

Research Paper



## Compilation and Validation of Dynamic Mindset theory of instructional Package based on Intelligence Beliefs Dweck and Determining of it's Effectiveness on Tenacity and Academic Procrastination of Female Students



Esmat Radmanesh<sup>1</sup>, Fariborz Dortaj\*<sup>2</sup>, Ismail Sadipour<sup>2</sup>, Ali Delavar<sup>3</sup>, Hasan Asadzadeh<sup>2</sup>

1. PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
2. Faculty member of the Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
3. Professor of Assessment and Measurement Department, Faculty of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.



DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.26.6](https://doi.org/10.1001.1.27173852.1401.17.66.26.6)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_15287.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15287.html)



### ARTICLE INFO

### ABSTRACT

**Keywords:**  
Dynamic mindset,  
Intelligence believes,  
Academic tenacity,  
Academic  
procrastination, Content  
validity

Received:  
Accepted:  
Available:

The aim of this study was to compilation and validate a dynamic mindset instructional package based on Duke's theory of intelligence beliefs and determining of its effectiveness on tenacity and academic procrastination of female students. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest and follow-up with the control group. The statistical population of the present study consisted of all female high school students in the 18th district of Tehran in the academic year of 2020- 21. From this statistical population, 36 students were selected by simple random sampling and were randomly replaced in tow experimental and control groups (N= 18). Data were collected using the Intelligence Beliefs Questionnaire (Dupira & Marineh, 2005), Academic Tenacity (Benshik & et al, 2005) and Academic Procrastination (David Tuckman & Sexton, 1989). The experimental group received a dynamic mindset training package in 8 sessions of 90 minutes and the control group did not receive any training. The research findings were analyzed using repeated measures analysis of variance. The content validity index for all objectives in the training package was between 0/9 to1, and the content validity ratio for all objectives in the educational protocol was 0/8 to 1/1. Also, the results of analysis of variance showed that there was a significant difference between the mean scores of academic tenacity and academic procrastination of the subjects in the pre-test, post-test and follow-up stages ( $P < 0/05$ ). The results of the present study showed that the dynamic mindest training package has acceptable content validity and has the ability to academic tenacity and academic procrastination. Therefore, therapists and educators can use the current package to enhance students' academic tenacity and reduce academic procrastination in addition to the previous methods.



\* Corresponding Author: Fariborz Dortaj

E-mail: [f\\_dortaj@yahoo.com](mailto:f_dortaj@yahoo.com)

## مقاله پژوهشی



## تدوین و اعتباریابی بسته‌ی آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئک و بررسی اثربخشی آن بر سرسختی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر



عصمت رادمنش<sup>۱</sup>، فریبرز درتاج<sup>۲</sup>، اسماعیل سعدی‌پور<sup>۳</sup>، علی دلاور<sup>۲</sup>، حسن اسدزاده<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۲. عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۳. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.



DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.26.6](https://doi.org/10.27173852.1401.17.66.26.6)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_15287.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15287.html)



## چکیده

## مشخصات مقاله

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته‌ی آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه‌ی باورهای هوشی دوئک و بررسی اثربخشی آن بر سرسختی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تشکیل دادند که از این جامعه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۳۶ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (هر گروه ۱۸ نفر). داده‌ها با استفاده از پرسشنامه باورهای هوشی (دوپیرا و مارینه، ۲۰۰۵)، سرسختی تحصیلی (بنشیک و همکاران، ۲۰۰۵) و تعلل‌ورزی تحصیلی (دیوید تاکن و سکستون، ۱۹۸۹) جمع‌آوری شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بسته آموزشی ذهنیت پویا را دریافت نمود و گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکرد. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مورد تحلیل قرار گرفت. میزان شاخص روایی محتوا برای تمامی هدف‌ها در بسته آموزشی بین ۰/۹ تا ۱ و میزان نسبت روایی محتوا برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی ۰/۸ تا ۱ به دست آمد. همچنین نتایج تحلیل واریانس نشان داد بین میانگین نمرات سرسختی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی آزمودنی‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $P < 0/05$ ). نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد بسته آموزشی ذهنیت پویا از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است و توانایی افزایش سرسختی تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی را در بین دانش‌آموزان دختر را دارا می‌باشد. از این رو درمانگران و مربیان می‌توانند علاوه بر روش‌های پیشین، برای افزایش سرسختی تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان از بسته تدوین‌شده حاضر استفاده نمایند.

## کلیدواژه‌ها:

ذهنیت پویا، باورهای هوشی، سرسختی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی، روایی محتوایی

دریافت شده:

پذیرفته شده:

منتشر شده:

این مقاله استخراج شده از رساله‌ی دکتری عصمت رادمنش می‌باشد.

\* نویسنده مسئول: فریبرز درتاج

رایانامه: F\_dortaj@yahoo.com

## مقدمه

بررسی جوامع توسعه یافته نشان می‌دهد که این جوامع دارای نظام تعلیم و تربیت هدفمند، کارآمد و توانمند می‌باشند. چگونگی تدوین اهداف و روش‌های تربیتی در نظام آموزش و پرورش تعیین کننده این توسعه است. بنابراین، بیشتر این کشورها با اتخاذ اهداف و روش‌های آموزشی متعالی و ایجاد زمینه‌های مناسب جهت کشف و شکوفایی استعدادها دانش‌آموزان و انجام مطالعات و تحقیقات برای شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی تمام تلاش خود را به کار می‌گیرند که این امر خود باعث کاهش منابع و هزینه‌های آموزش و پرورش و نیز رسیدن به اهداف مورد نظر و در نتیجه توسعه کشور از نظر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی می‌شود (طاهرزاده قهفرخی، احمدی، شهبازی و حیدری، ۱۳۹۹). در نظام آموزش و پرورش یکی از چالش‌های اصلی در حوزه تحصیل و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> است (دشت بزرگی، ۱۳۹۵).

تعلل‌ورزی از نظر روانشناسی به معنای به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (چن، ژانگ، زوو، یانگ، وانگ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰)، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی و ناخوشایند انجام به‌موقع آنها می‌باشد (عبدی زرین، گراسیا و پیاکاو، ۲۰۲۰). این مفهوم به‌عنوان صفتی روانشناختی-انگیزشی از عوامل شخصیتی-خانوادگی منبعت بوده (امانی و اربابی، ۲۰۲۰) و در میان افراد با پایگاه‌های اجتماعی مختلف قابل مشاهده است. پدیده تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و تعدد مؤلفه‌هایش به گونه‌های مختلفی قابل تقسیم است که رایج‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است (بدری گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۹). تعلل‌ورزی تحصیلی گرایش دانش‌آموزان برای به تأخیر انداختن فعالیت‌های علمی-آموزشی است (اوزنور آتاش آکدمیر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). این پدیده همچنین فرایند یادگیری فراگیران، مشارکت آنان در فعالیت‌های کلاسی، عملکرد امتحانی و به‌طور کلی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد (امانی و اربابی، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی می‌تواند به عنوان عاملی برای نشخوار فکری (گورت، مارکوسن و کونر<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست (مولیدیا و عثمان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹) و اضطراب (فراری، کرام و پاردو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸) باشد. کوئیزب-بندزویو، آراجو-کاستیلو، گارسیا-تجادا و اسپوراک (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه معکوسی با اسناد انگیزه موفقیت دارد.

یکی دیگر از متغیرهای مهم در حوزه یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سرسختی تحصیلی<sup>۸</sup> می‌باشد. سرسختی تحصیلی را به عنوان یک چارچوبی برای فهم اینکه چگونه دانش‌آموزان می‌توانند به چالش‌های تحصیلی واکنش نشان دهند، تعریف کرده‌اند (قلی‌نژاد، ۲۰۱۷). دانش‌آموزانی

که دارای این ویژگی هستند، معمولاً بر زندگی خود کنترل بیش‌تری دارند، نسبت به آنچه انجام می‌دهند تعلق خاطر بیش‌تری دارند و در قبال عقاید و تغییرات جدید پذیرا هستند (قدم‌پور، یوسف‌وند و علوی، ۱۳۹۷). سرسختی تحصیلی نقش مهم و اساسی در مسیر بهبود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. سرسختی تحصیلی سبب می‌گردد تا برخی انگیزش‌های مد نظر جهت ارتقا عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان افزایش یابد و همچنین تلاش‌های دانش‌آموزان جهت دستیابی به این موفقیت گسترش یابد (زغیبی-قناد، عالی‌پور بیرگانی و شهنی ییلاق، ۱۳۹۳). نتایج بررسی‌های انجام شده نشانگر آن است که دانش‌آموزانی که انگیزش و سرسختی بالاتری برخوردارند نشاط و بهزیستی بیشتری را تجربه می‌کنند و نمرات و معدل کل بهتری در محیط آموزشی جذب می‌کنند (لیائو و لیو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). دوئک<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان داد دانش‌آموزان سرسخت‌تر نمرات بالاتری کسب می‌کنند و با احتمال بیشتری بعد از فارغ‌التحصیلی وارد دانشگاه می‌شوند.

مرور پیشینه پژوهشی حاکی از تأثیرات مهم تعلل‌ورزی و سرسختی تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان در محیط آموزشی دارد. از سوی دیگر بسیاری از پژوهشگران به دنبال بررسی نقش تفاوت‌های فردی دخیل در این دو ویژگی مهم هستند (ون ارده<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳). یکی از این ویژگی‌ها باورهای هوشی<sup>۱۲</sup> است. دوئک (۲۰۰۰) معتقد است باورهای هوشی شامل باورها هوشی ذاتی و باور هوشی افزایش است. دوئک (۲۰۰۶) در بررسی‌های خود دریافت که برخی افراد باور دارند که هوش یا صفات شخصیتی ثابت و در مقابل گروهی دیگر بر این باور هستند که هوش یا صفات شخصیتی قابل تغییرند. در رویکرد مطرح شده توسط دوئک (۲۰۰۷)، به عنوان یک اصل یا قاعده این نظر آشکارا مطرح شده که باور به ثابت بودن یا قابل تغییر بودن هوش هر یک به شکلی فعال باعث شکل‌گیری طراح‌هایی برای تفسیر و ارزشیابی اطلاعات مربوط به خود در افراد شده و به معیارهایی تبدیل می‌شوند که اهداف، فعالیت و رفتار بر اساس آن‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرند (دوئک، ۲۰۱۰). دوئک (۲۰۰۶) به دلیل همین نقش جهت دهنده آمایه ذهنی مربوط به ثابت یا قابل تغییر بودن هوش، متعهد است که این نظریه‌های هوش در میان دانش‌آموزان شیوه گرایش به هدف (مجموعه‌ای از باورها که منجر به شیوه‌های مختلف نزدیک شدن به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آن‌ها و پاسخ دادن به آن‌ها می‌شود) خاصی را که آن‌ها در مسیر پیشرفت خود بر خواهند گزید را تعیین می‌کند (پینتریچ و شانک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲). امیرحسینی، شیرافکن و رجب‌پور (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند که تعلل‌ورزی تحصیلی با باور هوشی ذاتی رابطه معنی‌داری ندارد اما این متغیر با باور هوشی افزایشی رابطه معکوس معنی‌دار دارد. خلیلی صدرآباد (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود نشان داد که رابطه اهداف عملکردی-اجتنابی و تسلطی-

8. Academic tenacity  
9. Liao & Liu  
10. Dweck  
11. Van Eerde  
12. Intelligence beliefs  
13. Pintrich & Schunk

1. Academic procrastination  
2. Chen, Zhang, Xu, Yang & Wang  
3. Oznur Atas Akdemir  
4. Gort, Marcusson-Clavertz & Kuehner  
5. Maulidia & Usman  
6. Ferrari, Crum & Pardo  
7. Quispe-Bendezu, Araujo-Castillo, García-Tejada, García-Tejada & Sprock

نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. بدین صورت که از بین نواحی ۲۲ گانه شهر تهران، ناحیه ۱۸ به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد، از بین ۲۴ مدرسه متوسطه دخترانه این ناحیه، یک مدرسه انتخاب شد و با استفاده از روش غربالگری از بین ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان این مدرسه که پرسشنامه باورهای هوشی (دوپیرا و مارینه) و سرسختی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی را تکمیل و نمرات پایین‌تری را کسب کرده بودند، ۳۶ نفر انتخاب به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۸ نفر) قرار گرفتند. لازم به ذکر است که به دلیل امکان افت آزمودنی ۳۶ نفر انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: داشتن باور هوشی ثابت بر مبنای پرسشنامه باورهای هوشی، کسب نمره پایین سرسختی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی، امضای رضایت‌نامه برای شرکت در دوره، داشتن جنسیت دختر بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: غیبت بیش از دو جلسه، عدم تمایل به شرکت در ادامه پژوهش، انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس بود. ملاحظات اخلاقی در نظر گرفته شده در این پژوهش شامل: محرمانه ماندن اطلاعات، کسب رضایت از والدین به‌منظور شرکت در پژوهش و آزادی برای مشارکت در پژوهش بود.

#### ابزار سنجش

**پرسشنامه سرسختی تحصیلی (RAHS)**<sup>۵</sup>: مقیاس تجدید نظر شده سرسختی تحصیلی توسط بنیشک و همکاران در سال ۲۰۰۵ جهت اندازه‌گیری سرسختی تحصیلی مبتنی بر نظریه سرسختی کوباسا، داویک و لیجتز تهیه شده (به نقل از بنیشک، لویز، مکام، و فلدمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵) و توسط زغبی قناد، عالی‌پور بیرگانی و شهینی‌بیلاق (۱۳۹۳) در ایران اعتباریابی شده است. نسخه اصلی این آزمون ۴۰ گویه دارد که در نسخه تجدیدنظر شده ۶ گویه به علت بار عاملی پایین از پرسشنامه حذف و تعداد گویه‌های پرسشنامه به ۳۴ مورد کاهش یافت. این مقیاس علاوه بر نمره کلی، دارای سه زیر مقیاس تعهد، تلاش شخصی (گویه‌های ۱ تا ۱۸) چالش‌پذیری (گویه‌های ۱۹ تا ۲۸) و کنترل عواطف (گویه‌های ۲۹ تا ۳۴) است. نحوه نمره‌گذاری این آزمون به صورت طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای (کاملاً غلط=۱، غلط=۲، درست=۳ و کاملاً درست=۴) است. همچنین، گویه‌های ۱، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۶ و ۲۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالا در این آزمون نشان دهنده سرسختی تحصیلی بیشتر و بالاتر است. زغبی قناد، عالی‌پور بیرگانی و شهینی‌بیلاق (۱۳۹۳) در پژوهشی الگوی سه عاملی سرسختی تحصیلی را با استفاده از تحلیل عاملی مورد تایید قرار دادند و همبستگی بین خرده مقیاس‌های سرسختی تحصیلی را مثبت و معنی‌دار گزارش کردند. همچنین این پژوهشگران، ضریب پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مولفه‌های تعهد/ تلاش شخصی، کنترل عاطفه و چالش‌پذیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۷۳ و ۰/۷۳ گزارش نمودند. ویگلد،

اجتنابی با تعلل‌ورزی مثبت و معنادار و رابطه اهداف عملکردی- گرایشی و تسلطی- گرایشی با تعلل‌ورزی منفی و معنادار می‌باشد. رابطه بین آرایش ذهنی افزایشی (ذهنیت پویا) و تعلل‌ورزی با واسطه‌گری اهداف تسلطی منفی و معنادار است.

یکی از مشکلات آموزش و پرورش تعلل‌ورزی پایین و فقدان سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان در دروس خاصی است که مهم‌ترین پیامد آن عملکرد تحصیلی ضعیف یادگیرندگان در حوزه‌های مربوطه است. عوامل متعددی را می‌توان به عنوان زیربنای تعلل‌ورزی و عملکرد پایین برشمرد که در این میان می‌توان به فقدان رویکردهای شناختی در تدریس اشاره کرد (کلینجر اریتلز، مندز بارلتا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). باورهای هوشی به عنوان یک مقوله انگیزشی، دارای اهمیت اساسی است (دای، موون و فلهوسن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). بنابراین باید از اهمیت و پیامدهای باورهای هوشی دانش‌آموزان آگاه بود و روش‌های تدریس آن‌ها متناسب با نوع باورهای فراگیران باشد و بر باورهای هوشی افزایشی تمرکز شود. بدین منظور شیوه‌های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع باورهای فراگیران باشد. از مداخله‌های آموزشی نوین و اثربخش در زمینه تحصیلی، مداخله آموزش ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئک است. یگر، هنسلمن و هانسلمون<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که مغز مانند عضله با تجارب جدید یادگیری قوی‌تر و باهوش‌تر می‌شوند و دانش‌آموزان بعد از آموزش‌های مربوط به ذهنیت پویا در نمرات درس ریاضی پیشرفت زیادی داشتند. دبکر، سی هدی، لویز کرشن، کراوسون لونی گلدمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که مداخله یک باره‌ای می‌تواند دیدگاه‌های افزایشی هوش را ارتقا ببخشد و شیوع اهداف عملکردی را در صورت استفاده در مقیاس کاهش دهد. همچنین پژوهش ابراهیمی ورزنه و بیان‌فر (۱۳۹۶) نشان دادند که آموزش ذهنیت پویا و باورهای هوشی افزایشی بر عملکرد تحصیلی کلی و ابعاد خود کارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی و انگیزش آن دارای تأثیرات معنی‌دار است.

مرور پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور نشان از کاربرد و سنجش این نظریه بر دانش‌آموزان دارد اما در داخل کشور پژوهش‌ها در این زمینه بسیار محدود است و بسته آموزشی ذهنیت پویا در ایران به صورت مدون وجود ندارد. لذا ضروری است که بسته آموزشی برای جامعه دانش‌آموزان ایرانی تدوین شود و میزان اثربخشی آن سنجیده شود. با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئک و میزان اثربخشی آن بر تعلل‌ورزی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام گرفت.

#### روش

روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. جهت انتخاب

4. DeBacker, Heddy, Kershen, Crowson & Looney  
5. Revised Academic Hardiness Scale  
6. Benishek, Lopez, Mecham, Shipon & Feldman

1. Klingner, Artiles & Méndez Barletta  
2. Dai. Moon & Feldhusen  
3. Yeager & Hanselmon

ویگلد، کیم، دراکفورد و دیکما<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) نیز در مطالعه‌ی پایایی بازآزمایی مقیاس را با فاصله زمانی ۴ هفته برای مولفه‌های تعهد/ تلاش شخصی، چالش‌پذیری و کنترل عواطف به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۶ و ۰/۸۷ گزارش و روایی همزمان مولفه‌های آن را با مقیاس‌های سرسختی روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دامنه‌ای از ۰/۳۸ تا ۰/۶۲ گزارش کردند.

**پرسشنامه تعلل‌ورزی تاکمن<sup>۲</sup>:** این پرسشنامه توسط تاکمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) جهت سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی تهیه و هنجاریابی شده است. این مقیاس یک پرسشنامه خود گزارش‌دهی مداد-کاغذی است که ۱۶ ماده دارد. جهت پاسخ‌دهی آزمودنی، برای هر یک از آیتم‌ها چهار گزینه به صورت: «مطلقاً چنین نیستم»، «این تمایل در من وجود ندارد»، «این تمایل در من وجود دارد» و «مطلقاً چنین هستم» در نظر گرفته شده است. گزینه‌های ذکر شده در فوق به ترتیب بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده تعلل‌ورزی بالاست و همچنین حداقل و حداکثر نمره آن ۱۶ و ۶۴ می‌باشد. پایایی این پرسشنامه از سوی سازنده آزمون ۰/۸۶ گزارش شده است (تاکمن و اسکونبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). همچنین مقدس (۱۳۸۳) با اجرای آن بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، پایایی آن را ۰/۷۵ اعلام نموده است. شهنی بیلاق، مهرابی هنرمند، حقیقی و سلامتی (۱۳۸۵) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز انجام داده‌اند، پایایی پرسشنامه تاکمن را با استفاده از محاسبات مربوط به روش آلفای کرونباخ و تصنیف ۰/۷۴ اعلام نموده‌اند.

**پرسشنامه باورهای هوشی<sup>۵</sup>:** جهت سنجش باورهای هوشی از پرسشنامه باورهای هوشی دوپیرا و مارینه<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه در قالب طیف لیکرت است که در دو بعد باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی تهیه شده است. نمره آزمودنی‌ها دارای دامنه‌ای از ۱۴ تا ۸۴ است. حجازی، رستگار، کرم‌دوست و قربان‌چهرمی (۱۳۷۸) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای باورهای هوشی را ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. همچنین تحلیل عاملی تاییدی داده‌ها در پژوهش فوق نشان داد که پرسشنامه از اعتبار کافی برخوردار است. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱ بدست آمد، که پایایی قابل قبولی است و ضریب پایایی برای مولفه‌های باورهای افزایشی ۸۹/۳ درصد، باورهای هوشی ذاتی ۸۷/۹ درصد بدست آمد همچنین، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی برابر ۲/۸۱۴ و کمتر از ۳ و در حد مطلوب و شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (Rmse) برابر ۰/۰۷۱ و کمتر از ۰/۰۸ است و نشان دهنده برازش مناسب و خوب می‌باشد بنابراین کلیه گویه‌های به کار گرفته در پرسشنامه باورهای هوشی، قدرت تبیین‌کنندگی مورد نظر را برای متغیر تحقیق مورد نظر داشته است.

## روش اجرا

1. Weigold, Weigold, Drakeford & Dykema
2. procrastination scale
3. Tuckman
4. Tuckman & Schouwenburg
5. Intelligence beliefs questionnaire
6. Dupeyrat & Marian
7. Bybee

پژوهش حاضر در دو مرحله انجام شد. مرحله اول: بسته آموزشی ذهنیت پویا بر اساس مؤلفه‌های نظریه‌ی باورهای هوشی (دوئک، ۱۹۹۹) تهیه و تنظیم گردید. بدین‌صورت که با استفاده از روش مطالعات کتابخانه‌ای/اسنادی، پس از کسب اطمینان از عدم وجود بسته مشابه در این زمینه، با مطالعات لازم در منابع مربوطه و بررسی لازم درباره اصول و مولفه‌های نظریه‌های باورهای هوشی دوئک (۲۰۰۶)، با ایده گرفتن از منابعی چون مدل آموزشی دوئک و سایت اختصاصی *mindset*، ذهن‌آگاهی برای زندگی روزمره (استفن، ۱۳۹۹)، طرز فکر (کارول دوئک، ۱۳۹۵)، مهارت‌های آموزش و پرورشی (شعبانی، ۱۳۹۲)، روانشناسی تربیتی کاربردی (سعدی‌پور، ۱۳۹۵)، مغز پویا (ایگلن، ۱۳۹۹) و آموزش (طراحی، الگوها و روش‌ها) (درتاج، کردنوقایی و اسدزاده، ۱۳۹۳) و تجارب آموزشی پژوهشگر، محتوی بسته تدوین گردید. با توجه به اینکه بسته آموزشی ذهنیت پویا ماهیت انگیزشی دارد، برای تنظیم گام‌های اجرایی از بسته آموزشی الگوی بایبی<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) که از الگوهای طراحی آموزشی ساخت-گرایی است و به الگوی 5E شهرت دارد، استفاده شد. گام‌های پنج‌گانه الگوی بایبی شامل: فعال‌سازی<sup>۸</sup>، اکتشاف<sup>۹</sup>، توضیح دادن<sup>۱۰</sup>، شرح و بسط<sup>۱۱</sup>، و ارزشیابی<sup>۱۲</sup> است که تمام محورهای این الگو در جلسات آموزشی مد نظر قرار گرفت. بسته آموزشی ذهنیت پویا شامل ۶ محور آموزشی، مهارت‌های خودآگاهی، مهارت‌های ذهن‌آگاهی، هوش و انواع آن، مغزشناسی، سبک‌های اسناد و مطالعه و یادگیری می‌باشد. مؤلفه‌های نظریه‌های باورهای هوشی دوئک با عناصر نظریه شناختی اجتماعی بندورا در ارتباط بسیار نزدیکی قرار گرفته و هر دو به شکلی هدف تنظیم افکار و باورها را در مورد توانایی فرد، در برنامه کار خود قرار داده‌اند که در تدوین بسته حاضر راهبردهای خودکارآمدی مورد توجه قرار گرفته است. بسته آموزشی ذهنیت پویا دو کتابچه را در برمی‌گیرد:

- ۱- کتاب راهنمای مدرس، حاوی طرح درس هر جلسه آموزشی به تفکیک و راهنمایی گام به گام آموزش همراه با معرفی ابزار و وسایل کمک آموزشی مورد نیاز برای هر جلسه آموزش، و تصاویر مربوطه.
- ۲- کتاب کار دانش‌آموز حاوی برگه‌های فعالیت مربوط به هر جلسه به تفکیک و تمرین‌هایی برای خانه.

## بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی

**شاخص نسبت روایی محتوایی<sup>۱۳</sup> (CVR):** این شاخص توسط لاوشی (۱۹۷۵) طراحی شده است. جهت محاسبه این شاخص از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون مورد نظر استفاده شد و با توضیح اهداف برای آنها و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤالات به آنها، از آنها خواسته شد تا هر یک از اهداف را طبقه‌بندی کنند. سپس بر اساس فرمول CVR نسبت روایی محتوایی محاسبه گردید. بر اساس تعداد متخصصانی که

8. Engage
9. Explore
10. Explain
11. Elaborate
12. Evaluate
13. Content Validity Ratio

سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده اند، مقدار CVR قابل قبول برابر با ۰/۶۲ است که در این پژوهش میزان نسبت روای محتوا برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی ۰/۸ تا ۱ به دست آمد.

**شاخص روایی محتوایی<sup>۱</sup> (CVI):** همچنین جهت بررسی شاخص روایی محتوا از روش والتز، استریکلند و لنز<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) استفاده شد. بر اساس تعداد متخصصانی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده اند، مقدار CVI برای تمامی هدف‌های آموزشی ۰/۹ تا ۱ به دست آمد. خلاصه محتوای بسته ذهنیت پویا در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزشی

جلسات	زمان جلسه	اهداف کلی	سرفصل‌ها (اهداف جزئی)
جلسه اول	۶۰ دقیقه	آشنایی با روند و ساختار جلسات	آشنایی کلی با دلیل تشکیل این جلسات و معرفی درمانگر / معرفی شرکت‌کنندگان به کلاس توسط خود دانش‌آموزان / توضیح کلی درباره بسته آموزشی و محتوای آن / آشنایی با قوانین جلسات
جلسه دوم	۹۰ دقیقه	آشنایی با ذهن آگاهی	آشنایی با ذهن آگاهی / تعریف ذهن آگاهی و عناصر اصلی آن / مهارت‌های ذهن آگاهی / انجام تمرین در جلسات شامل: تمرین واکنش در برابر تغییرات، تمرین توقف فکر، تمرین فهرست افکار منفی / تمرین در منزل: تمرین تنفس ذهن آگاهانه، تمرین گوش سپاری ذهن آگاهانه، تمرین وقایع ناخوشایند و گفتگو درباره‌ی آن / جمع‌بندی و ارائه تکالیف
جلسه سوم	۹۰ دقیقه	آشنایی با مهارت خودآگاهی	مرور مطالب جلسه گذشته و بررسی تکالیف و تمرین‌ها / آشنایی با دیگر نظریات خودآگاهی / شناسایی عوامل مؤثر در خودآگاهی / اجزای خودآگاهی / روش‌های دستیابی به خودآگاهی / ارائه تکالیف مربوط به منزل
جلسه چهارم	۶۰ دقیقه	آشنایی با هوش و انواع باورهای هوشی	مرور تکالیف جلسات قبل و بازگویی جمع‌بندی مطالب مربوط به خودآگاهی / تعریف هوش / آشنایی با نظریات باورهای هوشی / انواع باورهای هوشی / ارائه انواع نمونه‌های واقعی در جامعه و جهان که چگونه با داشتن هوش متوسط اما باور هوشی افزایشی به موفقیت‌های بزرگ رسیده‌اند.
جلسه پنجم	۶۰ دقیقه	آشنایی با سبک‌های اسنادی	مرور مطالب جلسه قبل و بررسی تکالیف جلسه‌ی قبل / آشنایی با اسناد / آشنایی با انواع سبک‌های اسناد / چگونگی شکل‌گیری درماندگی آموخته‌شده / انواع مثال‌های در این زمینه / ارائه تکالیف منزل
جلسه ششم	۹۰ دقیقه	آشنایی با مغز و اجزای بخش‌های مختلف آن	مرور جلسه قبل و بررسی تکالیف / آشنایی با مغز / آشنایی با لب‌های پیشانی، آهیانه‌ای، پس‌سری، گیجگاهی و تا حدودی وظایف آن‌ها / بررسی انعطاف‌پذیری مغز بعد از هر بار یادگیری و شکل‌گیری یک شبکه‌ی ارتباطی جدید / ارائه تکالیف در منزل
جلسه هفتم	۹۰ دقیقه	آشنایی با مهارت‌های مطالعه	مرور مطالب جلسات قبل و مشاهده‌ی تکالیف / آشنایی با مهارت‌های تحصیلی / آشنایی با انواع روش‌های مطالعه / ارائه تکالیف
جلسه هشتم	۶۰ دقیقه	جمع‌بندی و مرور کل مطالب به شکل خلاصه	تشکر و قدردانی از دانش‌آموزان / دیدن تکالیف و جمع کردن کتابچه‌های کار و تمرین آن‌ها

## مرحله دوم

**شیوه اجرا و آموزش بسته ذهنیت پویا:** پس از تدوین بسته آموزشی ذهنیت پویا، اعمال اصلاحات براساس نظرات متخصصین این امر شامل: اساتید گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران و روسازی

آن، به منظور کسب اطمینان از محتوای بسته آموزشی با مخاطبان و دریافت کنندگان آموزش، هم‌زمان با فرایند نمونه‌گیری، بسته آموزشی ذهنیت پویا در یک گروه پایلوت پنج نفره داوطلب به طور فشرده به اجرا درآمد و پس از بررسی نتایج مطالعه پایلوت و با رفع نواقص و تنظیم دقیق‌تر، آماده اجرا در گروه نمونه پژوهش گردید. پس از اخذ مجوزهای لازم، به منظور اجرای پژوهش، با مراجعه به مدرسه منتخب، ابتدا اهداف پژوهش به مسئولان مدرسه توضیح داده شد. سپس با استفاده از روش غربالگری از بین ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان این مدرسه که پرسشنامه باورهای هوشی (دوپیرا و مارینه)، سرسختی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی را تکمیل و نمرات پایین‌تری را کسب کرده بودند، ۳۶ نفر انتخاب به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۸ نفر) قرار گرفتند. لازم به ذکر است که به دلیل امکان افت آزمودنی ۳۶ نفر انتخاب شدند. در مرحله بعد، بسته آموزشی ذهنیت پویا برای گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۶۰ الی ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی به اجرا درآمد. در طول مدت آموزش شرکت‌کنندگان در گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام دوره، پس‌آزمون بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. همچنین پس از گذشت یک ماه، به منظور تعیین میزان تحکیم یادگیری، گروه آزمایشی تحت عنوان آزمون پیگیری مجدداً به پرسشنامه پژوهش پاسخ دادند.

## نتایج

در این بخش بر اساس فرضیه‌های ارائه شده در پژوهش، نتایج در دو سطح، توصیفی و استنباطی ارائه شده است. در گروه آزمایش تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) دانش آموز ۱۶ ساله و تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) دانش آموز ۱۷ ساله بود. در گروه کنترل نیز تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) دانش آموز ۱۷ ساله و تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) دانش آموز ۱۶ ساله بود. همچنین در گروه آزمایش تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) از دانش‌آموزان در پایه دهم و تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) از دانش‌آموزان در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند. در گروه کنترل نیز تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) از دانش‌آموزان در پایه دهم و تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) از دانش‌آموزان در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند. جدول ۲ آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرسختی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه مورد مطالعه (گروه آزمایش و کنترل) را نشان می‌دهد. جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرسختی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه مورد مطالعه (گروه آزمایش و گروه کنترل) را نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرسختی و تعلق‌ورزی تحصیلی در دو گروه پژوهش و در مراحل قبل، بعد از آموزش و پیگیری اثر

مقیاس	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری اثر
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
سرسختی تحصیلی	آزمایش	۱۱۵/۰۰	۲/۴۷	۱۲۲/۲۷	۲/۳۲	۱/۳۶
	کنترل	۱۱۳/۸۳	۴/۴۰	۱۱۴/۲۷	۴/۴۴	۳/۸۳
تعلل‌ورزی تحصیلی	آزمایش	۹۶/۳۸	۱/۷۸	۹۱/۳۸	۱/۱۹	۹۲/۰۰
	کنترل	۹۵/۶۱	۱/۶۱	۹۴/۷۲	۲/۰۲	۹۵/۱۱

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ساخت و روسازی بسته آموزشی ذهنیت پویا و تعیین میزان اثربخشی آن بر سرسختی و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بسته آموزشی ذهنیت پویا در روایی محتوا سطح قابل قبولی دارد و به نظر می‌رسد توان ارتقاء سرسختی تحصیلی و کاهش تعلق‌ورزی یادگیرندگان در سیستم‌های آموزشی را دارا می‌باشد و به‌طور کلی با توجه به نتایج بدست آمده از سنجش روایی محتوایی بسته حاضر توسط متخصصین روانشناسی تربیتی می‌توان گفت بسته آموزشی منطبق بر نظریه‌های آموزشی کارول دوئک این قابلیت را دارد که در نظام آموزش و پرورش کشور مورد استفاده آموزشی و پژوهشی قرار گیرد.

تعیین میزان اثربخشی بسته آموزشی ذهنیت پویا در بالا بردن سرسختی و کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دومین هدف پژوهش بود، یافته‌ها حاکی از آن بود که بسته آموزشی ذهنیت پویا باعث ارتقاء سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های قدم پور و رادمهر و یوسف‌وند (۱۳۹۸) و طاهری نسب (۱۳۹۱)، دوئک و (۲۰۱۶) و هوکاندل و فاینامور (۲۰۱۵) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت محیط مدرسه پیچیدگی منحصر به فرد دارد و ممکن است با سرسختی تحصیلی، تعهد، کنترل و چالش دانش‌آموزان ارتباط متنوعی داشته باشد. بنابراین، نیاز به مفهوم‌سازی گسترده در مورد سرسختی وجود دارد (قدم پور، رادمهر و یوسف‌وند، ۱۳۹۸). در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و سرسختی) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند (ژو، ۲۰۱۸). سرسختی یکی از عوامل محافظت‌کننده که نقش مهمی در موفقیت افراد دارد و آن‌ها را در کنار آمدن با مسائل تحصیلی کارآمدتر می‌کند (نویسنس، دونچه، کورتجنس، ون دال و ون‌پتیگم، ۲۰۱۹). بنابراین بسته آموزشی ذهنیت پویا درصدد بررسی جوانب مرتبط با سرسختی تحصیلی و اجزای آن (تعهد، کنترل و چالش) بود. آموزش‌هایی که در آن به دانش‌آموزان این تفکر را القاء کند که هوش جنبه افزایشی (پویا) دارد و با تلاش و استفاده از راهبردهای صحیح توانایی ارتقاء دارد، از یک سو سطح بالایی از

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرسختی تحصیلی گروه آزمایش در مراحل پیش آزمون  $(2/47 \pm 115/00)$ ، پس آزمون  $(2/32 \pm 122/27)$  و پیگیری  $(1/36 \pm 113/83)$  است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرسختی تحصیلی گروه کنترل در مراحل پیش آزمون  $(4/40 \pm 113/83)$ ، پس آزمون  $(4/44 \pm 114/27)$  و پیگیری  $(3/83 \pm 113/61)$  است. میانگین و انحراف استاندارد متغیر تعلل‌ورزی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری گروه آزمایش به ترتیب  $1/78 \pm 91/38$ ،  $1/19 \pm 92/00$  و  $92/00 \pm 1/23$  است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد متغیر تعلل‌ورزی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری گروه کنترل به ترتیب  $1/61 \pm 95/61$ ،  $2/02 \pm 94/72$  و  $1/81 \pm 95/11$  است. به منظور بررسی پیش‌فرض‌های نرمال بودن، برابری واریانس و همگنی کوواریانس از آزمون لوین و آزمون باکس استفاده شد. با توجه به عدم معنی‌داری هیچ یک از متغیرهای پژوهش در آزمون‌های ذکر شده، فرض همگنی واریانس‌ها برای سرسختی تحصیلی  $(F=3/57, P>0/05)$  و تعلق‌ورزی  $(F=57/154, P>0/05)$  رعایت شده است. جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس اثربخشی آموزش ذهنیت پویا بر سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش ذهنیت پویا بر سرسختی و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	Eta
گروه	سرسختی تحصیلی	۱۳۲۳/۰۰	۱	۱۳۲۳/۰۰	۶۶/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱
	تعلل‌ورزی تحصیلی	۹۶/۳۳	۱	۹۶/۳۳	۱۶/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۲۷

دارد. ارتقای مهارت‌های مدیریت زمان در اکثر پژوهش‌های آزمایشی برای کاهش کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی مدنظر بوده است (هفتر، اوبرست و استاک، ۲۰۱۴؛ قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب، ۱۳۹۷). آگاهی دادن به دانش‌آموزان در خصوص نحوه زمان‌بندی فعالیت‌های خود (چه تفریحی و چه آموزشی) نقش مهمی در تخصیص زمان مناسب به فعالیت‌های آموزشی خود و در نتیجه افزایش تمرکز بر این فعالیت‌ها و در نهایت کاهش تعلل‌ورزی دارد. به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد، طبق پژوهش‌های دوئک و همکاران که طی ۳۰ سال آموزش و بررسی توانستند باعث افزایش و ارتقا انگیزش و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی گوناگون شوند. در جامعه ایرانی نیز پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه سرسختی و تعلل‌ورزی تحصیلی، حاکی از مشکلات جدی دانش‌آموزان در این حوزه‌ها است (هاشمی‌گرگی، اسدزاده، شریفی و غضنفری، ۱۴۰۰). بنابراین بسته آموزشی ذهنیت پویا با هدف قرار دادن مولفه‌های زیربنایی این متغیرها توانست باعث تغییر تلاش، پشتکار، تعهد بر سرانجام امور تحصیلی و در مجموع سرسختی تحصیلی و همچنین تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان گردد. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است از جمله این که به دلیل شیوع بیماری کرونا بخشی از آموزش‌ها و اجرای پرسشنامه‌ها در فضای مجازی انجام گرفت که با مشکلاتی مانند قطعی اینترنت، نداشتن توان مالی برای خرید بسته‌های اینترنت همراه بود. از طرفی توجیه والدین برای برگزاری جلسات آموزش علاوه بر کلاس‌های مدرسه با دشواری‌های فراوانی روبه‌رو بود. از دیگر محدودیت‌ها زمان و تعداد جلسات بود که دانش‌آموزان با بهانه‌های فراوان در جلسات حضور پیدا نمی‌کردند و مجبور به برقراری جلسات جبرانی برای آنها بودیم. همچنین نمونه مطالعه فقط از یک مقطع تحصیلی و از یک ناحیه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شد بنابراین در تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی و شهرها باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، به پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در سطح وسیع‌تر و در دوره‌های تحصیلی دیگر نیز به اجرا درآورند و یافته‌ها را با توجه به متغیرهای سن، جنس و مقطع تحصیلی مورد مقایسه و بررسی قرار دهند. همچنین به دلیل ماهیت بسته آموزشی پیشنهاد می‌شود با رعایت پروتکل‌های بهداشتی جلسات آموزشی به صورت حضوری و گروهی برقرار شود. به معلمان توصیه می‌شود دانش‌آموزان را برای تغییر باورهای هوشی از ذاتی به افزایشی مورد تشویق قرار دهند و با حمایت از تلاش، پشتکار و سرسختی آنان گام‌هایی در جهت افزایش سرسختی تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی آنان بردارند و به دانش‌آموزان توصیه می‌شود یادگیری محتوای این بسته آموزشی را در اولویت اهداف شخصی خود قرار دهند.

انگیزه و باور به پیشرفت را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که باعث افزایش تعهد فرد می‌شود و در نتیجه فرد آمادگی لازم برای رویاوی با چالش‌های جدید را کسب می‌کند و از سوی دیگر هنگام انجام تکالیف احساس کنترل بیشتری بر شرایط خواهند داشت که همه این عوامل منجر به افزایش سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین این بسته آموزشی با آموزش مهارت‌هایی که سبک درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان را هدف قرار می‌دهد موجب بهبود سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. به اعتقاد سلیگمن اینکه افراد خود را قادر به اثرگذاری بر محیطشان نمی‌بینند منجر به بی‌تفاوتی، نفع‌ناپذیری و افسردگی می‌شود (پترسون و سلیگمن، ۲۰۱۰). در صورتی که دانش‌آموزان به این باور دست پیدا کنند که پیشرفت و موفقیت در یادگیری و تحصیل حاصل تلاش‌های خود آن‌هاست و امری درونی است نه بیرونی احساس کنترل بیشتری بر شرایط خواهند داشت، امید و انگیزه‌شان برای پیشرفت افزایش می‌یابد و در نتیجه سرسختی تحصیلی افزایش می‌یابد.

همچنین یافته دیگر پژوهش نشان داد آموزش ذهنیت پویا بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های امیرحسینی، شیرافکن و رجبی (۱۳۹۸)، فتحی‌آذر، بدری‌گرگی و خانی (۱۳۹۶)، کوئیزپ-بندزیو، آراجو کاستیلو، گارسیا-تجادا و گراسی-تجدا، اسپارک و همکاران (۲۰۲۰)، عبدی زرین، گارسیا، پاکسانو (۲۰۲۰) و یگر و هنسلمن، واتسون، مورای، کروسون و همکاران (۲۰۱۹) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت تعلل‌ورزی تمایل به انجام کارها بدون اراده و نشاط توصیف شده است. این اختلال باعث حالتی انفعالی می‌شود که منجر به عدم انجام کار در زمان مناسب می‌گردد. تعلل‌ورزی اثر خود را بر انجام وظایف به شکل احساسات منفی، از دست دادن کنترل بر زندگی شخصی و مشکلات روحی و جسمی و استرس نشان می‌دهد (نیکبخت، عبدخدائی و حسن‌آبادی، ۱۳۹۰). تعلل‌ورزی محدود به ناتوانی فرد در انجام یک تکلیف نمی‌شود بلکه شامل ناتوانی در گرفتن تصمیم درست در مورد تکلیف نیز می‌باشد (درستی و زارعی، ۱۳۹۸). بسته ذهنیت پویا با هدف قرار دادن این عوامل از طریق ارائه آموزش‌های هدفمند در صدد بهبود این نقص در دانش‌آموزان است. یکی از بخش‌های آموزش در این بسته، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی است. ذهن-آگاهی پایین با پرداختن به فعالیت‌های سرگرم‌کننده و خوشایند به جای انجام تکالیف یادگیری مرتبط است. به عبارت دیگر، در این شرایط فراگیران وظایف و مسئولیت‌های خود را از یاد می‌برند (قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب، ۱۳۹۷). بنابراین می‌توان انتظار داشت که آموزش این تکنیک‌ها منجر به تمرکز بیشتر بر فعالیت‌های درسی و در نتیجه کاهش تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان شود. از سوی دیگر آموزش‌های مبتنی بر روش‌های صحیح مطالعه باعث شکل‌گیری دید جدید نسبت به یادگیری و روش‌های صحیح مطالعه می‌شود. در بسته آموزشی حاضر یکی از اهداف کاهش تعلل‌ورزی، آموزش مهارت‌های مطالعه مانند مدیریت زمان است که نقش کلیدی در تعلل‌ورزی دانش‌آموزان



## منابع

- ابراهیمی ورزش، محمدحسین و بیان فر، فاطمه. (۱۳۹۶)، اثر بخشی آموزش باورهای هوشی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم، چهارمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، گرجستان، شهر تفلیس، آکادمی بین‌المللی علوم گرجستان.
- امیرحسینی، زهرا؛ شیرافکن، علی؛ و رجب پور، مجتبی. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس توان متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی، عزت‌نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام‌نور شهرستان دامغان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱۷-۱۲۸: (۱)۲۱
- ایگلمن، دیوید. (۱۳۹۹). مغز پویا. ترجمه قاسمی کیانی مقدم. انتشارات مازار
- پاتریک استفن. (۱۳۹۹). ذهن‌آگاهی برای زندگی روزمره. ترجمه عباس عبداللهی. تهران: انتشارات ارجمند.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرم‌دوست، نوروزعلی؛ و قربان‌چهرمی، رضا. (۱۳۸۷). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئک). *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲۸(۲): ۲۵-۴۶
- خلیلی صدرآباد، مریم. (۱۳۹۷). *ارائه مدلی جهت تبیین روابط بین آرایش ذهنی اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران
- درتاج، فریبرز؛ کردنوقایی، رسول؛ و اسدزاده، حسن (۱۳۹۳). آموزش (طراحی، الگوها، روش-ها). تهران: انتشارات رویه
- درستی، حبیبه؛ و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودتنظیمی و عزت‌نفس با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲): ۶۹-۸۵
- دشت بزرگی، زهرا (۱۳۹۵). رابطه تعلل ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱): ۳۴-۴۱
- دوئک، کارل. (۱۳۹۵). طرز فکر. ترجمه شهلا ثریا صفت. تهران: انتشارات نشر نوین توسعه
- زغیبی قناد، سیمین؛ عالی‌پور بیرگانی، سیروس و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس تجدیدنظر شده سرسختی تحصیلی. *دومین کنفرانس ملی و روانشناسی و علوم رفتاری*.
- سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۰۵). روانشناسی تربیتی کاربردی. انتشارات ویرایش شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. انتشارات سمت
- شهنی بیلاق، منیجه؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز، حقیقی، جمال و سلامتی، عباس. (۱۳۸۵). *بررسی میزان شیوع تعلل و تأثیر آموزش مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش آن در بین نوجوانان شهر اهواز*. پایان‌نامه دکتری روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز
- ظاهرزاده قهفرخی، سجاد؛ احمدی، وحید؛ شهبازی، الهام؛ و حیدری، سارا. (۱۳۹۹). پیش‌بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال‌گرایی، باورهای هوشی و انمودگرایی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام. *مجله پشرفت‌های نوین در روانشناسی*، ۳(۲۸): ۱۵-۲۶
- طاهری‌نسب، الهام. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتحی آذر، اسکندر، بدری گرگری، رحیم؛ و خانی، منیژه (۱۳۹۶) *رابطه باورهای ضمنی هوش و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز*. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۳۷): ۹۸-۸۸
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ رادمهر، پروانه؛ و یوسفوند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان اشتیاق و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳(۳۳): ۱-۱۴
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسفوند، مهدی؛ و علوی، زینب. (۱۳۹۷). اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد. *رویش روانشناسی*، ۷(۹): ۱۲۳-۱۳۸
- قره‌آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۳۰): ۲۴۲-۲۷۵
- مقدس بیات، محمد. (۱۳۸۳). *روانشناسی اهمال‌کاری و غلبه بر تعلل ورزیدن*: نشر رشد.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، محمدسعید و حسن‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۳(۲): ۸۱-۹۴
- هاشمی گرگی، ام‌البین؛ اسدزاده، حسن؛ شریفی، طیبه؛ و غضنفری، احمد. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۲): ۲۴۸-۲۲۹

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixao, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 20(3): 34 – 43
- Amani, M., & Arbabi, M. M. (2020). The Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship between Parenting Dimensions and Academic Procrastination, *Int. J. School Health*, 7(2): 21-29
- Badri Gargari, R., & Hoseyni Asl, F. (2010). Predicting Motivational Orientation Domination Objective: The Role of Perceptions of Classroom Structure, *Journal of Psychology, University of Tabriz*, 5(11): 39-50. (In Persian).
- Baybee, R.W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21<sup>st</sup> century skills, Colorado Springs, CO: BSCS.
- Benishek, L. A., Lopez, F. G., Mecham, S. D., Shipon, W., & Feldman, J. M. R. (2005). Development and evaluation of the Revised Academic Hardiness Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 59-76.
- Chen, Z., Zhang, R., Xu, T., Yang, Y., Wang, J., & Feng, T. (2020). Emotional attitudes towards procrastination in people: A large-scale sentiment-focused crawling analysis. *Computers in Human Behavior*, 106391.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998) Achievement Motivation and Gifted Students, *Asocial Cognitive Prospective, Educational Psychologist*, 33(2), 45-63.
- Dupeyrat, C. & Marian, C. (2005). (Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults). *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Second edition, New York, NY: Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. (2007b). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*, 47(2), 10-16.
- Dweck, C. (2010). Mind-sets and equitable education. *Principal Leadership*, 10(5), 26-29.
- Ferrari, J. R. (1991). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality & Individual Differences*, 12, 1233-1237
- Golaynezhad, M. (2017). Study of the relationship between hardiness and academic achievement of highschool students in Gorgan. *2nd National Conference on New Approaches to Education and Research*, Mahmoud Abad, Mahmoudabad Education & Education Faculty, Mahmoudabad. 1-10.
- Gort, C., Marcusson-Clavertz, D., & Kuehner, C. (2021). Procrastination, Affective State, Rumination, and Sleep Quality: Investigating Reciprocal Effects with Ambulatory Assessment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(1): 58-85.
- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Méndez Barletta, L. (2006). English language learners who struggle with reading: Language acquisition or LD? *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 108-128.
- Liao, R. X., & Liu, Y. H. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse education today*, 36, 31-36.
- Maulidia, J., & Usman, O. (2019). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support towards Academic Procrastination. Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3510145>.
- Oznur Atas, Akdemir (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. *World Journal of Education*, 9(2): 13-21.
- Peterson, C., Seligman, M. (2010). Explanations as risk factor for depression: theory and evidence. *Psychological Review*, 90(8), 57-64.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application (2<sup>nd</sup> ed)*, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Quispe-Bendezú, L. E., Araujo-Castillo, R. L., García-Tejada, J. E., García-Tejada, Y., Sprock, A. S., & Villalba-Condori, K. O. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(1), 188-205
- Tuckman, B., & Schouwenburg, H. C. (2004). Behavioral Interventions for Reducing Procrastination among University Students. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counselling the Procrastinator in Academic Settings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Edu Psychol Measur*. 51(2): 473-480.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35, 1401-1418
- Waltz, C.F., Strickland, O.L., & Lenz, E.R. (2010). *Measurement in nursing and health research. 4 th Editon*. Springer Publishing Company: New York.
- Weigold, I. K., Weigold, A., Kim, S., Drakeford, N. M., & Dykema, S. A. (2016). Assessment of the psychometric properties of the revised academic hardiness scale in college student samples. *Psychological Assessment*, 28(10), 1207-1219.
- Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301.
- Zhou, M (2018). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Curr Psychol*, 39, 1445–1453