

Research Paper

The effectiveness of motivational intervention based on dweck's mind set program on social self-efficacy in gifted students

Sepideh Fallahiyeh¹, Maryam Fatehizade^{1,2}, Ahmad Abedi³, Mohamad Masoud Dayarian¹

1. Department of Counseling, Khomeinishahr Branch, Islamic Azad University, Khomeinishahr, Isfahan, Iran.

2. Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

3. Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Citation: Fallahiyeh S, Fatehizade M, Abedi A, Dayarian M.M. The effectiveness of motivational intervention based on dweck's mind set program on social self-efficacy in gifted students. J of Psychological Science. 2021; 20(106): 1913-1929.

URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-963-fa.html>



ORCID



doi [10.52547/JPS.20.106.1913](https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.1913)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Dweck's mind set,
social self-efficacy,
gifted

Background: Weakness of social self-efficacy or difficulty in social relationship puts gifted students at risk of psychological damage and lack of emotional and social development. Numerous studies have compared the self-efficacy of gifted and normal students, but research that helps improve the social self-efficacy of gifted students has been overlooked.

Aims: The purpose of this study was the effectiveness of motivational intervention based on Dweck's mind set on social self-efficacy in gifted students.

Methods: The project's plan was a pseudo-experimental study with a pretest-posttest design and a control group. The statistical population consisted the students(female) in the gifted schools in Isfahan who were selected 30 students through purposive sampling and were placed randomly into experimental and control groups. The experimental group received 8 sessions (50 minutes) as intervention group. The research instrument was the Connolly (1989) social self-efficacy scale. Data were analyzed using MANCOVA and SPSS 23.

Results: Findings showed that the motivational intervention based on Dweck's mind set significantly influenced on increasing gifted student's social self-efficacy in terms of components of social assertiveness, performance in social situations, participation in social groups, aspects of friendship and intimacy and helping or receiving help ($p \leq 0/05$).

Conclusion: Moreover, based on findings of this study motivational intervention based on Dweck's mind set presents valuable results to improving social self-efficacy and social performance in gifted.

Received: 16 Sep 2020

Accepted: 11 Oct 2020

Available: 22 Dec 2021

* **Corresponding Author:** Maryam Fatehizade, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Department of Counseling, Khomeinishahr Branch, Islamic Azad University, Khomeinishahr, Isfahan, Iran.

E-mail: M.fatehizade@edu.ui.ac.ir

Tel: (+98) 9131004925

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

Social self-efficacy is one of the influential components in social and environmental interactions and refers to an individual's perception of his/her abilities to achieve social and interactional criteria (Muris, Schmidt, Lambrichs and Meesters, 2001). Piirto (1999) believes that one of the aspects of intelligence in gifted people is social intelligence, which is related to the ability to understand social concepts, recognize and evaluate one's own mistakes and a deep interest in interacting with others (Shamsudin and Majid, 2018). Research shows that the manner in which gifted school graduates interact socially with main individuals in their lives such as parents, peers, and teachers plays an important role in facilitating or hindering students' desired destiny and also affects their social adjustment (Almukhambetova and Hernandez, 2020). In contrast, social skills deficits have been increasingly found to contribute to lonely behaviors resulting in depression in gifted students (Dill and Anderson, 1999). Gifted students are subject to functional barriers due to the expectations of the education system and social pressures, which make it very difficult to prove their superiority in the field of academic aptitude; these students are constantly afraid of failure and become confused in search of their personal identity while balancing their abilities with the expectations of others (Reis and Renzulli, 2004; Merrotsy, 2013). Decline of social self-efficacy occurs when people believe in the existence of barriers to social interactions and they assess the process of interactive behavior with others as a difficult situation (Wahyuningsih and Usman, 2020). Thus, people's belief in their capacities directly or indirectly affects their academic and social performance and success (Koura and Al-Hebaishi., 2014). The same belief affects people's way of thinking, and consequently, success will be affected by how one performs in relationships (Schmutzler, Andonova and Diaz-Serrano, 2019). Therefore, one's mentality and way of thinking affect all aspects of human life and is an important factor in decision-making and problem solving (Choi and Twamley,

2013). Accordingly, Dweck's mindset changing program as a training method with a psychological basis was based on the premise that not only the mental capacities of individuals are not fixed, rather, they can develop and change over time (Dweck and Yeager, 2019). According to the evidence, social, family, and academic expectations and pressures may lead to a decline in the social self-efficacy of gifted students. In Iran, few studies have been done on improving the social self-efficacy of gifted students, most of which have been comparative studies and less on the intervention-oriented effectiveness to improve the social self-efficacy of this group of students. Therefore, the present study seeks to answer the question whether a motivational intervention based on Dweck's mindset changing program has an effect on promoting social self-efficacy of gifted students in Esfahan city?

Method

This is a quasi-experimental study with a pre-test, post-test and control group. The statistical population of this study consisted of all students of Exceptional Talents Schools in Esfahan city studying in the middle schools, in the academic year 2019-2020. A total of 102 students completed the Connolly (1989) Social Self-Efficacy Scale, and 30 students with lower scores on the Social Self-Efficacy Scale were selected and randomly assigned to the Dweck's mindset changing motivational intervention group, experimental group (N=15) and control group (N=15). The research instrument was Connolly's Adolescent Social Self-Efficacy Scale (1989). The intervention sessions were conducted as a group in the form of eight 50-minute sessions (twice a week), which were summarized in Table 1.

Results

The data were analyzed using multivariate analysis of covariance and SPSS software version 23. The mean and standard deviation of the social self-efficacy variable and its subscales for gifted students in the pre-test and post-test stages are presented in Table 2.

Table 1. summary of sessions

| Sessions | Objective | Content |
|----------|--|---|
| First | Motivation and communication | Introducing group members, questions about the styles of initiating and engaging in social communication for students, discussion about the consequences of using such styles and their level of satisfaction |
| Second | An introduction to different types of mindsets (According to Dweck's theory) | Emphasizing the importance and necessity of using the changing mindsets style, introducing fixed and incremental mindsets about one's own abilities. This session was done with a slide show |
| Third | Discovering the dominant mindset of the participants about social interactions | Reviewing the previous session, examining the dominant mindset in students and discussing how it affects behavior, discussing parental and peer feedback (praise, error assessment) and its impact on students mindsets |
| Forth | Mastering your mindset towards social interactions | Teaching brain flexibility techniques, practicing techniques with group participation, applying skills learned in hypothetical situations |
| Fifth | Expanding the use of communication skills in a targeted manner | Teaching how to establish a change of mindset, determining its role in achieving social goals (different types of goal orientation), teaching how to start cooperation and engage in effective and interesting social activities, applying skills in real life situations |
| Sixth | Developing a positive attitude towards your communication skills | Emphasis on one's abilities and belief in achieving the goal, emphasis on not avoiding friendly relations, creating a positive attitude towards failure, training to resist irrational or harassing social encounters |
| Seventh | Lowering expectations of yourself and others | Creating an effective mindset in parents (expectations, strategies, risk-taking), teaching techniques for asking others for help, and helping in social situations |
| Eighth | Getting feedback | Overview of all sessions, teaching how to express emotions while experiencing enjoyable or annoying communication, answering students' questions, thanking and appreciation |

Table 2. Descriptive indicators of self-efficacy variable in pre-test and post-test

| Components | Stage | Experimental Group | | Control Group | |
|----------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|---------------|--------------------|
| | | Mean | Standard deviation | Mean | Standard deviation |
| Social self-efficacy | Pre-test | 110.73 | 14.83 | 112.13 | 14.62 |
| | Post-test | 126.46 | 15.98 | 112.40 | 18.60 |
| Social assertiveness | Pre-test | 23.46 | 3.66 | 23.20 | 4.49 |
| | Post-test | 27.20 | 4.70 | 24.13 | 3.99 |
| Performance in social situations | Pre-test | 21.20 | 3.34 | 21.64 | 3.94 |
| | Post-test | 24.13 | 3.94 | 21.20 | 4.39 |
| Participation in social groups | Pre-test | 21.66 | 4.49 | 22.86 | 6.06 |
| | Post-test | 25.53 | 4.70 | 22.73 | 5.47 |
| Friendship and intimacy aspects | Pre-test | 30.40 | 8.35 | 31 | 7.18 |
| | Post-test | 32.33 | 5.80 | 29.53 | 8.01 |
| Helping and asking for help | Pre-test | 14 | 3.29 | 13.60 | 3.20 |
| | Post-test | 17.26 | 3.63 | 14.80 | 3.38 |

The results of Table 2 showed that for the social self-efficacy variable, the mean scores in the experimental group increased with Dweck's mindset changing intervention, but in the control group did not differ much ($P \geq 0.05$). It should be noted that the purpose of this study was to improve the level of social self-efficacy of gifted students. Multivariate analysis of covariance was used to examine the significance of the differences in social self-efficacy subscales between the experimental and control groups, the results of which are presented in Table 3.

The results of Table 3 show that after adjusting the gifted students scores of the social self-efficacy test,

there is a significant difference between the experimental and control groups. To determine the significance of the group effect on the components of social self-efficacy, Wilks' lambda test was used and the results are reported in Table 4.

According to the results of Table 4, there is a significant difference between the two groups at least in one of the social self-efficacy components.

The results of multivariate analysis of covariance or MANCOVA on self-efficacy are presented in table 5.

Table 3. Multivariate analysis of covariance, the effect of Dweck's mindset changing intervention on social self-efficacy

| Source of Changes | SS | df | MS | F | P | Eta | Statistical Power |
|-------------------|------------|----|----------|--------|-------|-------|-------------------|
| Constant | 37.139 | 1 | 37.139 | 0.413 | 0.526 | 0.015 | 0.095 |
| Pre-test | 5993.765 | 1 | 5993.765 | 66.664 | 0.001 | 0.712 | 1 |
| Group | 1787.535 | 1 | 1787.535 | 19.881 | 0.001 | 0.424 | 0.990 |
| Error | 437835.568 | 27 | 89.910 | | | | |

Table 4. Results of Wilks' lambda test in multivariate analysis of variance of social self-efficacy components

| Test | Value | F | Degrees of Error | df | Sig | Squared Eta | Statistical power |
|---------------|-------|-------|------------------|----|-------|-------------|-------------------|
| Wilks' lambda | 0.495 | 3.877 | 5 | 19 | 0.014 | 0.505 | 0.855 |

Table 5. Multivariate analysis of covariance, the effect of Dweck's mindset changing intervention on social self-efficacy

| Source of changes | | SS | df | MS | F | p | Eta | Statistical power |
|----------------------------------|-----------|---------|----|---------|--------|-------|-------|-------------------|
| social assertiveness | Pre-test | 96.160 | 1 | 96.160 | 9.653 | 0.005 | 0.296 | 0.845 |
| | Post-test | 52.440 | 1 | 52.440 | 8.275 | 0.009 | 0.265 | 0.787 |
| Performance in social situations | Pre-test | 44.812 | 1 | 44.812 | 3.999 | 0.097 | 0.115 | 0.382 |
| | Post-test | 76.741 | 1 | 76.741 | 5.135 | 0.033 | 0.183 | 0.584 |
| Participation in social groups | Pre-test | 2.053 | 1 | 2.053 | 0.168 | 0.685 | 0.007 | 0.068 |
| | Post-test | 95.547 | 1 | 95.547 | 7.836 | 0.01 | 0.254 | 0.765 |
| Friendship and intimacy aspects | Pre-test | 637.188 | 1 | 63.1887 | 40.533 | 0.001 | 0.638 | 1 |
| | Post-test | 91.500 | 1 | 91.500 | 5.821 | 0.024 | 0.202 | 0.637 |
| Helping and asking for help | Pre-test | 67.669 | 1 | 67.669 | 8.345 | 0.008 | 0.266 | 0.790 |
| | Post-test | 36.465 | 1 | 36.465 | 4.497 | 0.045 | 0.164 | 0.529 |

According to the results of Table 5, after adjusting the pre-test scores of social self-efficacy components, there is a significant difference between the experimental and control groups in the components of social assertiveness, performance in social situations, participation in social groups, aspects of friendship and intimacy, and helping or asking for help. And Dweck's mindsets changing program has been effective in promoting social self-efficacy.

Conclusion

Regarding the effectiveness of mindset change training on improving social self-efficacy, it can be said that like all cognitive educational and therapeutic programs that try to change people's cognitions, attitudes and beliefs about events and their environment, mindset change program, seems to primarily change psychological flexibility of people in order to face and deal with problems and events. Proponents of the theory of mindset change believe that by increasing self-confidence and self-esteem (Yeager, Johnson, Spitzer, Trzesniewski, Powers and Dweck, 2014) and finding a relatively accurate view of their abilities (Ehrlinger, Mitchum and Dweck, 2016) individuals try to improve their abilities and move towards learning objectives more competently (Dweck and Leggett, 1988).

The mindset change program by changing the maladaptive and negative thoughts and beliefs causes students to adopt the attitude that they have more control over their feelings, behavior and living conditions and evaluate themselves as more capable in forming positive social relationships. As a result, it frees them from a passive attitude and isolationist behaviors. Since the belief in self-efficacy affects individuals' competence in social interactions, thus, it increases their effort and resilience in the face of challenges and controls inefficient thoughts that are the basis of low self-esteem and self-disabling presuppositions, the thoughts that cause negative self-evaluation in building social relationships by fostering wrong beliefs. Self-efficient students have acted more desirably in their social interactions with peers, in evaluation of their own abilities and in encouraging peers to increase interactions; they also have been able to influence the behavior and feelings of others in socially acceptable ways. In analyzing the development of social self-efficacy, Bandura (1977) emphasizes the important role that peers play in developing and refining their interpersonal abilities, that poor relationships with peers negatively affects the development of social self-efficacy and social insufficiency can cause attitudinal and behavioral barriers in building favorable relationships.

Regarding the limitations of this research, it can be pointed out that this intervention has been performed on students in Exceptional Talents Schools in Esfahan city, and generalizing the results to the entire student community, should be done with caution. Since social self-efficacy is related to aspects of interaction in the family and educational environment, the content of this intervention can be combined with other family education interventions.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: from the doctoral dissertation of the first author in the field of counselling at

Khomeini Shahr Islamic Azad University with the date of approval 7 July 2019; the required permissions for conducting the research have been approved and issued by Khomeini Shahr University.

Funding: This research is in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: The first author is the main researcher of the research. The second and third authors are the supervisors and the fourth author is the advisor.

Conflict of interest: The authors in this study do not declare any conflict of interest.

Acknowledgments: We hereby thank and appreciate the supervisors and advisor.



مقاله پژوهشی

اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان تیزهوش

سپیده فلاحیه^۱، مریم فاتحی زاده*^{۱و۲}، احمد عابدی^۳، محمدسعود دیاریان^۱

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

۲. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳. گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

تغییر ذهنیت دوئیک، خودکارآمدی اجتماعی، تیزهوشان

زمینه: ضعف در خودکارآمدی اجتماعی و یا مشکل در برقراری روابط اجتماعی، دانش آموزان تیزهوش را در معرض خطر آسیب‌های روانی و عدم رشد عاطفی - اجتماعی قرار می‌دهد. پژوهش‌های متعدد به مقایسه میزان خودکارآمدی دانش آموزان تیزهوش و عادی پرداخته‌اند، اما پژوهشی که به ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان تیزهوش کمک کند مغفول مانده است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان تیزهوش انجام شد.

روش: این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که تعداد ۳۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایابی شدند. گروه آزمایش، ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای مداخله تغییر ذهنیت دوئیک را به صورت گروهی دریافت کردند. ابزار پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی کنلی (۱۹۸۹) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان تیزهوش در مؤلفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی - صمیمیت و کمک کردن - کمک گرفتن، تأثیر معناداری دارد ($P \leq 0/05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک، نتایج معتبری بر ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان تیزهوش ارائه می‌دهد.

دریافت شده: ۱۳۹۹/۰۶/۲۶

پذیرفته شده: ۱۳۹۹/۰۷/۲۰

منتشر شده: ۱۴۰۰/۱۰/۰۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

* نویسنده مسئول: مریم فاتحی زاده، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. گروه مشاوره، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی شهر، اصفهان، ایران.

رایانامه: m.fatehizade@edu.ui.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۳۱۰۰۴۹۲۵

مقدمه

خودکارآمدی اجتماعی یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در تعاملات اجتماعی و محیطی است و به معنای ادراک فرد از توانمندی‌های خود، در کسب معیارهای اجتماعی و ارتباطی می‌باشد (موریس، اسمیت، لمبریچز و میسترز، ۲۰۰۱). بندورا (۱۹۷۷) خودکارآمدی را این‌گونه مطرح نمود که یک شخص خودکارآمد می‌تواند در فعالیت‌های خود، به‌طور موفقیت‌آمیز عمل یا رفتار کند (کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳). طبق نظر بندورا، باورهای خودکارآمدی شخصی، ابزاری مستند است که چگونگی تعامل او را با محیط و افراد دیگر ممکن می‌سازد (براتی، فرزاد، صالح‌صدقی‌پور و تجلی، ۱۳۹۸). خودکارآمدی اجتماعی، یکی از جنبه‌های مهم از مهارت‌های اجتماعی است که به آمادگی برای آغاز ارتباط در شرایط اجتماعی اشاره دارد (اسمیت و بتز، ۲۰۰۲). پان و همکاران (۲۰۲۰) نیز بر اهمیت خودکارآمدی اجتماعی به عنوان متغیر میانجی در روابط بین فردی تأکید دارند.

پیرتو (۱۹۹۹) معتقد است یکی از جنبه‌های هوشمندی در افراد تیزهوش، هوشمندی اجتماعی می‌باشد که به توانایی درک مفاهیم اجتماعی، شناخت و ارزیابی اشتباهات خود و علاقه عمیق به تعامل با دیگران مرتبط است (شمس‌الدین و مجید، ۲۰۱۸). تحقیقات نشان می‌دهد نحوه تعاملات اجتماعی دانش‌آموختگان مدارس تیزهوشان با افراد کلیدی از قبیل والدین، همسالان و معلمان، نقش مهمی در تسهیل و یا مانعی در تعیین سرنوشت مطلوب دانش‌آموزان دارد و سازگاری اجتماعی آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (الموحمبت‌وا و هرناوندز، ۲۰۲۰) و در مقابل، نقص در مهارت‌های اجتماعی به‌طور فزاینده‌ای در بروز رفتارهای تنهایی و در نتیجه افسردگی دانش‌آموزان تیزهوش موثر شناخته شده است (دیل و اندرسون، ۱۹۹۹). وجود مشکلات در برقراری روابط اجتماعی، این دانش‌آموزان را در معرض خطر آسیب‌های روانی و عدم رشد عاطفی و اجتماعی قرار می‌دهد (لوس‌سنت‌آنا و ترنسوسو، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان تیزهوش به علت انتظارات سیستم آموزشی و فشارهای اجتماعی، تحت بازدارنده‌های عملکردی قرار می‌گیرند که اثبات برتری آنان در زمینه استعداد تحصیلی را بسیار دشوار می‌نماید؛ این دانش‌آموزان بطور مداوم ترس از شکست دارند و در ایجاد تعادل میان توانمندی‌های خود و انتظارات دیگران در جستجوی هویت شخصی خود دچار سردگمی

می‌شوند؛ همین امر موجب می‌شود تا در زمان بروز فشارهای تحصیلی و یا عدم موفقیت، دچار احساس ناتوانی گردند و ممکن است بیشتر در معرض خودکارآمدی پایین قرار بگیرند (رایس و رنزولی، ۲۰۰۴؛ مروتسی، ۲۰۱۳).

در پژوهش‌هایی که بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شده است اکثراً به مقایسه آنان با دانش‌آموزان عادی پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به پژوهش رضایی، مصطفایی و خانجانی (۱۳۹۳) تحت عنوان بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی اشاره نمود که در یک نمونه آماری شامل ۳۸۵ دانش‌آموز عادی و ۲۲۵ دانش‌آموز تیزهوش را مورد مقایسه قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که گروه دانش‌آموزان تیزهوش در همه موارد، میانگین بالاتری نسبت به گروه عادی داشت. همچنین صدری، اسدی‌شیشه‌گران، مقدسی و اسماعیلی قاضی ولویی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه رشد خودکارآمدی اجتماعی و ادراک خود در دانش‌آموزان دبیرستانی عادی و تیزهوش، تعداد ۲۰۰ نفر از آنان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنان نشان داد گروه دانش‌آموزان تیزهوش در همه موارد میانگین بالاتری نسبت به گروه عادی داشتند. افروز، ارجمندنیا، تقی‌زاده، قاسم‌زاده و اسدی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی تحت عنوان بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت‌روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تعداد ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند و نتایج پژوهش آنان نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش در همه موارد میانگین بالاتری نسبت به گروه عادی داشتند. هول، هوارد و سواسینگ (۱۹۹۶) معتقدند احساس خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش بالا تصور می‌شود، اما خود ارزیابی‌های آنان ممکن است موجب کمالگرایی شود و در نتیجه معیارهای بسیار بالا و غیرمنطقی برای فعالیت‌های خود و دیگران تعیین کنند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳). در حالی که همین خود ارزیابی‌های غلط و انتظارات بیش‌ازحد از خود نیز می‌توانند خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش را بطور منفی تحت تأثیر قرار دهد (کلمن و کراس، ۲۰۰۵). وجود موانعی در برقراری ارتباطات اجتماعی باشد و فرد روند رفتار تعاملی با دیگران را بصورت وضعیت دشوار ارزیابی کنند (واینیگیسی و عثمان، ۲۰۲۰). از این رو باور افراد به ظرفیت‌هایشان به‌طور مستقیم یا غیر

مستقیم بر میزان عملکرد و موفقیت تحصیلی و اجتماعی آنها تأثیر گذار است (کورا و الهپایش، ۲۰۱۴). همین باور بر الگوها و سبک تفکر افراد نیز تأثیر می‌گذارد و در پی آن، دستیابی به موفقیت متأثر از نحوه عملکرد فرد در برقراری روابط خواهد بود (اسکموترلر، آندونوا و دیازسرانو، ۲۰۱۹). با توجه به این مبحث می‌توان اظهار داشت که ذهنیت و طرز تفکر افراد، بر کلیه جنبه‌های زندگی انسان تأثیر گذار است و عامل مهمی در تصمیم‌گیری و حل مشکلات می‌باشد (چویی و تاملی، ۲۰۱۳). بنابراین توجه به نیازهای عاطفی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش، زمینه را برای رشد و شکوفایی (بتس کرکوف، مک گرات، گراوز و اوچز، ۲۰۱۷)، سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی و روانشناختی آنان فراهم می‌آورد (استرنبرگ، ۲۰۱۸؛ ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در مورد هوش خود و عوامل چالش برانگیز اجتماعی ذهنیت ثابت دارند، بیش از حد بر نگرانی‌های خود تمرکز می‌نمایند و شکست‌هایشان را به عنوان شواهدی برای عدم توانایی خود در نظر می‌گیرند (دوئیک، والتون، و کوهن، ۲۰۱۴). پژوهش‌های طولی نیز نشان دادند که ذهنیت و انتظار دانش‌آموزان از خود، عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنها را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (بلک‌ویل، ترزسنیوسکی و دوئیک، ۲۰۰۷). دوئیک (۲۰۰۶) با انجام پژوهش‌هایی دریافت که افراد در مواجهه با موفقیت و فرصت در دستیابی به اهداف، به گونه متفاوتی برخورد می‌کنند؛ به طوریکه نگرانی از شکست و از دست دادن حمایت دیگران، آنها را به سمت الگوهای پاسخدهی نادرست و نامناسب سوق می‌دهد (آرامی، شریفی، غضنفری و عابدی، ۱۳۹۸). بر این اساس برنامه تغییر ذهنیت توسط دوئیک به صورت یک شیوه آموزشی با زیربنای روانشناختی، بر این اساس پایه‌ریزی گردید که نه تنها ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیستند؛ بلکه می‌توانند با گذشت زمان توسعه و تغییر یابند (دوئیک و یگار، ۲۰۱۹). از آنجا که عناصر مهم این روش با رویکردهای شناختی رفتاری همپوشانی دارد، مبحث ذهنیت ثابت در مقابل افزایشی بطور روز افزون پژوهشگران را ترغیب نموده و در نتیجه بطور مداوم در حال بهبود مداخلات در جهت ارتقاء ذهنیت افراد هستند.

با توجه به شواهد موجود، انتظارات و فشارهای اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی ممکن است منجر به کاهش و ضعف در خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش، شود و این امر باعث اختلال در عملکرد و کاهش

سلامت روان آنان خواهد شد. با توجه به مطالب فوق و بررسی‌های انجام گرفته، در ایران پژوهش‌های بسیار اندکی بر ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شده است که اکثر آنها پژوهش‌های مقایسه‌ای بوده است و کمتر به اثربخشی مداخله محور جهت ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی این گروه از دانش‌آموزان پرداخته شده است. از طرفی بر اساس بررسی‌های محقق، در ایران هیچ پژوهشی به صورت مداخله‌ای و ویژه به بررسی اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش نپرداخته است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش شهر اصفهان تأثیر دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان شهر اصفهان، دوره متوسطه اول تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در مراکز فوق مشغول به تحصیل بودند. پس از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش استان و تأیید مدیران مدارس، با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای از دو مدرسه (استعدادهای درخشان دخترانه) جمعاً ۱۰۲ دانش‌آموز انتخاب شدند و همگی پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی کنلی (۱۹۸۹) را تکمیل کردند. پس از بررسی‌های لازم پژوهشگران در این تحقیق به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان پایه هفتم به علت تغییر مقطع تحصیلی و ورود به دوره متوسطه اول از شرایط باثباتی برخوردار نبوده‌اند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان پایه نهم نیز در فرآیند انتخاب رشته جهت ورود به دوره متوسطه دوم درگیر شده بودند، از دانش‌آموزان پایه هشتم که شرایط با ثبات تری داشتند به عنوان افراد نمونه استفاده شد. علاوه بر این، به دلیل اینکه دانش‌آموزان از لحاظ سنی و تجربیات اجتماعی در یک سطح نزدیک به هم قرار داشته باشند و یک گروه همگن را تشکیل بدهند، افراد نمونه تنها از یک پایه تحصیلی انتخاب شدند. بر طبق ملاک‌های ورود به پژوهش، از میان جامعه آماری تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که در مقایسه با دیگران نمرات کمتری در پرسشنامه

۱۳، ۱۹)؛ جنبه‌های دوستی و صمیمیت (۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۴، ۱۴)؛ کمک کردن یا کمک گرفتن (۵، ۱۸، ۲۴). پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده، برابر با ۰/۸۲ بوده است (رضایی، مصطفایی و خانجانی، ۱۳۹۳). در این تحقیق نیز روایی صوری به کمک بخشی از جامعه آماری (دانش‌آموزان تیزهوش) انجام شد و روایی محتوایی نیز با نظر چند تن از صاحب‌نظران مورد بررسی قرار گرفت. آلفای کرونباخ در این تحقیق ۰/۸۴ گزارش شد. طیف نمرات در این مقیاس از ۲۵ تا ۱۷۵ می‌باشد. حد پایین در مقیاس خودکارآمدی، نمره ۲۵؛ حد متوسط نمره ۱۰۰ و حد بالای نمره ۱۷۵ می‌باشد که نمره بالا، نشان‌دهنده سطوح بالای خودکارآمدی اجتماعی می‌باشد. به این صورت که نمره بین ۲۵ تا ۵۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی اجتماعی پایین، نمره بین ۵۰ تا ۱۰۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی اجتماعی متوسط و نمره ۱۰۰ تا ۱۷۵ نشان‌دهنده خودکارآمدی اجتماعی بالا در نوجوان است (چالشری و حیدری، ۲۰۱۶). این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (غیرممکن = ۱ و بیش از حد ساده = ۷) نمره‌گذاری می‌گردد.

محتوای آموزشی جلسات مداخله‌ای: جلسات مداخله‌ای بر اساس برنامه تغییر ذهنیت دوئیک (۲۰۰۶) به صورت گروهی در قالب ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) انجام گرفت. در طول دوره، گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. در واقع مطابق با اصل دوم رعایت اخلاق در پژوهش، گروه گواه در لیست انتظار بودند تا پس از اتمام پژوهش، مداخله بر روی آنها انجام شود. خلاصه محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ ارائه شد.

خودکارآمدی اجتماعی کسب کرده بودند، گزینش شدند و به صورت تصادفی در گروه مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک (گروه آزمایش ۱۵ نفر) و (گروه گواه ۱۵ نفر) جایابی شدند. جهت رعایت اصل اول اخلاق در پژوهش، رضایت والدین برای شرکت در برنامه مداخله‌ای کسب شد و دانش‌آموزان نیز از فرآیند اجرای مداخله آگاه شدند. همچنین بر طبق اصل دوم رعایت اخلاق در پژوهش، به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که پس از اتمام فرآیند پژوهش، جلسات مداخله‌ای برای آنان نیز اجرا خواهد شد. در نهایت، مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر روی گروه آزمایش انجام شد. ملاک‌های ورود به این پژوهش شامل علاقه به همکاری و مشارکت مستمر در جلسات مداخله‌ای و عدم استفاده همزمان از مداخلات آموزشی دیگر در حین مداخله بود. عدم رغبت - دانش‌آموز به همکاری و غیبت بیش از دو جلسه نیز به‌عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت.

(ب) ابزار

مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان کنلی: پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوان در سال ۱۹۸۹ توسط کنلی به منظور سنجش میزان خودکارآمدی نوجوانان ساخته شد. مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان دارای ۲۵ گویه است که توزیع گویه‌های این مقیاس به شرح زیر می‌باشد: قاطعیت اجتماعی (۲، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۷)؛ عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی (۶، ۷، ۸، ۱۵، ۲۳)؛ شرکت در گروه‌های اجتماعی (۳، ۹، ۱۱،

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (اقتباس از دوئیک، ۲۰۰۶)

| جلسه | هدف | محتوا | تکلیف |
|------|--|--|--|
| اول | ایجاد انگیزه و برقراری ارتباط | آشنایی اعضای گروه، پرسش در مورد سبک‌های ایجاد و آغاز ارتباطات اجتماعی در دانش‌آموزان، بحث پیرامون پیامدهای بکارگیری این سبک‌ها و میزان رضایت آنان | از دانش‌آموزان خواسته شد تا بازی معمای چوب کبریت را انجام دهند و سپس بنویسند در حین عمل چه احساسی داشتند؟ به خودشان چه می‌گفتند؟ |
| دوم | آشنایی با انواع ذهنیت (بر اساس نظریه دوئیک) | تاکید بر اهمیت و ضرورت استفاده از سبک تغییر ذهنیت، مطرح کردن موضوع ذهنیت چیست، معرفی انواع ذهنیت افزایشی و ثابت در مورد توانمندی‌های خود. این جلسه با نمایش اسلاید انجام گرفت | دانش‌آموزان می‌بایست چند مورد از افکار و احساسات خود را در موقعیت‌های مختلف اجتماعی بنویسند و بر اساس ذهنیت ثابت و افزایشی در یک جدول (کاربرگ) طبقه‌بندی نمایند. |
| سوم | کشف ذهنیت غالب مشارکت‌کنندگان در مورد ارتباطات اجتماعی | مرور جلسه قبل، بررسی ذهنیت غالب در دانش‌آموزان و بحث در مورد چگونگی تأثیر آن بر رفتار، بحث پیرامون بازخوردهای والدین و اطرافیان (تحسین، ارزیابی خطا) و تأثیر آن بر ذهنیت دانش‌آموزان | از دانش‌آموزان خواسته شد تا لیستی از افکار و بازخوردهای والدین و اطرافیان در مورد خودشان را بر اساس سبک ذهنیت افزایشی و ثابت بنویسند و در مورد آن گفتگو کنند. |

| جلسه | هدف | محتوا | تکلیف |
|-------|--|--|---|
| چهارم | تسلط بر ذهنیت خود نسبت به برقراری ارتباطات اجتماعی | این جلسه بوسیله ایفای نقش با همکاری درمانگر، در نقش والدین انجام شد بررسی تکالیف، آموزش تکنیک‌های نرمش مغزی، تمرین تکنیک‌ها با مشارکت اعضای گروه، بکارگیری مهارت‌های آموخته شده در موقعیت‌های فرضی. این جلسه به وسیله ایفای نقش با همکاری همکلاسی‌ها انجام شد | از دانش‌آموزان خواسته شد افکار خود در موقعیت‌های اجتماعی و زمان ارتباط با دیگران را فقط با توجه به تکنیک‌های سبک افزایشی بنویسند (کاربرگ) و در مورد آن گفتگو کنند. |
| پنجم | گسترش بکارگیری مهارت‌های ارتباطی بصورت هدفمند | مرور تکالیف، آموزش چگونگی تثبیت تغییر ذهنیت و نقش آن در رسیدن به اهداف اجتماعی (انواع جهت‌گیری هدف)، آموزش چگونگی آغاز همکاری و درگیر شدن با فعالیت‌های اجتماعی مؤثر و مورد علاقه، بکارگیری مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی زندگی | دانش‌آموزان می‌بایست تا جلسه آینده در موقعیت‌های مختلف اجتماعی و روابط با دیگران، تمرینات تغییر ذهنیت را بکارگیرند و نتیجه آن را در کلاس برای دیگران بصورت ایفای نقش اجرا کنند. |
| ششم | ایجاد نگرش مثبت نسبت به توانمندی‌های ارتباطی خود | مروری بر تکالیف، تأکید بر توانمندی‌های خود و ایجاد باور به دستیابی به هدف، تأکید بر عدم اجتناب در برقراری روابط دوستانه، ایجاد نگرش مثبت نسبت به شکست، آموزش ایستادگی در برابر برخوردهای اجتماعی غیرمنطقی و یا آزاردهنده | دانش‌آموزان کاربرگ توانمندی‌ها، نقاط ضعف و نقاط قوت خود در برقراری ارتباطات اجتماعی با دیگران را تکمیل نمودند و سپس در کاربرگ تغییرات، راه‌حل‌های مناسب جهت جبران نقاط ضعف ارائه دادند. |
| هفتم | کاهش انتظارات از خود و دیگران | بحث پیرامون ایجاد ذهنیت مؤثر در والدین (انتظارات، راهبردها، ریسک‌پذیری)، آموزش تکنیک‌های درخواست کمک از دیگران و همیاری در موقعیت‌های اجتماعی. این جلسه بوسیله ایفای نقش با همکاری درمانگر، در نقش والدین انجام شد | دانش‌آموزان تکنیک درماندگی در موقعیت‌های اجتماعی و نحوه تسلط‌یابی بر آن را تمرین کردند. در این تکنیک، جملات خودانگیزه بخشی را روی کاربرگ نوشته و سعی کردند در موقعیت‌های واقعی بکارگیرند. |
| هشتم | گرفتن بازخورد | مروری بر کلیه جلسات، آموزش چگونگی بیان احساسات در تجربه ارتباطات لذت‌بخش و یا ارتباطات آزاردهنده، پاسخ به سوالات دانش‌آموزان، تشکر و قدردانی | ارائه بازخورد اجرای تمرین‌ها |

یافته‌ها

سپس یافته‌های استنباطی و آزمون فرضیه‌ها مطرح می‌شوند. میانگین و انحراف معیار متغیر خودکارآمدی اجتماعی و زیر مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان تیزهوش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت. در ابتدا یافته‌های توصیفی پژوهش با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف معیار گزارش می‌گردد،

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر خودکارآمدی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| مولفه‌ها | مرحله | گروه آزمایش | گروه گواه |
|------------------------------|-----------|-------------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار |
| خودکارآمدی اجتماعی | پیش‌آزمون | ۱۱۰/۷۳ | ۱۴/۸۳ |
| | پس‌آزمون | ۱۲۶/۴۶ | ۱۵/۹۸ |
| قاطعیت اجتماعی | پیش‌آزمون | ۲۳/۴۶ | ۳/۶۶ |
| | پس‌آزمون | ۲۷/۲۰ | ۴/۷۰ |
| عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی | پیش‌آزمون | ۲۱/۲۰ | ۴/۳۴ |
| | پس‌آزمون | ۲۴/۱۳ | ۳/۹۴ |
| شرکت در گروه‌های اجتماعی | پیش‌آزمون | ۲۱/۶۶ | ۴/۴۹ |
| | پس‌آزمون | ۲۵/۵۳ | ۴/۷۰ |
| جنبه‌های دوستی و صمیمیت | پیش‌آزمون | ۳۰/۴۰ | ۸/۳۵ |
| | پس‌آزمون | ۳۲/۳۳ | ۵/۸۰ |
| کمک کردن یا کمک گرفتن | پیش‌آزمون | ۱۴ | ۳/۲۹ |
| | پس‌آزمون | ۱۷/۲۶ | ۳/۶۳ |

دقت نتایج آماری، پیش فرض‌های اصلی آزمون تحلیل کواریانس، پیش فرض‌های نرمالیتی از طریق آزمون کولموگروف اسمیرنوف، آزمون لوین ($P > 0/05$) و ($F = 0/105$) ($F = 1/306$) و همگنی شیب رگرسیون نیز مورد بررسی قرار گرفت که نتایج این تحلیل‌ها حاکی از رعایت این پیش‌فرض‌ها در متغیرهای پژوهش بود. به منظور بررسی معنی‌داری تفاوت خرده مقیاس‌های خودکارآمدی اجتماعی بین دو گروه آزمایش و گواه از روش تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

نتایج جدول ۲ نشان داد در متغیر خودکارآمدی اجتماعی میانگین نمرات در مؤلفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن در گروه آزمایش با مداخله تغییر ذهنیت دوئیک افزایش داشته است، اما در گروه گواه تفاوت چندانی نداشته است ($P \leq 0/05$). لازم به ذکر است هدف از این پژوهش، ارتقاء سطح خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش بوده است. به منظور بررسی این تفاوت‌ها و برای حذف اثر پیش‌آزمون، از تحلیل کواریانس تک متغیره و تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. لازم به یادآوری است که بدلیل افزایش

جدول ۳. تحلیل کواریانس چندمتغیری تأثیر مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی

| منبع تغییرات | SS | df | MS | F | p | مقدار اتا | توان آماری |
|--------------|------------|----|----------|--------|-------|-----------|------------|
| مقدار ثابت | ۳۷/۱۳۹ | ۱ | ۳۷/۱۳۹ | ۰/۴۱۳ | ۰/۵۲۶ | ۰/۰۱۵ | ۰/۰۹۵ |
| پیش‌آزمون | ۵۹۹۳/۷۶۵ | ۱ | ۵۹۹۳/۷۶۵ | ۶۶/۶۶۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۱۲ | ۱ |
| گروه | ۱۷۸۷/۵۳۵ | ۱ | ۱۷۸۷/۵۳۵ | ۱۹/۸۸۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۲۴ | ۰/۹۹۰ |
| خطا | ۴۳۷۸۳۵/۵۶۸ | ۲۷ | ۸۹/۹۱۰ | - | - | - | - |

اجتماعی، بین دو گروه آزمایش و گواه از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. برای تعیین معناداری اثر گروه بر مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۴ گزارش شده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به بیان دیگر برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است. به منظور بررسی معناداری تفاوت خرده مقیاس‌های متغیر خودکارآمدی

جدول ۴. نتایج آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل واریانس چند متغیره مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی

| آزمون | ارزش | F | درجه آزادی خطا | درجه آزادی اثر | سطح معنی‌داری | مجذور اتا | توان آماری |
|---------------|-------|-------|----------------|----------------|---------------|-----------|------------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۴۹۵ | ۳/۸۷۷ | ۵ | ۱۹ | ۰/۰۱۴ | ۰/۵۰۵ | ۰/۸۵۵ |

بر اساس نتایج جدول ۴، آزمون لامبدای ویلکز نشان داد بین دو گروه حداقل در یکی از مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد ($F = 3/877$) و ($P < 0/05$). نتایج آزمون تحلیل کواریانس در متن مانکوا بر مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نیز در جدول ۵ آمده است. با توجه به نتایج حاصل از جدول ۵ ملاحظه می‌شود که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان بین دو گروه آزمایش و گواه در مؤلفه قاطعیت اجتماعی ($F = 8/275$) و عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی ($F = 5/135$)، شرکت در گروه‌های اجتماعی

بر اساس نتایج جدول ۴، آزمون لامبدای ویلکز نشان داد بین دو گروه حداقل در یکی از مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد ($F = 3/877$) و ($P < 0/05$). نتایج آزمون تحلیل کواریانس در متن مانکوا بر مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نیز در جدول ۵ آمده است. با توجه به نتایج حاصل از جدول ۵ ملاحظه می‌شود که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان بین دو گروه آزمایش و گواه در مؤلفه قاطعیت اجتماعی ($F = 8/275$) و عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی ($F = 5/135$)، شرکت در گروه‌های اجتماعی

جدول ۵. تحلیل کواریانس مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی

| منبع تغییرات | SS | df | MS | F | p | مقدار اتا | توان آماری |
|--------------|---------|----|---------|--------|-------|-----------|------------|
| پیش‌آزمون | ۹۶/۱۶۰ | ۱ | ۹۶/۱۶۰ | ۹/۶۵۳ | ۰/۰۰۵ | ۰/۲۹۶ | ۰/۸۴۵ |
| گروه | ۵۲/۴۴۰ | ۱ | ۵۲/۴۴۰ | ۸/۲۷۵ | ۰/۰۰۹ | ۰/۲۶۵ | ۰/۷۸۷ |
| پیش‌آزمون | ۴۴/۸۱۲ | ۱ | ۴۴/۸۱۲ | ۳/۹۹۹ | ۰/۰۹۷ | ۰/۱۱۵ | ۰/۳۸۲ |
| گروه | ۷۶/۷۴۱ | ۱ | ۷۶/۷۴۱ | ۵/۱۳۵ | ۰/۰۳۳ | ۰/۱۸۳ | ۰/۵۸۴ |
| پیش‌آزمون | ۲/۰۵۳ | ۱ | ۲/۰۵۳ | ۰/۱۶۸ | ۰/۶۸۵ | ۰/۰۰۷ | ۰/۰۶۸ |
| گروه | ۹۵/۵۴۷ | ۱ | ۹۵/۵۴۷ | ۷/۸۳۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۵۴ | ۰/۷۶۵ |
| پیش‌آزمون | ۶۳۷/۱۸۸ | ۱ | ۶۳۷/۱۸۸ | ۴۰/۵۳۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۳۸ | ۱ |
| گروه | ۹۱/۵۰۰ | ۱ | ۹۱/۵۰۰ | ۵/۸۲۱ | ۰/۰۲۴ | ۰/۲۰۲ | ۰/۶۳۷ |
| پیش‌آزمون | ۶۷/۶۶۹ | ۱ | ۶۷/۶۶۹ | ۸/۳۴۵ | ۰/۰۰۸ | ۰/۲۶۶ | ۰/۷۹۰ |
| گروه | ۳۶/۴۶۵ | ۱ | ۳۶/۴۶۵ | ۴/۴۹۷ | ۰/۰۴۵ | ۰/۱۶۴ | ۰/۵۲۹ |

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر اثربخش مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش بود. یافته‌های پژوهش نشانگر آن بود که مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش شده است. در تبیین اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی، ذکر این نکته حائز اهمیت است که همانند کلیه 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 و این امر در نهایت موجب افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی فرد می‌شود (آرامی و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت‌های خاص است و به احساس عزت‌نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (اشرف‌زاده، خضری‌مقدم و منظری‌توکلی، ۱۳۹۶)، طرفداران تئوری تغییر ذهنیت معتقدند که فرد با افزایش اعتماد به نفس و عزت‌نفس (یگار، جانسون، اسپیتزر، ترزنیسکی، پاور و دوئیک، ۲۰۱۴) و

یافتن دیدگاه نسبتاً دقیق نسبت به توانمندی‌های خود (ارلینگر، میتکام و دوئیک، ۲۰۱۶)، تلاش می‌کند تا توانایی‌های خود را بهبود بخشد و با قابلیت‌های بیشتر به سمت اهداف یادگیری گام بردارد (دوئیک و لگت، ۱۹۸۸).

برنامه تغییر ذهنیت از طریق تغییر افکار و باورهای ناسازگار و منفی باعث می‌شود تا در دانش‌آموزان این نگرش بوجود آید که بر احساسات، رفتار و شرایط زندگی خود تسلط بیشتری دارند و خویشتن را در شکل‌گیری روابط اجتماعی مثبت، توانا تر ارزیابی نمایند. در نتیجه آنان را از موضع انفعالی و رفتارهای انزواگرایی رها می‌نماید. به عبارت دیگر، این روش افراد را ترغیب می‌سازد که مشاهده‌گر فرآیندهای ذهنی خود باشند، افکار خودانتقادی و قضاوت‌کننده را به نحو مثبت تفسیر نمایند و احساسات و افکار خود نسبت به اجتناب از تعاملات اجتماعی را به شیوه‌ای جدید بیان کنند و به فواید باور به خودکارآمدی اجتماعی و تأثیر آن بر کلیه جوانب زندگی خود واقف گردند. تحقیقات نشان می‌دهد تجربه هیجان‌ها در محیط‌های آموزشی بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷). این مداخله درمانی شاید برای اولین بار به دانش‌آموزان تیزهوش، این فرصت را داد تا بدانند که علی‌رغم وجود فشارهای تحصیلی می‌توانند با دیگران ارتباط لذت‌بخش برقرار کنند و قادرند با تغییر ذهنیت و باورهای خود به سمت ارزیابی مثبت، علاوه بر افزایش حمایت‌های ارتباطی و اجتماعی، احساس ناتوانی را در خود کاهش دهند.

بر طبق پژوهش‌های مختلف اثربخشی برنامه‌های آموزشی تغییر ذهنیت در بافت‌های مختلف تحصیلی، شغلی و اجتماعی و دیگر حوزه‌ها نشان داده شده است (یگار، ترزسنیوسکی و دوئیک، ۲۰۱۳). سلسله پژوهش‌های مورد بررسی نشان می‌دهند برنامه تغییر ذهنیت دوئیک قابل آموزش است (والتنیر، مانس، دیوریک و گیرلانوسی، ۲۰۱۱) و همسو با پژوهش حاضر، مداخله تغییر ذهنیت دوئیک در پژوهش‌های استینمیر و اسپینات (۲۰۰۹) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی؛ نازبام و دوئیک (۲۰۰۸) بر افزایش عزت‌نفس و بهبود رفتار اجتماعی؛ هیمویتز، وورمینگتون و کرپوس (۲۰۱۱) بر خودانگیزگی؛ بلک‌ول و همکاران (۲۰۰۷) بر افزایش نمرات تحصیلی و گروولینک (۲۰۰۱) بر تغییر نگرش و رفتار والدین، مانند رفتار کنترل‌کننده یا آزادمنشانه مؤثر بوده است. در ایران نیز پژوهش آرامی و همکاران (۱۳۹۷ و ۱۳۹۸) مداخله تغییر ذهنیت دوئیک مؤثر واقع شده و منجر به کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تیزهوش گردیده است که این خود تأییدی بر اثربخش بودن تغییر سبک ذهنیت در این مداخله، بر ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش می‌باشند.

چالش‌تری و همکاران (۲۰۱۶) نیز به مقایسه نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداختند و معتقدند که شناسایی عوامل مؤثر در رشد شناختی دانش‌آموزان تیزهوش و توجه به سایر ابعاد شخصیتی آنان ضروری است و نبود شرایط مناسب نه تنها منجر به احساس عدم امنیت و اضطراب برخی از دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود، بلکه آنها را به عقب ماندن؛ تمرکز ضعیف و انزوا؛ پرخاشگری و حتی بی‌حرکی و انفعال شدید سوق می‌دهد؛ بنابراین با توجه به اینکه توانایی‌ها و استعدادها خاص بدون انگیزه و به طور خودکار رشد نمی‌کند؛ خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند به طور قابل توجهی به انتخاب بستر مناسب در جهت کسب مهارت‌های اجتماعی کمک کند (چالش‌تری و همکاران، ۲۰۱۶). پان و همکاران (۲۰۲۰) نیز بر اهمیت خودکارآمدی اجتماعی به عنوان متغیر میانجی در روابط بین فردی تأکید دارند. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی بر انگیزش، انتخاب‌های افراد، میزان تلاش آنها و همچنین پیشرفت و موفقیت آنها تأثیر دارد (فدایی‌وطن، استکی، قنبری‌پناه و کوچک انتظار، ۱۳۹۸).

بنابراین از آنجایی که اعتقاد به خودکارآمدی بر صلاحیت فرد در برقراری ارتباطات اجتماعی تأثیرگذار است، این باور موجب افزایش تلاش و

پایداری فرد در مواجهه با چالش‌ها شده و منجر به مهارت‌افکار ناکارآمدی می‌شود که باعث افت عزت‌نفس و ایجاد پیش‌فرض‌های خودنا توان‌ساز در فرد شده‌اند و با رشد باورهای غلط، باعث ارزیابی منفی از خود در برقراری روابط اجتماعی می‌گردند. به همین دلیل دانش‌آموزان دارای ضعف در خودکارآمدی، بیشتر از دانش‌آموزانی که انتظار خودکارآمدی اجتماعی بالایی از خود دارند به فعالیت‌های انفرادی و انزواگرایانه می‌پردازند. علاوه بر این، درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان با خودکارآمدی اجتماعی ضعیف، هیچ تلاشی در یافتن راه‌حل‌های غلبه بر اجتناب و انزواگرایی انجام نمی‌دهند. همچنین انتظارات والدین و معلمان (زمانیکه انتظار نتیجه مثبت ندارند) می‌توانند منجر به تقویت احساس انزواگری و نارضایتی اجتماعی در این دانش‌آموزان شود، در نتیجه به طور فزاینده‌ای موجب بروز رفتارهای تنهایی و در نتیجه افسردگی دانش‌آموزان شود (دیل و همکاران، ۱۹۹۹)، زیرا افراد افسرده گزارش می‌کنند که از ارتباطات اجتماعی و حمایت اجتماعی کمتری برخوردار هستند و از جمع‌گرایی اجتناب می‌نمایند (مک کالوگ و همکاران، ۱۹۹۴). علائم افسردگی غالباً با فقدان ارتباط اجتماعی (لی، دراپر و لی، ۲۰۰۱)، تنهایی و از بین رفتن روابط نزدیک نمایان می‌گردد (مولراسپان و هوک، ۱۹۹۴). افراد منزوی نیز مهارت‌های اجتماعی کمتری دارند (کالوپوسکا و لایتین، ۱۹۹۱)، از اعتماد به نفس جمعی کمتری برخوردارند، رفتارهای اجتماعی مهار شده بیشتری نشان می‌دهند و در واقع از جمع‌گیزان هستند (روبین، لمار و لولیس، ۱۹۹۰). بنابراین به نظر می‌رسد اضطراب اجتماعی با کمبود مهارت‌های اجتماعی و مفهوم خودکارآمدی اجتماعی مرتبط است. با توجه به برنامه تغییر ذهنیت دوئیک اینگونه تصور می‌شود که این مداخله، با تغییر باورهای غلط به سمت باورهای کارآمد توانسته است رویکرد مؤثری در تضعیف باورهای ناکارآمد شناختی در دانش‌آموزان ارائه دهد.

علاوه بر این، با توجه به اینکه خودکارآمدی اجتماعی، یک مهارت ارتباطی و یکی از جنبه‌های مهم صلاحیت اجتماعی است، دانش‌آموزان خودکارآمد در تعاملات اجتماعی با همسالان، ارزیابی از توانایی خود و در ترغیب همسالان در افزایش تعاملات به شیوه مطلوب‌تر عمل کرده و توانسته بر رفتار و احساسات دیگران از طرق قابل قبول اجتماعی تأثیر بگذارد. از آنجایی که مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک به صورت گروهی اجرا می‌گردد و به علت قرار گرفتن در یک محیط دوستانه در

جلسات گروهی، دانش‌آموزان نسبت به دیدگاه‌های دیگران آگاهی پیدا می‌کنند و ممکن است این امر در تغییر نگرش نسبت به برقراری ارتباطات اجتماعی خود مؤثر واقع گردد. همچنین بکارگیری مهارت‌های آموخته شده در تمرینات گروهی، موجب افزایش اعتماد به نفس و ایجاد باور توانمندی و در نتیجه افزایش خودکارآمدی اجتماعی او باشد. زیرا بندورا (۲۰۰۳) بر این باور است که مؤثرترین روش برای افزایش خودکارآمدی اجتماعی، فراهم نمودن موقعیت‌هایی است که افراد بتوانند به طور موفقیت‌آمیزی مهارت‌های افزایش اعتماد به نفس را تجربه کنند که در این مداخله، چنین شرایطی برای دانش‌آموزان فراهم شد. گروه همسالان عرصه‌ای برای تمرین و کسب مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان است و آنان را یاری می‌دهد تا در دستیابی به نتایج مطلوب، به موفقیت نائل گردند. بندورا (۱۹۷۷) در تحلیل رشد خودکارآمدی اجتماعی، بر نقش مهمی که همسالان در گسترش و پالایش قابلیت‌های بین فردی آنها دارند، تأکید دارد که روابط ضعیف با همسالان می‌تواند بر رشد خودکارآمدی اجتماعی فرد تأثیر منفی دارد و ناکارآمدی اجتماعی به نوبه خود می‌تواند موانع نگرشی و رفتاری در برقراری روابط مطلوب در افراد ایجاد کند. در مقابل، روابط و تعاملات مثبت تأثیر مطلوبی بر رشد خودکارآمدی و بهبود عملکرد کلی دانش‌آموزان دارد و از توانایی پیش‌بینی در امر سازگاری اجتماعی و عاطفی آنان برخوردار است. بسیاری از دانش‌آموزان تیزهوش دخیل در برنامه مداخله‌ای، همواره از داشتن یک تعامل لذت‌بخش با دیگر همسالان خود و گفتگو در مورد مسائل درونی خود و همچنین قرار گرفتن در میان جمعی از افراد که خود آنان نیز چنین مشکلاتی را دارا می‌باشند، احساس رضایت داشته‌اند. با توجه به اینکه افراد دارای خودکارآمدی بالا، غالباً از راهبردهای مسأله‌مدار و افراد دارای خودکارآمدی پایین، از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند، آموزش راهبردهای حل مسئله با شیوه تغییر ذهنیت در جلسات مداخله آموزشی و تکرار و تمرین آنها، سبب ارتقاء و افزایش باور خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان شده است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره نمود که دریافت مجوز برای ورود به مدارس استعدادهای درخشان مستلزم صرف

زمان زیادی است و همچنین همکاری ضعیف عوامل آموزشی و پرورشی می‌تواند موجب ایجاد خلل در انجام روند کارهای پژوهشگر باشد. به علاوه اثر بخشی این مداخله بر ارتقاء میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان استعدادهای درخشان در مدارس شهر اصفهان انجام گرفته است که در تعمیم نتایج آن به کل جامعه دانش‌آموزان باید جوانب احتیاط رعایت گردد.

با توجه به تأثیر آموزش مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش به نظر می‌رسد که این مداخله با ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی منجر به کاهش اضطراب اجتماعی، افزایش سلامت روان و ارتقاء در عملکرد کلی دانش‌آموزان شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود از این مداخله، در جهت ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان نیز مورد استفاده قرار گیرد. از آنجاکه خودکارآمدی اجتماعی به جنبه‌های ارتباطات در خانواده و محیط آموزشی مربوط است، می‌توان محتوای این مداخله را با سایر مداخلات آموزش خانواده تلفیق نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود جهت بررسی عمیق‌تر مسائل روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش در پژوهش‌های آتی از ابزارهایی نظیر مصاحبه نیز استفاده گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله بر گرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره در دانشگاه آزاد خمینی شهر با تاریخ تصویب پروپوزال ۹۸/۴/۱۶ می‌باشد که مجوزهای لازم جهت انجام پژوهش از سوی دانشگاه خمینی شهر مورد تأیید و صادر شده است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حامی مالی می‌باشد.
نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول پژوهشگر اصلی این تحقیق است. نویسندگان دوم و سوم اساتید راهنما و نویسنده چهارم استاد مشاور می‌باشند.

تضاد منافع: نویسندگان در این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی را اعلام نمی‌نمایند.
تشکر و قدردانی: از تمامی دانش‌آموزان عزیز و خانواده‌های گرامی که در انجام این پژوهش مشارکت کردند و همچنین از مدیران دو مدرسه استعدادهای درخشان (فرزانگان) شهر اصفهان که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاریم.

References

- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An s from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64 (2), 117-131. [Link]
- Arami, Z., Sharifi, T., Ghazanfari, A., & Abedi, A. (2019). 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. *JOEC*. 19 (3):37-48. [Link]
- Arami, Z., Sharifi, T., Ghazanfari, A., Abedi, A., & Ghasemi pirbaloti, M. (2018). The Comparison of the Effectiveness of Fredrickson's Positive Thinking and Dweck's Mind Set Program on Test Anxiety of Gifted Students. *Positive Psychology Research*. 3 (4), 41-50. [Link]
- Ashrafzadeh, S., Khezrimoghadam, N., Manzari Tavakoli, V. (2017). Effectiveness of motivational interviewing on the academic self-efficacy and problem solving of female students. *Journal of psychological science*. 3 (4), 41-50. [Link]
- Afroz, G., Arjmandnia, A., Taghizadeh, H., Ghasemzadeh, S., Asadi, R. (2014). The Comparison of Self-Efficacy Beliefs and Mental Health between Gifted and Normal Students. *MEJDS*. 3 (3):27-38. [Link]
- Bates-Krakoff, J., McGrath, R. E., Graves, K., & Ochs, L. (2017). Beyond a deficit model of strengths training in schools: Teaching targeted strength use to gifted students. *Gifted Education International*. 33(2), 102-117. [Link]
- 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. [Link]
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 84(2), 191. [Link]
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*. 88(1), 87. [Link]
- Barati, Z., Farzad, V., Salehsedghpoor, B., tajjali, P. (2019). The prediction of academic self - efficacy based on self - concept and academic values considering the mediating role of achievement goals. *Journal of psychological science*. 18 (77). 559-567. [Link]
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 21(3), 258. [Link]
- Chalshtari, M. N., & Heidari, A. (2016). A comparative study between altruism and social self-efficacy in normal and gifted high school students in Ahwaz, Iran. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*. 3(2), 423-428. [Link]
- Choi, J., & Twamley, E. W. (2013). Cognitive rehabilitation therapies for Alzheimer's disease: a review of methods to improve treatment engagement and self-efficacy. *Neuropsychology review*. 23 (1), 48-62. [Link]
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching. *Prufrock Press*. [Link]
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* Random House. *New York, NY*. [Link]
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*. 14(3), 481-496. [Link]
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*. 95(2), 256. [Link]
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. *Bill & Melinda Gates Foundation*. [Link]
- Dill, J. C., & Anderson, C. A. (1999). Loneliness, shyness, and depression: The etiology and interrelationships of everyday problems in living. [Link]
- Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*. 63, 94-100. [Link]
- fadaei vatan, Z., Estaki, M., ghanbari panah, A., kochak entezar, R. (2019). Comparison of Mindfulness-Based Cognitive Therapy and cognitive reconstructing training effectiveness on social and emotional self-efficacy in students with learning problems. *Psychology of Exceptional Individuals*. 9(35), 169-192. [Link]
- Grolnick, W. S. (2001). Discussant's comments: Symposium on influences on children's motivation: New concepts and new findings. In annual meeting of the Society for Research in Child Development, *Minneapolis, MN*. [Link]

- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 747-752. [Link]
- Howell, R. D., Heward, W. L., & Swassing, R. H. (1996). Gifted and talented students. *Heward, WL Exceptional Children—An Introduction to Special Education, 548-579*. [Link]
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and individual differences, 25*, 67-72. [Link]
- Koura, A. A., & Al-Hebaishi, S. M. (2014). The relationship between multiple intelligences, self-efficacy and academic achievement of Saudi gifted and regular intermediate students. *Educational Research International, 3*(1), 48-70. [Link]
- Kalliopuska, M., & Laitinen, M. (1991). Loneliness related to self-concept. *Psychological reports, 69*(1), 27-34. [Link]
- Loos-Sant'Ana, H., & Trancoso, B. (2014). Socio-emotional development of Brazilian gifted children: Self-beliefs, social skills, and academic performance. *Journal of Latino/Latin American Studies, 6*(1), 54-65. [Link]
- Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of counseling psychology, 48*(3), 310. [Link]
- Merrotsy, P. (2013). Invisible gifted students. *Journal of Talent Development and Excellence, 5*(2). [Link]
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour research and therapy, 39*(5), 555-565. [Link]
- Müller-Spahn, F., & Hock, C. (1994). Clinical presentation of depression in the elderly. *Gerontology, 40*(Suppl. 1), 10-14. [Link]
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(5), 599-612. [Link]
- McCullough, J. P., McCune, K. J., Kaye, A. L., Braith, J. A., Friend, R., Roberts, W. C., ... & Hampton, C. (1994). Comparison of a community dysthymia sample at screening with a matched group of nondepressed community controls. *Journal of Nervous and Mental Disease. [Link]*
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Shih, J. H., Lin, R. Y., Shi, S. Y., & Wang, H. W. (2020). Validating 'optimizing' concepts: the importance of personal resolve, effective functioning, and academic striving. *Educational Psychology, 40*(4), 448-472. [Link]
- Piirto, J. (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted, 22*(4), 324-353. [Link]
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130. [Link]
- Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. *Peer rejection in childhood, 217-249*. [Link]
- Rezaee, L., Mostafaei, A., Khanjani, Z. (2014). The comparison of moral development, altruism and social self-efficacy in gifted and normal female high schools in Urmia. *Journal of Instruction and Evaluation, 7* (25), 29-41. [Link]
- Sternberg, R. J. (2020). 28 The Augmented Theory of Successful Intelligence. [Link]
- Sternberg, R. J. (2018). The triarchic theory of successful intelligence. *The Guilford Press. [Link]*
- Shamsudin, A., & Majid, R. A. (2018). Method of Identification in Gifted and Talented Student. Available at SSRN 3208473. [Link]
- Schmutzler, J., Andonova, V., & Diaz-Serrano, L. (2019). How context shapes entrepreneurial self-efficacy as a driver of entrepreneurial intentions: A multilevel approach. *Entrepreneurship Theory and Practice, 43*(5), 880-920. [Link]
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80-90. [Link]
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling psychology, 49*(4), 438. [Link]
- Sadri, E., Asadi Shishegaran, S., Moghadasi, A., Esmaeeli Ghazi Valoe, F. (2016). Comparison of the development of social self-efficacy and self-perception in ordinary and gifted students, 2nd National Conference on School Psychology, *Mohaghegh Ardabili University. [Link]*
- Valentiner, D. P., Mounts, N. S., Durik, A. M., & Gier-Lonsway, S. L. (2011). Shyness mindset: Applying mindset theory to the domain of inhibited social

- behavior. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1174-1179. [Link]
- Wahyuningsih, P., & Usman, O. (2020). The Effect of Entrepreneurship Education, Motivation, and Self-Efficacy of Entrepreneurs Interest in Students of Faculty of Economics, State University of Jakarta. *Motivation, and Self-Efficacy of Entrepreneurs Interest in Students of Faculty of Economics, State University of Jakarta*. [Link]
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 106(6), 867. [Link]
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970 -988. [Link]
- Zangi Abadi, M., Sadeghi, M., Ghadampour, E. (2018) The effect of teaching emotional processing strategies on academic emotion and academic self-efficacy among high school female students in Kerman. *Journal of Psychological science*. 18 (67), 399-406. [Link]

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی