

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت

Comparing the Effectiveness of Growth Mindset Intervention with Independent Learning Program on Academic Resilience of Underachievement Gifted Students

Mohaddeseh Taghinejad

Ahmad abedi

Ahmad yarmohammadiyan

محدثه تقی‌نژاد\*

احمد عابدی\*\*

احمد یارمحمدیان\*\*\*

چکیده

Abstract

The purpose of this study was to compare the effectiveness of Growth Mindset Intervention with Independent Learning Program on Academic Resilience of Underachievement Gifted Students. The method of this study was quasi-experimental from pretest-posttest control group. The statistical population consisted of all male students in the early high school of gifted students of Qazvin province in the academic year 2015-2016, among which the statistical sample was selected targeted and based on criteria of underachievement (39 students) and then randomly assigned to experimental and control groups (13 students in each group). The tools used in the research included Salehi's *Academic Success Scale* (2014) and Samuels & Woo's *Academic Resilience Scale* (2004). Data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (analysis of variance with repeated measuring). The results of the study showed that the scores of academic resilience of the experimental groups in both independent learning and growth mindset groups showed a significant change compared to the control group as well as lack of a significant difference between the two test groups compared to each other ( $P < 0.05$ ). Based on this, it is recommended to use the growth mindset intervention and independent learning to improve the resilience in underachievement gifted students.

**Keywords:** Academic Resilience, Growth Mindset, Independent Learning, Underachievement Gifted Students

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان در مقطع متوسطه اول استان قزوین در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده است، که از میان آن‌ها نمونه آماری به صورت هدفمند و بر اساس احراز ملاک‌های کم‌پیشرفتی گزینش شده (۳۹ نفر)، و سپس به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گروه گواه گمارده شدند (۱۳ نفر در هر گروه). ابزارهای مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه موفقیت تحصیلی صالحی (۱۳۹۳) و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز و وو (۲۰۰۴) بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که نمرات تاب‌آوری تحصیلی گروه‌های آزمایش در هر دو گروه یادگیری مستقل و ذهنیت رشدیابنده بیانگر تغییر معنی‌دار نسبت به گروه گواه، و همچنین عدم تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش نسبت به یکدیگر بوده است ( $P < 0.05$ ). بر این اساس، استفاده از مداخله ذهنیت رشدیابنده و یادگیری مستقل جهت بهبود تاب‌آوری در دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت توصیه می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** تاب‌آوری تحصیلی، ذهنیت رشدیابنده، یادگیری مستقل، دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص، گروه روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

\*\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

email: a.abedi@edu.ui.ir

\*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

دریافت: ۹۷/۹/۴ پذیرش: ۹۷/۱۱/۶  
Received: 25 Nov 2018 Accepted: 26 Jun 2019

## مقدمه

انتظار غالب این است که تیزهوشان دانش‌آموزان با انگیزه و موفق‌تر باشند که در مدرسه عملکرد بسیار مطلوبی از خود نشان می‌دهند، اما گاهی اوضاع برخلاف این انتظار پیش می‌رود و پدیده‌ای به نام کم-پیشرفتی رخ می‌دهد. اصطلاح کم‌پیشرفتی به اختلاف بین عملکرد یک فرد در مدرسه و توانایی واقعی او اشاره دارد (ریم، ۱۹۹۸). مطالعات نشان می‌دهند که می‌توان ۱۰ تا ۱۵ درصد دانش‌آموزان تیزهوش را تحت عنوان کم‌پیشرفت تحصیلی طبقه‌بندی کرد (هافمن، ویسون، و کریستینسون، ۱۹۸۵). این مسأله در حدود سه دهه اخیر (ابوهومر و الهموز، ۲۰۱۳) تحقیقات زیادی را به خود اختصاص داده است، از حدود دهه ۱۹۸۰ تاکنون پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته تا بتواند پاسخگوی معلمان، والدین و روان‌شناسانی باشد که با این مسئله نگران‌کننده، و در عین حال گیج‌کننده درگیر هستند. به‌طور کلی، آنچه از یافته‌های این پژوهشگران به دست می‌آید را می‌توان به دو دسته عوامل فردی و عوامل محیطی (شامل عوامل مربوط به خانواده و عوامل مربوط به مدرسه) تأثیرگذار بر کم‌پیشرفتی تقسیم نمود. یکی از عوامل فردی که در این میان نقش بازی می‌کند، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> پایین است. اما سؤال دومی که پژوهشگران همچنان به تلاش خود در این زمینه ادامه می‌دهند این است که معلمان، روان‌شناسان و مشاوران مدارس چگونه می‌توانند به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت کمک کنند تا تاب‌آوری تحصیلی خود را به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی، بهبود بخشند؟ تاب‌آوری تحصیلی به معنای توانایی دانش‌آموزان برای مواجهه مؤثر با شکست‌های تحصیلی، استرس‌ها و فشارهای درس خواندن است. در پیشینه پژوهش، تاب‌آوری تحصیلی - برخلاف سازه‌ی تاب‌آوری - به شیوه‌های بی‌شماری تعریف و با اصطلاحات متفاوتی عملیاتی شده است، به‌عنوان مثال: پیشرفت تحصیلی (گونزالز و پادیلا، ۱۹۹۷؛ رز، ۲۰۰۱؛ مورالس، ۲۰۰۸)، انگیزش تحصیلی (آلفارو و همکاران، ۲۰۰۹)، مهارت خواندن (کاپلا و وینشتاین، ۲۰۰۱)، و متضاد ترک تحصیل (بردوک و همکاران، ۱۹۹۱). اکائر (۱۹۹۷) تاب‌آوری تحصیلی را مثبت‌نگری نسبت به آینده و موفقیت تحصیلی می‌داند (کورلثو، ۲۰۱۵). از نظر اکائر (۱۹۹۷) تاب‌آوری تحصیلی داشتن نگرش مثبت و امیدوارانه نسبت به موفقیت و آینده تحصیلی است. کترال (۱۹۹۸) معتقد است که تاب‌آوری تحصیلی بدین معناست که دانش‌آموز تمایل داشته باشد تا تلاش کند عملکرد ضعیف خود را در مدرسه بهبود داده و خود را متعهد سازد که با نمرات بهتری فارغ‌التحصیل شود و به این مسأله خوشبین باشد که می‌تواند از پس چنین کاری برآید. به این ترتیب، دانش‌آموز تاب‌آور درک مثبتی از صلاحیت خود در غلبه بر مشکلات زندگی و احساس کنترل بر تعیین برون‌دادها دارد (کورلثو، ۲۰۱۵).

<sup>1</sup> -Underachievement

<sup>2</sup> -Academic Resilience

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

اغلب کم‌پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزانی وابسته هستند و تاب‌آوری شان کمتر از دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالاست (ریس و مک‌کوچ، ۲۰۰۰). ریس و مک‌کوچ (۲۰۰۰) بیان کرده‌اند: «کم‌پیشرفت‌ها به ترس از شکست عادت دارند، تیزهوشان کم‌پیشرفت برای محافظت از تصویر خود و یا توانایی‌شان، ممکن است از موقعیت‌های چالش برانگیز و رقابتی اجتناب کنند». یادگیرندگانی که انگیزشی برای پیشرفت ندارند، ممکن است ترس بزرگی نسبت به شکست داشته باشند و به همین دلیل به ندرت ریسک بپذیرند. آنها از موقعیت‌های چالش برانگیز اجتناب می‌کنند یا در تکالیف چالش برانگیز خوب عمل نمی‌کنند. هنگامی هم که تکالیف چالش برانگیز هستند یا خوب انجام دادن آنها اهمیت زیادی دارد، دچار استرس می‌شوند. ترس از سرزنش شدن منجر به اجتناب از تکالیف درسی چالش برانگیز و تعامل با سایر یادگیرندگان می‌شود. از طرف دیگر، گرایش به کسب نمرات بالا به خاطر نیاز به مورد پذیرش قرار گرفتن نیز نشان دهنده یک ترس بیش از حد نسبت به شکست و همچنین عدم اعتماد است. از آنجا که، این یادگیرندگان از شکست می‌ترسند، با وجود اینکه اهداف بالایی برای خودشان تعیین می‌کنند اما محدودیت‌ها و هر یک از عواملی که ممکن است سبب شکست شان شود را نادیده می‌گیرند (به نقل از شر و لالی، ۲۰۱۴).

بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد، به سطوح بالای موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند. تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته عوامل محافظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند. عوامل حفاظتی بیرونی عبارت از فرصت‌ها و حمایت‌های محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه‌های همسالان هستند. عوامل حفاظتی درونی نیز کیفیت‌های فردی و شخصیتی مانند مهارت‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مرتبط با پیامدهای توسعه یافته‌ی مثبت هستند (فاستر، ۲۰۱۳).

نتایج تحقیق در سال‌های اخیر نشان داده که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دستیابی است و زمانی حاصل می‌شود که عوامل حفاظتی مناسب به رغم وجود عوامل خطرزا در زندگی افراد تاب‌آور حضور داشته باشند (ماستن، ۲۰۰۱). در برخی تعاریف تاب‌آوری را ویژگی شخصی و در برخی دیگر آن را فرایند تعاملی پویا معرفی کرده‌اند (هرمان و همکاران، ۲۰۱۱). تاب‌آوری نوعی ویژگی شخصیتی است که قابل تغییر است و بیشتر حاصل تجربه‌های محیطی افراد می‌باشد. بنابراین، می‌توان واکنش افراد را در مقابل رویدادهای ناخوشایند و دشواری‌ها تغییر داد، به‌گونه‌ای که بتوانند بر مشکلات و تأثیرات منفی محیط غلبه کنند (میرزایی، کیامنش، حجازی و بنی‌جمالی، ۱۳۹۵).

روند رو به رشد نرخ تجارب هیجانی منفی و نقصان یافتگی انگیزشی در فراگیران متعاقب رویارویی با موقعیت‌های تحصیلی رنجاننده سبب شده است که تعدادی از محققان اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف

---

<sup>1</sup> -Self- image

را با هدف کمک به تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت به طور تجربی بیازمایند (هیرواکا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲؛ کئوگ، بوند و فلاکسمان، ۲۰۰۶؛ استینهارت و دالیبر، ۲۰۰۸؛ پنگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ شکری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی، رحیمی‌نژاد و خانجانی، ۱۳۹۳؛ منصور، پور-شهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳؛ ستاری، پور شهریار و شکری، ۱۳۹۴). پیشینه پژوهش از توان پیش‌بینی‌کنندگی انگیزش تحصیلی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند. از سال‌های ۱۹۷۰ به بعد به عوامل موثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای شده است (فضلی و همکاران، ۱۳۹۳). از نظر ولترز (۱۹۶۶)، به نقل از حسینی، (۱۳۹۱) انگیزش، تمایل یادگیرنده به اشتغال به فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در انجام و به پایان رساندن آن فعالیت و همچنین عامل مؤثری در یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. زمانی که دانش‌آموزان، انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند، یعنی مانعی در راه انگیزش طبیعی آنها وجود دارد، احساس می‌کنند که به خوبی نمی‌توانند وظایف مدرسه‌ای را انجام دهند و در نتیجه تلاش خود را متوقف می‌کنند یا به اندازه کافی تلاش نمی‌کنند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). تاب‌آوری تحصیلی مستلزم دست و پنجه نرم کردن با مشکلات در محیط آموزشی است. این موضوع به صورت منطقی به داشتن انگیزه بالا نیازمند است. هرچه دانش‌آموزان از انگیزش تحصیلی بالاتری برخوردار باشند، تاب‌آوری تحصیلی آنها نیز بیشتر می‌شود (رضایی، ۱۳۹۲). مارتین (۲۰۰۳) در الگوی تاب‌آوری آشکارا اشاره به این دارد که زیربنای تاب‌آوری تحصیلی عامل‌های انگیزشی هستند.

یکی از سازه‌هایی که با فعالیت‌ها و موفقیت‌های تحصیلی و انگیزشی فراگیران مرتبط است، باورهای دانش‌آموزان در ارتباط با توانایی‌ها و ماهیت هوشی خویش است. به عقیده دوئک (۱۹۸۶) تعدادی از دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های هوشی خود «دیدگاه رشدیابنده» دارند (هوش ماهیتی انعطاف پذیر و افزایشی دارد)، در حالی که تعداد دیگر هوش را به عنوان یک ویژگی ثابت و غیر قابل کنترل می‌دانند. تحقیقات متعدد نشان داده است که باورهای فراگیران یکی از پیش‌بین‌های قوی پیشرفت دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است. دوئک و همکاران وی نشان داده‌اند که باورهای ضمنی هوشی می‌تواند جهت‌گیری هدف فراگیران، باورهای آنها در مورد معنی تلاش و شکست، راهبردهای آنها در مورد چگونگی برخورد با تکالیف و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد (بلکول و همکاران، ۲۰۰۷؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸). طرز فکر (ذهنیت)<sup>۱</sup> یکی از عوامل سهیم در مشکلات کم‌پیشرفتی است که در برخی از دانش‌آموزان تیزهوش مشاهده شده است. دانش‌آموزان تیزهوشی که یک طرز فکر ثابت را می‌پذیرند، به احتمال زیاد به غرور خود تکیه می‌کنند، و متعاقباً ممکن است به این باور برسند که اگر مجبور باشند برای یادگیری سخت کار کنند، پس آنقدرها باهوش نیستند (اسپارزا و همکاران، ۲۰۱۴). بررسی پیشینه پژوهش

<sup>1</sup> -Growth mindset

<sup>2</sup> - Fixed

<sup>3</sup> -Mindset

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

حاکمی از آن است که داشتن ذهنیت رشدیابنده، پشتکار و تاب‌آوری را تقویت می‌کند (سابوتنیک و ریکاف، ۲۰۱۰).

یکی از عوامل دیگری که می‌تواند روی انگیزش و موفقیت تحصیلی تأثیرگذار باشد، استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم کننده است. خودتنظیمی<sup>۱</sup> شناخت و رفتار، یک جنبه مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در محیط کلاسی است. نظریه‌های خودتنظیمی تصریح می‌کنند که چرا و چگونه دانش‌آموزان به یادگیری روی می‌آورند و برای یادگیری مستقل چه چیزی را می‌باید در مورد خود و کارهای تحصیلی خود بدانند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان چگونه یادگیری خود را هدایت می‌کنند و چگونه انتخاب راهبردهای شناختی و فراشناختی و رفتاری موجب افزایش تلاش آنها می‌گردد (اسپالدینگ، ترجمه نائینیان و بیابانگرد، ۱۳۷۷). دانش‌آموزان باید نه تنها اعمال، بلکه شناخت‌ها، رفتارها، اهداف و عواطف اساسی مرتبط با پیشرفت را نیز تنظیم کنند (پیترریچ و شانک، ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰). هاروی و چیکی وولف (۲۰۰۷) راهکارهایی را برای ارتقاء خودتنظیمی با عنوان روش «پرورش یادگیری مستقل» مطرح ساختند. این برنامه به توانمندسازی دانش‌آموزان برای خودتنظیمی در مطالعه و یادگیری، خودتنظیمی واکنش‌های هیجانی در یادگیری، خودتنظیمی رفتار، مدیریت زمان و سازمان‌دهی، تنظیم شناخت، فراشناخت و مهارت‌های اجرایی، و کسب توانمندی برای آزمون‌دهی موفق و بهبود عملکرد می‌پردازد. به سخن دیگر، این برنامه به دانش‌آموزان کمک می‌کند که هنگام یادگیری اهداف مطالعه و یادگیری خود را تنظیم کنند، در حین مطالعه و انجام تکالیف درسی، مدیریت زمان و سازمان‌دهی داشته، میزان تسلط خود را بر مطالبی خوانده‌اند، ارزیابی نمایند، روش‌های کارآمد و مؤثر مطالعه و یادگیری را با توجه به دروس مختلف استفاده کنند، در فرایند یادگیری و مطالعه، احساسات، افکار و رفتار خود را تنظیم نمایند تا بهترین عملکرد را در امتحانات داشته باشند (هاروی و چیکی وولف، ترجمه عابدی و عظیمی فر، ۱۳۹۳).

