از طریق مثبت‌نگری افراد یاد می‌گیرند که موازات کنار گذاشتن تحریف‌های شناختی و باورهای ناکارآمد بر موقعیت تمرکز کرده و جنبه‌های مثبت آن را شناسایی و سپس به مقابله فعال با آنها بپردازد. اسنایدر (۲۰۰۰)؛ به نقل از دهقان‌نژاد و همکاریان، (۱۳۹۶) معتقد است افرادی که به راحتی می‌توانند با چالش‌ها سازش کنند به اندازه سایرین شکست را تجربه می‌کنند اما این باور مثبت را در خود پرورش می‌دهند که از عهده این شکست برآیند، لذا در هنگام مواجهه با مشکلات در آینده به جای اینکه تحت تأثیر هیجان‌های منفی از جمله خشم، ترس و ناامیدی منفعل باشند در مقابل مشکلات مقاومت می‌کنند و همچنان امیدوار به یافتن راه‌حل تلاش می‌کنند. در واقع، موضوع محوری مثبت‌نگری شناسایی و زیرسؤال بردن باورهای بدبینانه و جایگزینی آنها با باورهای مثبت است تا افراد بتوانند با احساسات منفی به صورت مؤثرتری مقابله کنند و در مقابل مشکلات تاب‌آور باشند (دهقان‌نژاد و همکاریان، ۱۳۹۶).

محور دوم فرضیه چهارم بر اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت بر روی سرمایه‌های روان‌شناختی متمرکز بود. جالب توجه است که برنامه تغییر ذهنیت همانند برنامه مثبت‌اندیشی اثربخشی معناداری بر متغیرهای سرمایه‌های روان‌شناختی داشت با این تفاوت که اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت بر خرده مقیاس امیدواری بیشتر از گروه کنترل و برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون بود. همانگونه که اشاره شد، برنامه آموزشی دوئیک (۲۰۰۶) دارای زیربنای روان‌شناختی است که سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها

مصاحبه و مشاهده جهت ارزیابی میزان اضطراب امتحان استفاده شود. علاوه، جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان تیزهوش دختر پایه نهم شهر اصفهان بود که تعمیم نتایج را به جنسیت پسران و همینطور دانش‌آموزان تیزهوش سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه می‌سازد. لذا از این رو پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی به بررسی تأثیر برنامه‌های مثبت اندیشی و تغییر ذهنیت در پسران و دانش‌آموزان تیزهوش سایر پایه‌های تحصیلی بپردازند. همچنین چون این پژوهش بر روی دانش‌آموزان تیزهوش صورت گرفت در تعمیم آن به جامعه دانش‌آموزان عادی باید با احتیاط عمل کرد. لذا انجام پژوهش‌هایی جهت بررسی تأثیر متغیرهای مستقل این پژوهش بر روی دانش‌آموزان عادی پیشنهاد می‌شود. همچنین از یک فرد آموزش‌دهنده برای آموزش به هر دو گروه بهره گرفته شد که ممکن است در نتایج تأثیرگذار باشد لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از آموزندگان متفاوتی به کار گرفته شود. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده سازمان‌هایی همچون آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، مؤسسات درمانی، مؤسساتی که باتریت کودکان و نوجوانان سروکار دارند، درمانگاه‌های روان‌پزشکی و مراکز خدمات روان‌شناسی و مشاوره به‌منظور ارائه خدماتی در زمینه تعاملات دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس قرار گیرد. مدارس تیزهوشان جهت برنامه‌ریزی درسی و فوق درسی دانش‌آموزان تیزهوش می‌توانند بنا بر نیاز خود از برنامه‌های مثبت اندیشی و تغییر ذهنیت دوئیک بهره بگیرند. از آنجا که برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر مشارکت والدین و تغییر ذهنیت و بازخوردهای آنها به عنوان منابع بیرونی تأکید می‌کند می‌توان از آن جهت تغییر ذهنیت منابع بیرونی اعم از معلمان و والدین استفاده کرد تا ضمن آموزش به معلمان و خانواده‌ها نسبت به افزایش پیشرفت و کارآمدی این دسته از دانش‌آموزان اقدام کرد.