مروری بر نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیر مداخلات مختلف از جمله؛ مشاوره راه‌حل مدار (میرهاشمی و نجفی، ۱۳۹۳؛ فیلمن و جانستون، ۲۰۱۲)، آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه (عیسی‌بخش و همکاران، ۱۳۹۷)، آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر (قدم پور، اداوی، روشن‌نیا، ۱۳۹۶) بر میزان تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد. با توجه به تأثیر تاب‌آوری در موفقیت تحصیلی و عملکرد تحصیلی (قهرمان‌لو، آتش‌پور و عارفی، ۱۳۹۶) و اکتسابی بودن مهارت‌های مربوط به آن (یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵؛ روجاس، ۲۰۱۵)، پژوهش حاضر بر آن است تا در راستای کمک به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت، اثربخشی دو مداخله "ذهنیت رشدیابنده دوئک" و "یادگیری مستقل هاروی و چیکی وولف" را بر تاب‌آوری تحصیلی تیزهوشان کم‌پیشرفت مورد آزمون و مقایسه قرار دهد. بنابراین، سه فرضیه زیر مورد بررسی قرار گرفته‌اند:

<sup>1</sup> -Self- regulation

<sup>2</sup> -Fostering independent learning

- ۱) مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئک بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت اثر دارد.
- ۲) آموزش یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت اثر دارد.
- ۳) میزان تأثیر مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت تفاوت دارد.

### روش

در این پژوهش از روش شبه آزمایشی استفاده شده است. آزمایش پیچیده‌ترین و علمی‌ترین شکل پژوهش است و شامل یک موقعیت پژوهشی است که در آن حداقل یک متغیر مستقل به نام متغیر مستقل توسط پژوهشگر آگاهانه اجرا و دستکاری می‌شود (دلور، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر متغیرهای مستقل شامل؛ برنامه ذهنیت رشدیابنده دوئک و برنامه یادگیری مستقل هاروی و چیکی‌وولف و متغیر وابسته تاب‌آوری تحصیلی بوده است. طرح این پژوهش به صورت سه‌گروهی (دوگروه آزمایش و یک گروه گواه) همراه با سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری بوده است. متغیر مستقل اول اجرای برنامه ذهنیت رشدیابنده دوئک بود که در یکی از گروه‌های آزمایش برای دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره متوسطه‌ی اول (راهنمایی) اجرا شد. متغیر مستقل دوم برنامه یادگیری مستقل بود که روی گروه آزمایش بعدی اجرا گردید. سرانجام تأثیرات متغیرهای مستقل بر نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش بررسی شده و با گروه گواه مورد مقایسه قرار گرفت. همچنین برای پیگیری اثر مداخلات سه ماه بعد مجدداً تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مورد سنجش قرار گرفت.

### جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تمام دانش‌آموزان پسری بودند که در استان قزوین با عنوان دانش‌آموز تیزهوش شناخته شده و در مدارس متوسطه اول ویژه استعدادهای درخشان مشغول به تحصیل بودند (در استان قزوین یک مدرسه پسرانه در مقطع متوسطه اول برای دانش‌آموزان استعدادهای درخشان مشغول به فعالیت می‌باشد). نمونه آماری شامل آن دسته از این دانش‌آموزان می‌شد که واجد ملاک کم‌پیشرفتی تحصیلی بودند. به منظور شناسایی و ورود آنها به نمونه، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ملاک کم‌پیشرفتی همانطور که در تحقیقات گذشته بدان اشاره شده است، وجود اختلاف بین پتانسیل هوشی و عملکرد تحصیلی می‌باشد. پس از ورود به مدرسه تیزهوشان، برای گزینش دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت از دو راه استفاده شد. راه اول مشاهده عملکرد تحصیلی توسط معلم، و راه دوم تکمیل پرسشنامه موفقیت تحصیلی بود. برای اجرایی کردن راه اول از سه تن از معلمان (معلم ریاضیات، معلم زبان و معلم علوم) خواسته شد تا عملکرد درسی دانش‌آموزان تیزهوش کلاس خود را در سه درجه عالی، در حد انتظار و کمتر از حد انتظار درجه‌بندی کنند. راه دوم نیز با ارائه پرسشنامه موفقیت تحصیلی (صالحی، ۱۳۹۳) که شامل آیتم‌های موفقیت عینی (معدل

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

دانش آموز، نظر معلم و نظر والدین در مورد وضعیت تحصیلی دانش آموز) و موفقیت ذهنی (رضایت‌مندی تحصیلی، احساس موفقیت تحصیلی، و پایداری تحصیلی) می‌شد روی تمام دانش‌آموزان مدرسه اجرایی شد. در ابتدا هر یک از بخش‌های پرسشنامه توسط اشخاص مربوطه تکمیل شدند. سرانجام دانش‌آموزانی که کمترین نمره را از پرسشنامه موفقیت تحصیلی کسب کردند و در عین حال در مشاهده معلم نیز عملکرد تحصیلی‌شان کمتر از حد انتظار برآورد شده بود، گزینش شدند و از آنها دعوت شد تا در یک سری کارگاه آموزشی که توسط یک تیم روان‌شناسی در مدرسه آنها قرار است برگزار شود، شرکت نمایند (بدون اینکه از هدف آزمایش و علت گزینش‌شان آگاه باشند). دانش‌آموزان داوطلب گروه نمونه نهایی را تشکیل دادند. ملاک‌های خروج از مطالعه؛ غیبت در بیش از یک جلسه مداخله، به وجود آمدن مشکل خاصی در زمینه فردی و خانوادگی برای دانش‌آموز که در مداخله خلل ایجاد کند، عدم رضایت والدین و یا خود دانش‌آموز به ادامه کار بوده است. در نهایت ۳۹ نفر از دانش‌آموزان (از ۲۸۰ نفر) انتخاب، و به‌صورت تصادفی به سه گروه ۱۳ نفری شامل گروه یادگیری مستقل، گروه ذهنیت رشدیابنده و گروه گواه اختصاص یافتند. در طول انجام مداخلات دو نفر از گروه یادگیری مستقل و ۳ نفر از گروه ذهنیت افزایشی و یک نفر از گروه گواه به دلیل دارا بودن ملاک‌های خروج از مطالعه حذف شدند و مطالعه با حضور ۳۳ نفر دیگر دانش‌آموزان گروه نمونه به اتمام رسید (گروه یادگیری مستقل: ۱۱ نفر، گروه ذهنیت رشدیابنده: ۱۰ نفر و گروه گواه: ۱۲ نفر).

#### اجرا

پس از تشکیل گروه‌ها و به عمل آمدن پیش‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی بر روی آنها، برنامه مداخلات برای دو گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و طی حدود ۲ ماه اجرا گردید. محتوای برنامه یادگیری مستقل بر اساس کتاب پرورش یادگیری مستقل (راهبردهای کاربردی در مشاوره تحصیلی برای ارتقاء موفقیت تحصیلی دانش‌آموز) تألیف هاروی و چیکی وولف (۲۰۰۷) که توسط عابدی و عظیمی‌فر (۱۳۹۳) ترجمه گردیده است، تنظیم شد. همچنین برنامه مداخله ذهنیت رشدیابنده بر اساس مداخله تغییر ذهنیت دوئک همان‌گونه که در جدول ۱ آمده است، اجرا شد.

### جدول ۱- خلاصه جلسات مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئک

جلسه	محتوای جلسات مداخله‌ی ذهنیت رشدیابنده	زمان
۱	تکمیل پرسشنامه تئوری‌های ضمنی هوش (فرم خود گزارش دهی، دوئک، ۲۰۰۰) جهت تعیین نوع ذهنیت هر یک از شرکت‌کنندگان توسط خود آنها	۳۰ دقیقه
۲	ذهنیت (ثابت و رشدیابنده) چیست؟ و چه پیامدهایی برای رفتار، احساس‌ها و باورهای ما دارد؟	۳۰ دقیقه
۳	ذهنیت رشدیابنده- موفقیت: گزارشی درباره افراد مشهوری که ذهنیت رشدیابنده داشته و به هنگام مواجهه با شکست‌ها پشتکار نشان داده و به موفقیت‌های بزرگی دست یافته‌اند. مثل: ابوعلی سینا، مایکل جردن، آلبرت انیشتین، استیو جابز، والت دیزنی و بحث در مورد زندگی‌نامه آنها	۳۰ دقیقه
۴	خواندن یک مقاله درباره انعطاف‌پذیری مغز با عنوان: « شما می‌توانید هوش خود را رشد دهید؛ تحقیقات جدید نشان می‌دهند مغز می‌تواند مانند ماهیچه رشد کند».	۳۰ دقیقه
۵	میانی مغز: توضیح در مورد ساختار و عملکردهای مغز، به خصوص اینکه چه چیزهایی لازم است تا برای یادگیری آماده باشیم.	۳۰ دقیقه
۶	رفتار مغز: توضیح اینکه رفتار و مغز و اینکه چگونه عملکردهایش هیجانات را تحت تأثیر قرار می‌دهد و راهبردهای مدیریت هیجان کدامند.	۳۰ دقیقه
۷	ساختار مغز: توضیح اینکه چگونه یادگیری مغز را تغییر می‌دهد و چه نوع فعالیت‌هایی یادگیری را بهبود می‌بخشند؟	۳۰ دقیقه
۸	تقویت‌کننده‌های مغز: توضیح اینکه حافظه چگونه کار می‌کند و راهبردهای مطالعه کدامند و اینکه چگونه از مباحث مطرح شده را می‌توان در زندگی واقعی به کار گرفت.	۶۰ دقیقه

### ابزار

**پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی:** ساموئلز و وو (۲۰۰۴) مطرح کردند که هیچ کدام از ابزارهای تاب‌آوری قادر نیستند رفتارهای دانش‌آموزان برای غلبه بر عوامل استرس‌زا در جهت موفقیت تحصیلی را اندازه بگیرند. ساموئلز رساله دکتری خود را به ساخت پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی اختصاص داد. سوالات پرسشنامه از حوزه‌های مرتبط با موفقیت تحصیلی نظیر خلق و خو، روابط اجتماعی، روابط خانوادگی<sup>۱</sup> و انگیزش پیشرفت<sup>۲</sup> طراحی شدند. فرم اولیه پرسشنامه دارای ۶۷ سؤال بود که از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا میزان تاب‌آوری خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. در مطالعه مقدماتی ۳۱۵ دانشجو (۱۹۶ زن) شرکت داشتند بعد از تحلیل سوالات ۴۰ سؤال به‌عنوان سؤال مناسب انتخاب شدند. آلفای کرونباخ برای ۴۰ سؤال ۰/۸۹ به‌دست آمد (به نقل از سلطانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۱). سلطانی نژاد و همکارانش (۱۳۹۱) به بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) به منظور مناسب بودن آن برای دانش‌آموزان و دانشجویان

۱- Temperament  
 ۲- Social/community relations  
 ۳- Family relations  
 ۴- Achievement motivation



مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

ایرانی پرداخته و آن را هنجاریابی نمودند. مطالعه بر روی دو نمونه دانش آموزی و دانشجویی انجام شده است. برای برآورد پایایی پرسشنامه ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج نشان داد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و آلفای کرونباخ عامل‌ها در نمونه دانش‌آموزان بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه‌ی دانشجویان بین ۰/۶۹ تا ۰/۷۶ است که نشان می‌دهد این ابزار در نمونه ایرانی پایایی و همسانی درونی بالایی دارد. این یافته همسو با مطالعه ساموئلز (۲۰۰۴) و ساموئلز و وو (۲۰۰۹) می‌باشد. برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شد. این پرسشنامه سه عامل را در بر می‌گیرد، که این سه عامل بر اساس سؤال‌های محتوای تحت پوشش مهارت-های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری و مثبت‌نگری نام‌گذاری شدند.

**پرسشنامه موفقیت تحصیلی:** این پرسشنامه که توسط صالحی (۱۳۹۳) ساخته شده است، دارای دو بعد عینی و ذهنی است که در مجموع هفت خرده‌مقیاس را تشکیل می‌دهد. پرسشنامه بر روی تعداد ۲۲۸ نفر (۱۰۳ پسر و ۱۲۵ دختر) از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های شهرکرد همراه با یکی از اولیاء آنها و همچنین معلمانشان اجرا شد و ویژگی‌های روانسنجی آن بررسی شد. در جمع‌بندی، مفهوم موفقیت تحصیلی شامل دو بعد عینی (معدل، نظر دانش آموز، نظر معلمان و نظر والدین در مورد وضعیت تحصیلی دانش آموز) و ذهنی (رضایتمندی تحصیلی، پایداری تحصیلی و احساس موفقیت تحصیلی) می‌باشد. نظر دانش‌آموز شامل ۲۱ سؤال، نظر معلمان شامل ۱ سؤال و نظر والدین شامل ۵ سؤال می‌شود. از نظر روایی، نتایج بررسی همبستگی بین آزمون موفقیت تحصیلی (صالحی، ۱۳۹۳) و سیاهه‌ی موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰) نشان داد که بین این دو متغیر همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد ( $r = 0/73$  و  $p < 0/01$ ). نتایج ضریب همبستگی بین نمرات آزمون موفقیت تحصیلی با آزمون اشتیاق تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی نشان داد این ضرایب همبستگی در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار بوده است که نشان‌دهنده روائی سازه همگرایی آزمون می‌باشد. بنا به گزارش صالحی (۱۳۹۳) پایایی آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های موفقیت تحصیلی محاسبه شد که این ضرایب بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۳ قرار داشت. به منظور محاسبه پایایی بازآزمایی، پرسشنامه روی ۵۰ نفر از دانش‌آموزان به فاصله یک ماه اجرا شد و همبستگی بین دوبار آزمون ۰/۵۹ به دست آمد که این ضریب در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بود. نتایج بررسی‌های صالحی حاکی از احراز روایی و پایایی مناسب توسط آزمون موفقیت تحصیلی می‌باشد.

**روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:** برای بررسی میزان دستیابی به اهداف مورد نظر پژوهش، به تحلیل و آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد. نخست از طریق روش‌های آمار توصیفی، نتایج داده‌های حاصل از متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای وابسته پژوهش توصیف شد و همسانی گروه‌ها از لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مورد بررسی قرار گرفت. سپس در بخش استنباطی، ابتدا پیش‌فرض‌های آماری لازم جهت استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بررسی شد. برای انجام این بررسی از آزمون کولموگروف-اسمیرنف تک گروهی جهت ارزیابی نرمال بودن توزیع نمرات گروه نمونه، از آزمون

لویین جهت ارزیابی یکسان بودن واریانس خطای متغیر وابسته در گروه‌ها و از آزمون کرویت-موخلی جهت بررسی تساوی ماتریس واریانس-کوواریانس‌ها در طرح درون گروهی استفاده شد. سپس با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر فرضیه‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### یافته‌ها

در ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و مراحل آزمون در جدول ۱ گزارش گردید.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی متغیر تاب‌آوری و ابعاد آن در مراحل آزمون به تفکیک گروه‌ها

متغیر	مرحله آزمون	انحراف استاندارد $\pm$ میانگین	
		یادگیری مستقل	ذهنیت افزایشی
تاب‌آوری (نمره کل)	پیش آزمون	۹۵/۸±۶۶/۲۷	۹۴/۹±۹۰/۴۲
	پس آزمون	۱۰۹/۱۰±۳۰/۲۲	۱۰۷/۱۱±۰۰/۴۲
	پیگیری	۱۱۵/۹±۸۱/۵۶	۱۱۳/۱۱±۷۰/۲۵
مهارت ارتباطی	پیش آزمون	۴۵/۳±۰۰/۹۷	۴۴/۵±۳۰/۲۹
	پس آزمون	۵۰/۵±۲۰/۵۷	۴۹/۵±۵۰/۵۲
	پیگیری	۵۱/۴±۲۷/۵۱	۵۱/۵±۴۰/۷۱
جهت‌گیری آینده	پیش آزمون	۳۲/۳±۸۱/۶۲	۳۲/۵±۲۰/۲۴
	پس آزمون	۳۸/۳±۰۰/۱۶	۳۷/۵±۲۰/۳۰
	پیگیری	۴۱/۳±۰۹/۳۸	۳۹/۵±۷۰/۱۴
مسئله محوری / مثبت‌نگری	پیش آزمون	۱۷/۳±۸۴/۲۳	۱۸/۲±۴۰/۸۷
	پس آزمون	۲۱/۳±۰۹/۳۳	۲۰/۳±۳۰/۰۲
	پیگیری	۲۳/۳±۴۵/۱۴	۲۲/۲±۶۰/۸۷

در ادامه به منظور کنترل اثر پیش آزمون، جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. لذا ابتدا پیش فرض‌های بهنجار بودن توزیع داده‌ها و یکسانی واریانس‌ها بررسی گردید.

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

جدول ۳- نتایج آزمون پیش فرض نرمالیتی و یکسانی واریانس‌ها

گروه‌ها متغیر	نوبت ارزیابی	یادگیری مستقل		ذهنیت افزایشی			گواه	آزمون لوین	
		آماره Z	معنادار ی	آماره Z	آماره F	آماره F		معناداری	معناداری
تاب- آوری	پس آزمون	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۱۵	۰/۲۰	۰/۱۶		۰/۶۷	۰/۵۲
تحصیلی (کل)	پیگیری	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۱۴		۰/۲۷	۱/۳۳
مهارت ارتباطی	پس آزمون	۰/۱۳	۰/۲۰	۰/۲۲	۰/۱۶	۰/۱۳		۰/۸۵	۰/۲۶
	پیگیری	۰/۱۴	۰/۲۰	۰/۲۴	۰/۱۰	۰/۱۳		۰/۹۱	۰/۱۷
جهت- گیری	پس آزمون	۰/۲۲	۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۲۰	۰/۲۲		۰/۲۵	۱/۳۹
آینده	پیگیری	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۲		۰/۳۰	۱/۲۴
مسئله- محوری	پس آزمون	۰/۲۱	۰/۱۵	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۱۴		۰/۸۷	۰/۲۳
	پیگیری	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۱۵	۰/۲۰	۰/۲۱		۰/۲۴	۱/۴۵

جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای ارزیابی تفاوت‌های بین گروهی

در مراحل پس آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
	تاب‌آوری تحصیلی (کل)	۱۰۶۷/۸۳	۲	۵۳۳/۹۱	۲۷/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۶۵
C تفاوت	مهارت ارتباطی	۱۶۳/۰۱	۲	۸۱/۵۰	۱۱/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	جهت‌گیری آینده	۱۶۹/۸۳	۲	۸۴/۹۱	۱۶/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴
	مسئله‌محوری	۴۷/۵۴	۲	۲۳/۷۷	۶/۲۰	۰/۰۰۶	۰/۳۱
	تاب‌آوری تحصیلی (کل)	۲۶۶۴/۹۳	۲	۱۳۳۲/۴۶	۶۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۸۱
D تفاوت	مهارت ارتباطی	۲۶۰/۷۵	۲	۱۳۰/۳۷	۲۱/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۶۱
	جهت‌گیری آینده	۱۲/۴۸۰	۲	۲۴۰/۰۶	۳۸/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۳
	مسئله‌محوری	۱۷۶/۵۷	۲	۸۸/۲۸	۲۳/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۶۳

نتایج تحلیل پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرها در پس آزمون و پیگیری با آزمون کولموگروف اسمیرنف و همچنین پیش فرض یکسانی واریانس‌ها با آزمون لوین در جدول ۱ نشان داد سطح معناداری مربوط به شاخص‌های آماری این آزمون‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است ( $P > 0/05$ )، و لذا این پیش فرض‌ها برقرار است. با توجه به برقراری مفروضه‌ها، در ادامه پس از کنترل اثر پیش آزمون به مقایسه گروه‌ها در مرحله پس آزمون و همچنین در مرحله پیگیری پرداخته شد. همان‌گونه که در جدول ۳ گزارش شده است، در مرحله پس آزمون، بین گروه‌ها (آزمایش و کنترل) در متغیر تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). علاوه بر این، در مرحله پیگیری نیز (پس از کنترل اثر پیش آزمون) بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). لذا در ادامه به مقایسه زوجی گروه‌ها در هر یک از مراحل پس آزمون و پیگیری پرداخته شد.

**جدول ۵- نتایج مقایسه زوجی تفاوت میانگین‌های نمرات تاب‌آوری تحصیلی و ابعاد آن در گروه‌ها**

متغیرها	گروه‌ها	پس آزمون تفاوت میانگین‌ها	معنی داری	پیگیری تفاوت میانگین‌ها	معنی داری
تاب‌آوری تحصیلی (کل)	یادگیری مستقل	-۱۲/۵۱	۰/۰۰۱	-۱۹/۳۷	۰/۰۰۱
	گواه	-۱۱/۰۳	۰/۰۰۱	-۱۷/۹۹	۰/۰۰۱
	یادگیری مستقل	۱/۴۸	۰/۴۴۳	۱/۳۷	۰/۵۰
مهارت ارتباطی	یادگیری مستقل	-۴/۷۰	۰/۰۰۱	-۵/۵۸	۰/۰۰۱
	گواه	-۴/۷۱	۰/۰۰۱	-۶/۳۲	۰/۰۰۱
	یادگیری مستقل	۰/۰۰۶	۰/۹۹	۰/۷۳	۰/۵۰
جهت‌گیری آینده	یادگیری مستقل	-۴/۹۶	۰/۰۰۱	-۸/۴۸	۰/۰۰۱
	گواه	-۴/۵۸	۰/۰۰۱	-۷/۴۸	۰/۰۰۱
	یادگیری مستقل	۰/۳۷	۰/۷۱۱	۱/۰۰	۰/۳۷
مسئله‌محوری / مثبت‌نگری	یادگیری مستقل	-۲/۸۷	۰/۰۰۲	-۵/۳۲	۰/۰۰۱
	گواه	-۱/۷۵	۰/۰۵۲	-۴/۱۸	۰/۰۰۱
	یادگیری مستقل	۱/۱۲	۰/۲۰۸	۱/۱۴	۰/۱۹

نتایج مقایسه زوجی میانگین تاب‌آوری تحصیلی (نمره کل) و ابعاد آن در جدول ۴، نشان داد بین گروه گواه نسبت به گروه یادگیری مستقل و گروه ذهنیت افزایشی (به جز میانگین مسأله‌محوری بین گروه گواه

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

و گروه ذهنیت افزایشی) تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/05$ ). اما بین میانگین تاب‌آوری تحصیلی (نمره کل) و ابعاد آن در گروه یادگیری مستقل و گروه ذهنیت افزایشی در مرحله پس از آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ). همچنین در مرحله پیگیری بین گروه گواه نسبت به گروه یادگیری مستقل و گروه ذهنیت افزایشی تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/05$ ). اما بین میانگین تاب‌آوری تحصیلی (نمره کل) و ابعاد آن در گروه یادگیری مستقل و گروه ذهنیت افزایشی در مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

تحصیل کردن برای یک دانش‌آموز که در مدرسه با مشکلاتی اعم از عملکرد ضعیف روبرو می‌شود، می‌تواند به مثابه زندگی در شرایط تنش‌زا تلقی شود. در نظام آموزشی کشورمان امروزه دچار استرس‌های تحصیلی زیادی می‌شوند و در مواجهه با صحنه امتحان و ارائه مطالب کلاسی، شکننده عمل می‌کنند که این امر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد. این واقعیت در زندگی دانش‌آموزان تیزهوش به شکل پررنگ‌تری دیده می‌شود. اگر چه تاب‌آوری یک خصلت درونی و فردی است، اما شمار زیادی از افراد نمی‌توانند آن را در یک زمان مناسب به کار برند و نیاز است تا از همان سال‌های مدرسه، این خصلت را در دانش‌آموزان پرورش داد (گراوز، ۲۰۱۴). توانایی کنار آمدن با شرایط چالش برانگیز و سخت -مانند شرایطی که ممکن است پیش روی دانش‌آموزان قرار گیرد- آنها را از تجربه احساس ناکامی دور نگه داشته، و شرکت فعال و سازنده آنها را در محیط آموزشگاه به دنبال دارد و بروز پی در پی موفقیت‌ها، احتمال افزایش تاب‌آوری تحصیلی را در آنها ممکن می‌سازد (قدیری، اسدزاده و درتاج، ۱۳۸۹). هدف از پژوهش حاضر بررسی و مقایسه اثربخشی دو مداخله «ذهنیت رشدیابنده» و «یادگیری مستقل» بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت بوده است. همانطور که در بخش یافته‌ها اشاره شد، نمرات تاب‌آوری تحصیلی گروه‌های آزمایش در هر دو گروه یادگیری مستقل و ذهنیت رشدیابنده بیانگر تغییر معنی‌دار بوده است و هر دو برنامه توانسته‌اند باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی شوند ( $p < 0/05$ ). به این ترتیب، فرضیه‌های اول و دوم پژوهش (که در بخش مقدمه به آنها اشاره شد)، تأیید شدند. این یافته‌ها با نتایج روجاس (۲۰۱۵)، ماستن (۲۰۰۱)، رضایی (۱۳۸۹)، یعقوبی و بختیاری (۱۳۹۵)، میرهاشمی و نجفی (۱۳۹۳)، عیسی‌بخش و همکاران (۱۳۹۷)، نوتا، سورزیا و زیمرمن (۲۰۰۴)، قدم‌پور، اداوی و روشن نیا (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهند، مداخله «ذهنیت رشدیابنده» تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت را افزایش داده است. نظریه ذهنیت، منعکس‌کننده یک مدل شناختی- اجتماعی است که بر اساس آن دارا بودن باورهایی در ارتباط با خود می‌تواند به فرایندهای قوی انگیزشی منتقل شود و به الگوهای معنی‌دار شناخت، عاطفه و رفتار افراد جوان شکل دهد (دوئک و لیگت، ۱۹۸۸). این نظریه شرح می‌دهد که چگونه سیستم‌های معنایی و فرایندهای خودتنظیمی متفاوتی که در

موقعیت‌های پیشرفت شکل می‌گیرند، به باورهای فرد در ارتباط با ماهیت انعطاف‌پذیر و یا نامانعطف (ثابت) هوش و شخصیت وابسته هستند (بارنت، اوبویل، ون اپ، پولاک و فینکل، ۲۰۱۲؛ دوئک و مولدن، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان تیزهوش معمولاً انتظار دارند که محاسبات را دقیق و سریع انجام دهند، زیرا کارشان به‌عنوان بازتابی از هوش‌شان و در صورت عملکرد نامناسب بازتابی از شکست تلقی خواهد شد. فرد این قضاوت‌ها را بارها بر خودش تحمیل می‌کند، اما اغلب فشار چنین عقایدی نه از سوی خود او، بلکه از سوی همسالان و حتی معلمان و والدین احساس می‌شود (فوشی، ۲۰۱۳). مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت، که نگرش دانش‌آموزان را نسبت به هوش و توانایی به سمت نگرش رشدیابنده هدایت می‌کند، می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا به جای تمرکز بر دفاع از تصویر خود به عنوان یک تیزهوش که هیچ‌گاه نباید مرتکب شکست شود، نباید برای یادگیری چیزهای جدید تلاش زیادی به خرج دهد، نباید برای یادگیری از دیگران کمک طلب کند؛ به خود اجازه مواجهه با شرایط چالش برانگیز و تنش‌زای تحصیلی را بدهد. آنها در این مداخله می‌آموزند که مغز آنها یک سیستم ایستا با توانایی‌های غیر قابل تغییر نیست که سطح عملکرد فعلی آن تعیین‌کننده ماهیت ذاتی هوش آنها باشد. نگرش آنها نسبت به یادگیری به‌عنوان کلید تقویت مغز (این موضوع با تمثیل قوی شدن مغز با یادگیری مثل قوی شدن ماهیچه‌های بدن با ورزش کردن در مداخله توضیح داده شد)، نگرش مثبت‌تری می‌شود و شکست در یادگیری معنای منفی خود را از دست داده و به عنوان پله‌ای جهت رسیدن به هدف اصلی که داشتن مغزی قوی تر با هوشمندی بیشتر است، دیده می‌شود چرا که بعد از هر شکست فرد با تلاش بیشتری به سمت هدف خود حرکت خواهد کرد. با این تغییر شناختی نسبت به مفهوم رشدیابنده هوش و توانایی در دانش‌آموز و مثبت‌نگری جدیدی که در مداخله ذهنیت کسب کرده است، و از طرف دیگر آموزش‌هایی که در مورد عملکرد حافظه و راهبردهای یادگیری دریافت کرده است، می‌توان نتایج بدست آمده و افزایش تاب‌آوری تحصیلی را توجیه نمود. در خصوص نقش تنظیم شناختی مثبت در تابع تاب‌آوری تحصیلی، باید خاطر نشان کرد که مؤلفه‌های موجود در ارزیابی‌ها و پردازش‌های شناختی مثبت شامل معنادهی مثبت به شرایط، تمرکز بر تجربیات مثبت است که به نوبه خود از منابع تاب‌آوری در طی مدت بحران محسوب می‌شوند، چرا که درگیری ذهنی و پردازش‌های مداوم و ارزیابی مثبت فرد را برای رویکردی فعالانه آماده می‌کند و هیجانات و عواطف مثبت را نیز به همراه خواهد داشت (فردریکسون، به نقل از ماستن، ۲۰۰۱). مثبت‌نگری و خوش‌بینی در افراد تاب‌آور همچون یک فیلتر قوی شناختی است که می‌تواند دیدگاه افراد از حوادث و سازگاری و واکنش آنها نسبت به وقایع را تحت تأثیر قرار دهد، سبب افزایش کیفیت زندگی آنها شود و نقش محافظت‌کننده‌ای برای مقابله با شرایط استرس‌زا و عوارض ناشی از آن داشته باشد (طاهری، شریفی‌فرد، آسایش، سپه‌وندی، ۱۳۹۶). علاوه بر این، یافته‌ها حاکی از اثربخشی مداخله مبتنی بر ایجاد مهارت‌های یادگیری مستقل بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. تحقیقات نشان داده‌اند که خودتنظیمی از ویژگی‌های مهمی است که تیزهوشان کم‌پیشرفت را از تیزهوشان دارای پیشرفت بالا متمایز می‌سازد (مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). شرط به وجود

مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر ...

آمدن یادگیری مستقل، داشتن توانایی خودتنظیمی است. بعد از اینکه فرد، هدف بلندمدتی را تعیین کرد تا برای آن تلاش کند، دستیابی به آن هدف باید برنامه‌ریزی شود؛ فرد یک برنامه‌ی عمل به وجود می‌آورد، برای به ثمر رساندن این هدف راهبردهایی را به کار می‌برد، و اجرای قصدها را ایجاد می‌کند. بعد از اینکه فرایند تعیین هدف تشکیل شد، فرد به سمت تلاش برای هدف و خویشتنداری پیش می‌رود. تلاش برای هدف به کار شناختی، انگیزشی، و هیجانی نیاز دارد، زیرا برنامه‌ها، راهبردها و اجرای قصدها باید عملی شوند و در عین حال، خویشتنداری به جلوگیری از تکانه‌های متعارض هدف کوتاه‌مدت، حواس‌پرتی‌ها، و وسوسه‌ها نیاز دارد. وقتی تلاش برای هدف با گذشت زمان پدیدار می‌شود، فرد باید ناهمخوانی هدف - عملکرد را زیر نظر بگیرد و ببیند آیا این ناهمخوانی کاهش یافته و پیشرفت صورت گرفته است یا نه. سرانجام فرد باید به این موضوع فکر کند که چرا خودتنظیمی موفق شده یا شکست خورده است (ریو، ۲۰۱۵). به این ترتیب، بدست آوردن مهارت‌هایی که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به‌طور مستقل فرایندهای تنظیم شناختی، هیجانی و رفتاری را در راستای رسیدن به یادگیری مطلوب و اهداف تحصیلی اش پیش ببرد، زمینه را برای تجربه احساس موفقیت و تسلط بر امور تحصیلی و مواجهه مؤثر با موقعیت‌های تنش‌زای تحصیلی فراهم می‌آورد. هاشمی و جوکار (۱۳۹۴)، مجهز بودن فرد به مهارت‌ها و راهبردهای مقابله‌ای فعال را از اولویت‌های تاب‌آوری تحصیلی عنوان کرده که بیشتر به جنبه‌های سازگاری رفتاری و عملکردی در موقعیت‌های آموزشی تمرکز دارد. همچنین بر اساس نظر مارتین نخستین مؤلفه پرورش تاب‌آوری در دانش‌آموزان، ایجاد و افزایش خودباوری در یادگیرندگان است. فراهم کردن فرصت‌های موفقیت و تجربه در یادگیرنده موجب رشد خودباوری در یادگیرندگان می‌شود. زمانی که یادگیرندگان بتوانند برای دستیابی به موفقیت برنامه‌ریزی کنند. به این باور می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خود آنهاست. به عبارتی بر وضعیت تحصیلی خود احساس کنترل خواهند داشت. احساس تسلط بر شرایط و باور خود در دستیابی به موفقیت موجب تأکید بر تلاش بیشتر می‌شود، به گونه‌ای که به آسانی دست از تلاش بر نمی‌دارند. در این صورت، برای تسلط بر محتوای یادگیری تعهد و پایبندی دارند و کمتر تحت تأثیر ترس از شکست قرار می‌گیرند (مارتین و مارش، ۲۰۰۳). به بیان دیگر، یکی از روش‌هایی که در افراد تاب‌آور سبب مقابله با استرس و کاهش فرسودگی می‌شود، این است که افراد با دستیابی به اطلاعات، برنامه‌ریزی و با استفاده از مهارت‌های حل مسأله آن موقعیت استرس‌زا را از بین می‌برند و به آرامش می‌رسند (کیلمیستر، ۲۰۱۵). شکست برای آنها یک مشکل مقطعی و نه یک اتهام علیه توانایی است. به همین دلیل آنها در استفاده از راهبردهای شناختی انعطاف پذیر بوده و متناسب با تغییر تکلیف به تغییر راهبرد می‌پردازند (جوادی، رزینی و رزینی، ۱۳۹۴). از همین رو است که آموزش یادگیری مستقل به دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت می‌تواند ابزاری را در اختیار آنان قرار دهد که به هنگام مواجهه با فشارهای ناشی از مواجهه با موقعیت‌های سخت تحصیلی آن را بکار بندند. نباید از نظر دور داشت که دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت به واسطه ترس از شکست بسیار نیازمند چنین ابزاری

هستند تا بتوانند با وجود استرس‌زاهای تحصیلی اهداف جدیدی را برای خود تعیین کرده، با به منزل رساندن این اهدافی که برای خود تعیین می‌کنند، مثبت‌نگری را در خود توسعه داده و جهت‌گیری هدفمندتری نسبت به آینده اتخاذ کنند و در سایه به‌کارگیری مهارت‌های یادگیری مستقل، در جو پر استرس مدرسه تیزهوشان و تکالیف متعدد درسی با مسأله محوری و اعتماد به نفسی که پیدا کرده‌اند، راهی به سوی موفقیت بیابند. و اما فرضیه سوم پژوهش یعنی این فرض که میزان تأثیر مداخله ذهنیت رشد یابنده با برنامه‌ی یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت تفاوت دارد، توسط یافته‌های حاصل از پژوهش تأیید نشد و داده‌ها تفاوت معنی‌داری را بین این دو گروه نشان ندادند. بنابراین، به نظر می‌رسد هر دو نوع مداخله توانسته‌اند به یک میزان مؤثر باشند. این مسأله می‌تواند ناشی از برخی ساز و کارهای مشترک در دو هر برنامه بوده باشد؛ به این معنا که عناصری نظیر مهارت‌های مطالعه، تعیین هدف و تنظیم شناختی و هیجانی در هر دو برنامه وجود داشته‌اند. مطالعه حاضر همانطور که پیش‌تر اشاره گردید، روی دانش‌آموزان پسر انجام گرفته است و از این رو در تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به جامعه‌ی دختران دانش‌آموز دارای شرایط مشابه با محدودیت مواجه است. همچنین از آنجا که کم‌پیشرفتی نه تنها برای دانش‌آموزان تیزهوش بلکه برای دانش‌آموزان عادی نیز اتفاق می‌افتد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی جهت بررسی اثربخشی مداخلات انجام شده در این مطالعه، برای جامعه‌های دیگر آماری از جمله؛ دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت دختر و دانش‌آموزان عادی کم‌پیشرفت دختر و پسر نیز صورت گیرد. بعلاوه از آنجا که علاوه بر مداخلات گروهی این دانش‌آموزان به دلیل ماهیت فردی مسائل انگیزشی و روانی‌شان نیاز به مداخلات انفرادی هم پیدا می‌کنند، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی نیز در راستای توسعه‌ی شیوه‌های مشاوره فردی برای گروه هدف نیز صورت گیرد. باید تأکید کرد که دانش‌آموزان امروز سرمایه‌های گران‌بهای آینده‌ی کشور هستند. به ویژه در شرایط اجتماعی پیچیده امروز ایران و استراتژی خود اتکایی جهت سازندگی کشور، نباید نسبت به پتانسیلی که دانش‌آموزان تیزهوش می‌توانند در جهت توسعه پایدار کشور داشته باشند، بی‌تفاوت بود. چه اگر چنین شود، و به‌راحتی چنین دانش‌آموزانی از مسیر پیشرفت تحصیلی و متعاقباً پیشرفت علمی، شغلی و اجتماعی منحرف شوند، زبانی غیرقابل جبران را متحمل خواهیم شد. از این‌روست که پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش کشور از مداخله‌ی «ذهنیت رشدیابنده» و «یادگیری مستقل» به‌عنوان نمونه‌هایی از مداخلات روان‌شناختی مؤثر جهت مداخلات گروهی برای دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت استفاده کند.

## References

- Abu-Hamour, B., & Al-Hmouz, H. (2013). A Study of Gifted High, Moderate, and Low Achievers in Their Personal Characteristics and Attitudes toward School and Teachers. *International journal of special education*, 28(3), 5-15.
- Afzali, A. Ebrahimi, Z. Medipour maralani, F. Kavandi & S. vakili, S (2014). Predicting satisfaction of school based on academic self-efficacy and



- achievement goals among students. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(3), 191-202 (in Persian).
- Alfaro, E., Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bámaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence*, 32(4), 941-962.
- Blackwell LS, Trzesniewski KH, Dweck CS (2007) Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Dev*, 78(1):246–263.
- Braddock, J. H., Royster, D. A., Winfield, L. F., & Hawkins, R. (1991). Bouncing discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence, Education and Urban Society*, 24(1), 113-131.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2012). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. doi:10.1037/a0029531
- Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.
- Chere, N. E., & Hlalele, D. (2014). Academic underachievement of learners at school: A literature review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 827.
- Cordero, A. (2015). *Academic resilience of Latino boys attending single-sex high schools in New York City: An examination of four school climate factors* (Doctoral dissertation, New York University).
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personalit .95, 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122–140). New York, NY: Guilford Press.
- Ebrahimi Ghiri, R(2014). *The Comparison Of Academic Motivation And Academic Hope In Gifted Students With Ordinary High School Students*. MA Dissertation, Azad university of Marvdasht, Iran. (in Persian)
- Esparza, J., Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2014). *Growth Mindset of Gifted Seventh Grade Students in Science*. *NCSSMST Journal*, 19(1).
- Foshee, C. M. (2013). *Conditions that Promote the Academic Performance of College Students in a Remedial Mathematics Course: Academic Competence,*

- Academic Resilience, and the Learning Environment (Doctoral dissertation, Arizona State University).
- Foster, T. A. (2013). An exploration of academic resilience among rural students living in poverty, unpublished doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College.
- Ghadampour, E; Adavi, H; Roshannia, S (2018). The Effect of Positive Psychology on Love of Learning and Academic Resilience on Students. *Applied Psychological Research Quarterly*, 8(4), 51-66 (in Persian).
- Ghadiri, P; Asadzadeh, H; Dortaj, F (2010). Relationship between perception of environment and class and goal orientation with math progression in high school female students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 6 (19), 115-137 (in Persian).
- Ghahreman Lu, H; Atashpour, H; Arefi, M (2017). Developing of Structural Model of Academic Variables of Talent Students. *Quarterly Journal of Jundishapur Education*, Special Issue 12, 149-142 (in Persian).
- Gonzalez, R., & Padilla, A.M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Graves, D. (2014). Black high school students' critical racial awareness, school-based racial socialization, and academic resilience. *Berkeley Review of Education*, 5(1).
- Harvey, Virginia Smith & Chickie Wolfe, Louis A (2014). Develop independent learning; Practical strategies in academic counseling to increase student's success. Translation by Ahmad Abedi and Shirin Azimi Far, Isfahan: Neveshteh (in Persian).
- Herman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. E., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? In Review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y (2002). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 113-123.
- Hoffman, J. L., Wasson, F. R., & Christianson, B. P. (1985). Personal development for the gifted underachiever. *G/C/T*, 8(3), 12-14.
- Hosseini, Hossein (2012). The Effect of Participatory Learning on Academic Motivation and Academic Achievement in the Third grade Psychology lesson of High School, MA dissertation, University of Qarazmi, Iran (in Persian).
- Javadi, F. Razini, H & Razini, S (2015). The relationship between academic procrastination with self-regulated Learning strategies and academic achievement. *Applied Psychological Research Quarterly*. 6(1), 193-207 (in Persian).

- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behavior Research and Therapy*, 44, 339-357.
- Kilmister H.(2015). What an Interruption in Study Can Reveal about Learner Motivation and Resilience. *JPD*, 5(3) :65-71.
- Mansouri, A; Shokri, A; Pourshahreari, H; Rahiminejad, P (2016). Effectiveness of the Pennsylvania resiliency Program on attributive styles and psychological compatibility of students. *journal of Applied Psychological research Quarterly*, 8 (30), 19-35 (in Persian).
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre: University of Western Sydney, Australia.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary majic: Resilience processes in development. *American Psychology*, 56, 227-238.
- Mirhashemi M, Najafi F (2014). Efficacy of solution-centered therapy on resiliency and sense of coherence among patients with multiple sclerosis. *Medical Sciences*. 24 (3), 175-181 (in Persian).
- Morales, E. E. (2008, January). The resilient mind: The psychology of academic resilience. In *The Educational Forum*(Vol. 72, No. 2, pp. 152-167). Taylor & Francis Group.
- Notaa, L., Soresia, S., Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215.
- O'Connor, C. (1997). Dispositions toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: A case analysis of six African-American high school students. *American Educational Research Journal*, 34(4), 593-629.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61(62), 47–51.
- Pintrich, P & Shank, D (2011). Motivation in education. translated by Mehrnaz Shahrarai, Tehran: Elm Pub (in Persian).
- Rezaei Maryam (2013). Study of the Propagation and Outcomes of Academic Resilience among High School Students of Bushehr City Using Structural Equation Modeling, MA dissertation, Persian Gulf University, Iran (in Persian).
- Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. *Handbook of Gifted Education*, 2, 416-434.
- Rojas LF (2015). Factor affecting academic resilience in middle school student: A case study. *Gist Educ Learn Res J*.11,63-78.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of adolescence*, 24(4), 461-472.

- Sahi, I; Saif, M; Akbar, A; Dortaj, F (2018). The effect of emotional regulation training on academic resilience and exam anxiety among high school girl students. *Journal of Research in Educational Systems*. 8 (22), 69-77 (in Persian).
- Salehi, R; Abedi, M; Baghban, I, Nilfrooshan, P; Abedi, A (2014). Developing a Theoretical Model of Academic Consultation Based on the Factors Affecting Academic Achievement. *Practical Consultation*, 4 (1), 19-48 (in Persian).
- Sattari ,B :Pour Shahriar ,H :shokri O (2015) The Effectiveness of Intervention Package of Regulate Achievement Emotions on Reduce Students Negative Emotions. *Psychology of School Journal*. 4 (4), 76-93 (in Persian).
- shokri ,O :Gashtasbi, Z :sharifi M :fathabadi J :rahiminejad, P(2016). Effectiveness of the Attributional Retraining Program on Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Resilience among University Students. *Positive Psychology Journal*. 2(2), 51-66 (in Persian).
- Soltaninejad, M : asiabi, M :Ahmdi, B : Tavanaiee yosefian, S (2014) A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Journal of educational assessment*, 4(15), 17-35 (in Persian).
- Spalding; Cheryl, A (1998). *Motivation In Classroom*. Translated by Mohammadreza Naeeneian , Smaeel Beiabangard, Tehran: Madrese pub.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56 (4), 445-453.
- Subotnik, R. F., & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20, 358-364.
- Taheri Kharameh, Z ; Sharififard, F ; Asayesh, H; Sepahvandi, M (2017). Academic Resilience and Burnout Relationship of the Student of Qom University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci*, 10 (5) :375-383 (in Persian).
- Yaghoobi, A., & Bakhtyari, M. (2016). The effect of resilience training on burnout in high school female student. *Q J Res Sch Virt Learn*, 4(13), 7-16 (in Persian).
- Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2016). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a postdisaster context. *Personality and Individual Differences*, 90, 108-112.