دارد و بر این امر مبتنی است که هوش و شخصیت قابل تغییر است و در طیف وسیعی از زمینه‌ها موفقیت در مدرسه، کار، ورزش، هنر و تقریباً هر حوزه از تلاش انسان که به طرز چشمگیری می‌تواند تحت تأثیر استعدادها و توانایی‌های ما قرار گیرد قابل کاربرد است. بدین ترتیب، همانند تمام برنامه‌های آموزشی و درمانی شناخت‌نگر که سعی در تغییر شناخت‌ها، نگرش‌ها و باورهای افراد نسبت به رویدادها و محیط اطرافشان دارند، برنامه تغییر ذهنیت به نظر می‌رسد در درجه نخست انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فرد را در جهت مواجهه و مقابله با مسائل و رویدادها افزایش می‌دهد. بدین معنا که، بعد از تجربه آموزش فرد حتی با وجود فعال شدن باورها و تحریف‌های شناختی قبلی با یک ذهنیت تغییرپذیر و پذیرش موقعیت‌ها به جای اجتناب از آنها با موقعیت‌ها مواجه شده و حتی علیرغم شکست همچنان با امیدواری و خوش‌بینی در جهت غلبه بر این مشکلات اعم از هیجانی یا موقعیتی تلاش می‌کند. این امر در نهایت موجب افزایش عزت نفس و خودکارآمدی فرد می‌شود. هرچند آموزش و یادگیری این امر در افراد با هوش‌بهر بالا و افرادی که هنوز به هویت شناختی کامل دست نیافته‌اند از جمله نوجوانان و دانش‌آموزان و حتی کودکان پیش‌دبستانی راحت‌تر صورت می‌گیرد (هادی‌پور و همکاران، ۱۳۹۴). به طور خلاصه، شاید بتوان گفت که باور به تغییرپذیری ویژگی‌ها و خصوصیات افراد طبق نظریه تغییر پذیری دوئیک (۲۰۰۶) و فراهم کردن برنامه‌های آموزشی متناسب با خصوصیات جمعیت‌شناختی و سایر عوامل مؤثر، آموزش و یادگیری رفتارهای مختلف خواه در جهت مهار یا تقویت یک رفتار خاص، در سنین مختلف آسان می‌گردد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است. استفاده از ابزارهای خودگزارشی شاید موجب کاهش دقت و سوگیری در پاسخ‌ها شود، از این رو پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی از ابزارهایی همچون

## پی‌نوشت‌ها

1. broaden-and-build model
2. Test Anxiety Inventory
3. Luthans Psychological Capital Questionnaire

## منابع

- ابوالقاسمی، ع.، اسدی مقدم، ع.، نجاران، ب.، و شکرکن، ج. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی اهواز. فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ (۴ و ۳)، ۶۱-۷۴.
- بهادری خسروشاهی، ج.، هاشمی نصرت آباد، ت.، باباپور خیرالدین، ج. (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان‌شناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. *مجله تخصصی پژوهش و سلامت*، ۱ (۱)۲، ۱۴۵-۱۵۳.
- دهقان‌نژاد، س.، حاج حسینی، م.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، دوره ۶، ۱، ص. ۶۷-۴۹.
- نیرمانی، م.، شاه محمدزاده، ی.، امیدوار، ع.، و امیدوار، خ. (۱۳۹۳). مقایسه سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴ (۱)، ۱۱۸-۱۰۰.
- نیسی، ع.، ارشدی، ن.، و رحیمی، ا. (۱۳۹۰). رابطه علی سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های مثبت، بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی. *دستاورد‌های روان‌شناختی*، ۴ (۱)، ۴۶-۱۹.
- هادی‌پور، م.، جمهری، ف.، و احدی، ح. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش مادران مبتنی بر نظریه ذهنیت هوش دوئیک بر رفتارهای یادگیری فرزندان چهار تا شش سال. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال ۱۱، ۳۸، ص. ۶۶-۴۳.
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological bulletin*, 121(2), 219-245.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC public health*, 13(1), 119.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative systematic review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine*, 70, 741-756.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Fredrickson, B. L. (2000). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Javanbakht, N., & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 775-783.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational dynamics*, 33(2), 143-160.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological bulletin*, 130(5), 711.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Wong, S. S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 76-82.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی