

The Effectiveness of Dweck's Mind Set Intervention on Student's Negative Orientation Towards Problem and Hopelessness during the COVID-19

Abstract

The aim of the present study was to investigate the Effectiveness of Dweck's Mindset intervention on negative orientation towards problem and hopelessness in high school students. The present study is an applied type and the project's plan was a quasi-experimental study (pretest-posttest design) and a control group. The statistical population consisted high school students (female) in Isfahan who were selected using multi-stage random sampling method. Negative Orientation Towards Problem questionnaire (NPOQ) and The Beck Hopelessness Scale (BHS) were research tools. 183 students completed the questionnaires. In the first screening step, 50 students were selected by purposive sampling. 30 students were randomly placed in the second step into experimental (n=15) and control groups (n=15). The experimental group received 8 sessions. Data were analyzed using MANCOVA by SPSS-23. There was a significant difference between experimental and control groups in the negative orientation towards problem ($P < 0.01$) and Dweck's Mind Set reduced that. But in the hopelessness Scale, it has only been effective on the dimensions of despair in achieving desires and negative expectations of the future. Based on the results the motivational Dweck's Mind Set intervention has been affected on diminish negative orientation to the problem, negative expectations of the future and hope in achieving the desires and it leads them to hopeful goals with a positive attitude towards problem solving. So, it has led to improved students' attitude in this study. Therefore, it is suggested that this intervention be used to improve students' psychological problems.

Keywords: COVID-19, Dweck's Mindset, Hopelessness, Negative Orientation Towards Problem.

Extended abstract

Introduction:

Due to the global spread of the Covid-19 disease, there have been tremendous changes in people's lifestyles, and the educational style of schools has also been overshadowed. The World Health Organization (2020) considers this disease as a great threat to people's physical and mental health. This phenomenon has had short-term and long-term psychological consequences for children and adolescents by creating a feeling of fear and anxiety (Shen et al., 2020). Therefore, some factors such as age, educational status, mental health situation, economic problems, even fear of infection and getting involved with the disease determine the quality and extent of its impact on the mental health of children and adolescents (Singh et al., 2020). Also, being quarantined and not being allowed to leave the house, school closures, lack of outdoor activities, diet and sleep problems, change students' lifestyles and impose more psychological pressure on people (Gash et al., 2020). In addition, the global crisis of Covid-19 has reduced safe places for people and increased people's future anxiety (Hakimsalar et al., 2020). With the exacerbation of depression and despair symptoms, the relationship between cognitive distortions and negative orientation to the problem will be strengthened, which reduces the probability of success in solving the problem and people use inappropriate problem-solving methods (Nezu et al., 2004).

Therefore, enduring these educational conditions and high levels of stress can cause to disruption in students' performance and will also decrease the mental health of adolescents. Investigations showed that few researches have been conducted in Iran on Dweck's Mindset theory and none of them were in the field of negative orientation towards problems in students. Therefore, in this study, it is believed that the motivational intervention based on the change of Dweck's Mindset intervention can be effective in reducing the student's negative orientation towards problem and the feeling of hopelessness.

Method:

The aim of the present study was to investigate the Effectiveness of Dweck's Mindset intervention on negative orientation towards problem and hopelessness in high school students. The present study is an applied type and the project's plan was a quasi-experimental study (pretest-posttest design) and a control group. The statistical population consisted high school students (female) in Isfahan who were selected using multi-stage random sampling method. Participants in this research were 30 female high school students in 11th grade with an average age of 17 ± 0.5 and 12th grade with an average age of 18 ± 0.5 in Isfahan city. Negative Orientation Towards Problem Questionnaire (NPOQ) and the Beck Hopelessness Scale (BHS) were research tools. 183 students completed the questionnaires. In the first screening step, 50 students were selected by purposive sampling. 30 students were randomly placed in the second step into experimental($n=15$) and control groups($n=15$). The experimental group received 8 sessions. Data were analyzed using MANCOVA by SPSS-23.

Findings:

The findings show that the of pre-test and post-test average of negative orientation variable for the experimental group was 35.33 and 29.06. Also, the pre-test and post-test average of the disappointment variable for the experimental group were 11.40 and 11.13. There was a significant difference between experimental and control groups in the negative orientation towards problem($P<0.01$) and Dweck's Mindset reduced that. But in the hopelessness Scale, it has only been effective on the dimensions of despair in achieving desires and negative expectations of the future.

Conclusion:

The results show that the intervention based on of Dweck's Mindset Intervention has been effective on the student's negative orientation towards problem, and has been able to reduce its level in the students of the experimental group. In order to explain the effectiveness of this Intervention, it can be pointed out that, cognitive evaluation strategies and creating grows mindset techniques will improve adaptation and emotion regulation in students when negative emotions or anxiety occur (De Castella et al., 2013). Therefore, believing in changing one's mentality and attitude towards events can lead people to stability in the face of challenges and increase performance; As a result, the student deals with stressful factors with deep insight (Schroder et al., 2017).

According to the results, the intervention based on Dweck's mindset intervention has not been effective on the confidence in the future, trust in the future and pessimistic motivation. Since disappointment is associated with a persistent negative expectation and future expectation and a lack of motivation it can lead people to make negative evaluations of new situations and inappropriate coping strategies (Avci et al., 2009). Also, disappointment is caused by repeated failures in facing problems and insufficient problem-solving skills, which can affect the emotions and thoughts control (Oguzturk, Akca, & Sahin, 2011). Therefore, identify and reduce unreasonable expectations, reducing focus on the feeling of helplessness and attention to external conditions, may reduce the level of internal anxiety.

Based on the results the motivational Dweck's Mind Set intervention has been affected on diminish negative orientation to the problem, negative expectations of the future and hope in achieving the desires and it leads them to hopeful goals with a positive attitude towards problem solving. So, it has led to improved students' attitude in this study. Therefore, this intervention can be used to reduce the psychological problems of students, and by ensuring the effectiveness of psychosocial interventions, an important step can be taken for high-risk groups and public health protection.

Keywords: COVID-19, Dweck's Mindset, Hopelessness, Negative Orientation Towards Problem

اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی دانش آموزان دبیرستانی در دوران کرونا

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت گیری منفی به مشکل و ناامیدی در دانش آموزان دبیرستانی بود. روش پژوهش حاضر بر حسب هدف کاربردی و بر حسب شیوه انجام، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دبیرستانی (دوره دوم) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ بود که با روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش مقیاس های جهت گیری منفی به مشکل (NPOQ) و ناامیدی بک (BHS) بود. تعداد ۱۸۳ دانش آموز به تکمیل پرسشنامه ها اقدام کردند. در مرحله اول غربالگری، ۵۰ دانش آموز که نمرات بالاتری به دست آوردند با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله دوم، بر اساس ملاک های ورودی، تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی در گروه مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایدهی شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای مداخله گروهی دریافت کردند. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مانکوا و نرم افزار SPSS ۲۳ تحلیل شد. یافته ها نشان داد در پس آزمون جهت گیری منفی به مشکل بین گروه ها تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/01$) و مداخله تغییر ذهنیت موجب کاهش جهت گیری منفی به مشکل شده است، اما در متغیر احساس ناامیدی، تنها بر ابعاد یأس در دستیابی به خواسته ها و انتظار منفی به آینده اثربخش بوده است. بر اساس نتایج مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک با ارائه راهبردهای انگیزشی و جهت گیری مثبت، کاهش انتظارات منفی به آینده و امیدواری در دستیابی به خواسته ها موجب تغییر نگرش در دانش آموزان می گردد و آنان را به سوی اهداف امیدوارانه همراه با اندیشه مثبت نسبت به حل مسائل سوق می دهد. از اینرو پیشنهاد می شود از این مداخله در جهت کاهش و بهبود مشکلات روان شناختی دانش آموزان استفاده شود.

واژه های کلیدی: تغییر ذهنیت دوئیک، جهت گیری منفی به مشکل، احساس ناامیدی، دوران کرونا

۱. مقدمه

شیوع جهانی بیماری کووید ۱۹ تحولاتشگرف در سبک زندگی افراد بر جا گذاشته و سبک آموزشی مدارس نیز تحت الشعاع قرار گرفته است که می‌تواند پیامدهای منفی روان‌شناختی به دنبال داشته باشد. بر اساس گزارش [سازمان بهداشت جهانی^۲ \(۲۰۲۰\)](#) این بیماری یک تهدید بزرگ برای سلامتی جسمی و روانی افراد قلمداد می‌شود. این پدیده با ایجاد احساس ترس و اضطراب در سراسر کره زمین، پیامدهای کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت روان‌شناختی بر کودکان و نوجوانان داشته‌است ([شن و همکاران^۳، ۲۰۲۰](#))، که عواملی نظیر سن‌رشدی، وضعیت تحصیلی، وضعیت سلامت‌روانی، مشکلات اقتصادی و حتی ترس از عفونت و درگیر شدن با بیماری تعیین‌کننده کیفیت و میزان تأثیر آن بر بهداشت روانی کودکان و نوجوانان می‌باشد ([سینگ و همکاران^۴، ۲۰۲۰](#)). قرنطینه شدن و محرومیت خروج از خانه، تعطیلی مدارس، کمبود فعالیت در فضای باز، رژیم غذایی و خواب نادرست، سبک زندگی دانش‌آموزان را با اختلال مواجه می‌گرداند و فشار روانی بیشتری نسبت به مصائب جسمی ناشی از این بیماری را به افراد تحمیل می‌نماید؛ در نتیجه باعث ایجاد یکنواختی، پریشانی، بی‌حوصلگی و تظاهرات متنوع اختلالات عصبی می‌گردد ([گاش و همکاران^۵، ۲۰۲۰](#)). اگرچه هنوز هیچ داده‌ای در مورد تأثیر طولانی‌مدت پدیده کووید ۱۹ وجود ندارد اما با توجه به تظاهرات اجتماعی این بحران، حوادث استرس‌زای زندگی، غم و اندوه ناشی از فوت و وابستگی، خشونت در خانه، استفاده بیش از حد از اینترنت و رسانه‌های اجتماعی نیز از جمله عواملی هستند که به‌طور مضاعف می‌توانند بر سلامت روان نوجوانان در این شرایط تأثیر بگذارند و منجر به افزایش اختلالات روان‌پزشکی مانند استرس پس از سانحه، افسردگی، اضطراب و علائم مربوط به اندوه و ناامیدی شود؛ این نوجوانان در معرض خطر توقف یا تغییر در مراقبت و مدیریت هیجانات خود هستند؛ حتی ممکن است با گذشت زمان علائم اختلالات روان‌پزشکی در آنان شدت یابد و بطور کلی سلامت روان نوجوانان را کاهش دهد؛ چرا که میزان آسیب‌پذیری فردی، خانوادگی و اجتماعی و همچنین مهارت‌های فردی در راستای مقابله و کنار آمدن با بحران، از عوامل مرتبط با سلامت روان نوجوان است ([گاسوم و همکاران^۶، ۲۰۲۰](#)).

[گاش و همکاران \(۲۰۲۰\)](#) در یک بررسی به استفاده نادرست از فضای مجازی، احتمال وجود خشونت‌های خانگی، کودک‌آزاری در حال افزایش اشاره کرده‌اند. [گاسوم و همکاران \(۲۰۲۰\)](#) پژوهشی با هدف بررسی پیشینه مربوط به اختلالات روان‌پزشکی نوجوانان مربوط به بیماری همه‌گیر کووید ۱۹ انجام دادند و تاکید می‌کنند که نوجوانان قشر آسیب‌پذیر جامعه هستند و این امر نیازمند بررسی و بهبود سیستم مراقبت‌های بهداشتی است تا بتوانند در هنگام مواجهه با بحران از سلامت روان آنان حمایت کنند. نتایج پژوهش [روشن‌خواه \(۱۳۹۹\)](#) نشان داد پیامدهای روان‌شناختی نظیر تحریک‌پذیری، اختلال خواب، افسردگی، اضطراب و اختلال استرس پس از سانحه و همچنین پیامدهای اجتماعی شامل احساس تنهایی، انزوای اجتماعی و ترس از آینده‌شغلی، مالی و غیره مربوط به فاصله‌گذاری اجتماعی و قرنطینه خانگی در جامعه ایران است که به لحاظ روانی و اجتماعی به شدت افراد را تحت تأثیر خود قرار داده است. نتایج مرور نظام‌مند [چوبداری، نیکخو و فولادی \(۱۳۹۹\)](#) نیز نشان داد افزایش مشکلات رفتاری مرتبط با خودتنظیمی، اضطراب و ترس، مشکلات مربوط به سازگاری و راهبردهای مقابله‌ای، تجربه بد رفتاری و آزار عاطفی، افزایش شدت اختلالات روانی، افسردگی و استرس پس از آسیب از پیامدهای روان‌شناختی شیوع بیماری کووید ۱۹ برای کودکان به‌شمار می‌رود.

[هانگ و همکاران^۷ \(۲۰۲۰\)](#) در تحقیق خود گزارش کردند که بحران کووید ۱۹ اثرات روان‌شناختی مختلفی مانند احساس تنهایی، درماندگی، تحریک‌پذیری، خستگی جسمی و روانی و ناامیدی را در افراد پدیدار می‌نماید و یا افزایش می‌دهد.

بر این اساس برخی از صاحب‌نظران معتقدند افزایش سطح اضطراب پیش‌بینی‌کننده مهم احساس ناامیدی است؛ زیرا بحران کووید ۱۹ بر خلاف سایر آسیب‌ها، مکان‌های ایمن را برای افراد کاهش داده و از آنجایی که سیر دقیق بیماری مشخص نیست،

1. COVID-19
2. World Health Organization
3. Shen et al.
4. Singh et al.
5. Ghosh et al.
6. Guessoum et al.
7. Huang et al.

شدت و مدت آن نیز قابل پی بینی نمی باشد، فقدان روش درمانی قطعی و خطر مرگ و میر بالا، حتی می تواند اضطراب و ناامیدی افراد را نسبت به آینده افزایش دهد (حکیم سالار و همکاران، ۲۰۲۰).

امید به عنوان یک سازه روان شناختی مثبت، انگیزشی را در دانش آموزان به وجود می آورد که آنها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می نماید و سبب افزایش سلامت روان آنان می شود. در واقع امید بر افکار، هیجانات و دستاوردهای افراد تأثیر گذاشته و بر مبنای آن جهت گیری های آینده در موقعیت های زمان حال شکل می گیرد (فان، ۲۰۱۳). اهمیت امید شاید به واسطه پیامدهای عدم وجود امید بهتر مورد فهم قرار گیرد. ناامیدی وضعیت ناخوشایندی است که منجر به افزایش غمگینی، افسردگی و نهایتاً فقدان اشتیاق به زندگی در افراد می شود (بایبری و همکاران، ۱۳۹۹). با توجه به اینکه ناامیدی احساسی است که فرد هر تلاشی را غیرسازنده و محکوم به شکست تلقی می کند (شیا و هارلی، ۱۹۶۴)، شناسایی عوامل موثر بر اضطراب و ناامیدی و توجه به قشر آسیب پذیری که به لحاظ ابعاد روان شناختی بیشتر تحت تأثیر پیامدهای این بحران همه گیر قرار بگیرند بسیار حائز اهمیت است؛ افراد مضطرب و افسرده معمولاً در حل مسئله، جهت گیری منفی دارند که به عنوان سدی در اجرای مهارت حل مسئله عمل می کند؛ به طوریکه فرآیندهای شناختی مرتبط با ایجاد اضطراب و افسردگی، توانایی حل مسئله را مختل می نماید (ویلسون و همکاران، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش ویلسون و همکاران (۲۰۱۱) بر ارزیابی میزان تحریفات شناختی و علائم اضطراب و افسردگی با جهت گیری منفی به مشکل، در یک نمونه از ۲۸۵ نفری از جوانان و نوجوان نشان داد تحریفات شناختی و علائم افسردگی پیش بینی کننده های قوی در تبیین جهت گیری منفی به مشکل هستند. در این تحقیقات مشخص شد که با شدیدتر شدن علائم افسردگی و ناامیدی، رابطه بین تحریفات شناختی و جهت گیری منفی به مسئله تقویت می گردد. به طور کلی موفقیت در حل مسئله اجتماعی تا حد زیادی به نگرش و جهت گیری فرد نسبت به مسئله بستگی دارد؛ حل مسئله، به چگونگی و روش حل مسئله وابسته است (استروه و کینر، ۲۰۱۳)، که اگر جهت گیری فردی منفی باشد، احتمال حل ناموفق مسئله افزایش می یابد و نوع مسئله گرای فرد در درجه اول اهمیت قرار دارد؛ زمانیکه فرد معتقد است یک مسئله قابل حل نیست و فکر می کند برای حل آن نمی توان کاری انجام داد، روش نامناسبی جهت حل مسئله به کار می گیرد که این امر به میزان جامعه پذیری خانواده، جهت گیری منفی و رفتار حل مسئله آنان در خانواده نیز مرتبط است (نزو، ۲۰۰۴). به طور کلی جهت گیری منفی به مسئله، مشتمل بر باورهایی است که بیانگر تهدید در برابر مشکلات، شک و تردید در مورد توانایی مواجهه با مسئله و گرایش به بدبینی نسبت به پیامد آن است. در واقع جهت گیری نسبت به مسئله، جنبه انگیزشی فرایند حل مسئله است و جهت گیری مثبت به مسئله به عنوان عاملی برای مدیریت و تقلیل نشانه های آشفتگی های روان شناختی در نظر گرفته می شود. در نتیجه نه فقط مهارت های خاص حل مسئله، بلکه جهت گیری شناختی که افراد نسبت به رخداد و مدیریت مسئله اتخاذ می کنند، با افسردگی، ناامیدی و دیگر مشکلات روان شناختی ارتباط دارد (دیزوریلا و همکاران، ۱۹۹۸؛ کروس و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین جهت گیری منفی فرد در دوران کودکی و نوجوانی ممکن است تأثیرات طولانی مدتی بر موفقیت تحصیلی، شغلی، کیفیت ارتباطات اجتماعی فرد و نقش مهمی در ایجاد احساس ناامیدی، استرس و افسردگی داشته باشد (ایسکین، ۲۰۱۲). بنابراین در راستای پیامدهای جهت گیری منفی به مشکلات و پیشگیری از افزایش این پیامدها ضرورت اقدامات مداخله ای بهنگام برای نوجوانان و جوانان احساس می شود.

برخی از محققان با بررسی های مختلف دریافته اند که همه افراد در زمان مواجهه با رویدادهای نامطلوب دچار استرس و پریشانی نمی شوند و ذهنیت خوش بینانه خود نسبت به رویدادها را حفظ می کنند و برخی از افراد نیز رویدادهای مثبت را به عوامل درونی و رویدادهای منفی را به سایر عوامل مرتبط می دانند (منزولیس، أبرامسون، هاید، و هانکین، ۲۰۰۴). در این راستا تحقیقات دوئیک^{۱۱}

1. Hacimusalar et al.
2. Phan
3. Shea & Hurley
4. Wilson et al.
5. Strough & Keener
6. Nezu, Wilkins, & Nezu
7. D'Zurilla et al.
8. Krause et al.
9. Eskin
10. Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin
11. Dweck

(۲۰۰۶) نشان داد که افراد در مواجهه با موفقیت و فرصت‌دستیابی به اهداف، به شیوه‌های متفاوتی برخورد می‌کنند؛ بطوریکه نگرانی از شکست در وظایف و کاهش حمایت دیگران، آنان را به سمت الگوهای پاسخدهی نادرست به مسئله سوق می‌دهد (آرامی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین ظرفیت‌روانی افراد ثابت نیست، بلکه می‌تواند با گذشت زمان توسعه یابد و بر همین اساس، برنامه تغییر و رشد ذهنیت دوئیک با عنوان شیوه آموزشی با زیربنای روان‌شناختی پایه‌ریزی گردید (دوئیک و یگار، ۲۰۱۹). نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که در برخورد با عوامل چالش‌برانگیز اجتماعی ذهنیت ثابتی دارند، بیشتر تمایل دارند بر نگرانی‌ها و توانایی خود در حل بحران تمرکز نمایند و در نتیجه، شکست‌های تحصیلی را به عنوان تأییدی بر عدم توانایی خود در نظر بگیرند (دوئیک، والتون و کوهن، ۲۰۱۴). پژوهش‌های مختلف اثربخشی برنامه‌های آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک در بافت‌های تحصیلی، شغلی و اجتماعی و سایر حوزه‌ها را اثبات کرده است (یگار، ترزسنیوسکی و دوئیک، ۲۰۱۳). پژوهش بلکویل، ترزسنیوسکی و دوئیک^۴ (۲۰۰۷) نشان داد ذهنیت و انتظار دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آنها را نیز تحت الشعاع قرار می‌دهد. رایینز و پالس^۵ (۲۰۰۲) گزارش کردند که دانش‌آموزانی که از دیدگاه نسبتاً ثابت برخوردارند، تمایل به گزارش منفی از تنش‌ها و استرس‌های خود دارند. همچنین پژوهش‌های آرامی و همکاران (۱۳۹۶؛ ۱۳۹۸) نشان داد که مداخله تغییر ذهنیت دوئیک منجر به بهبود سرمایه‌های روان‌شناختی و کاهش اضطراب‌امتحان در دانش‌آموزان تیزهوش گردیده است. پژوهش فلاحیه و همکاران (۱۳۹۹) نیز حاکی از اثربخشی تغییر ذهنیت دوئیک بر کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بوده است. به همین دلیل مبحث ذهنیت ثابت در مقابل افزایشی بطور روز افزون پژوهشگران را به تلاش در جهت بهبود مداخلات و تغییر ذهنیت افراد به سوی ذهنیت افزایشی ترغیب نموده است. چراکه مداخلاتی که هدف آنها بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی است می‌تواند به‌طور قابل توجهی از شدت اضطراب و علائم افسردگی در جوانان و نوجوانان بکاهد (ویلسون و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین با توجه به بحران جهانی کووید ۱۹ و شرایط فعلی دانش‌آموزان، تحقیق در مورد اختلالات روان‌پزشکی نوجوانان در مواقع بحران ضروری به‌نظر می‌رسد، زیرا چنین وضعیت جهانی می‌تواند طولانی شود و یا شرایط غیر قابل پیش‌بینی به‌وجود آورد (گاسوم و همکاران، ۲۰۲۰). تحمل شرایط تحصیلی و سطح بالای استرس می‌تواند منجر به اختلال در عملکرد دانش‌آموزان گردد و همچنین کاهش سلامت روان این دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت که این امر بیش از گذشته ضرورت برنامه‌ریزی راهبردهای مداخله‌ای و حمایتی در جهت کاهش اثرات منفی برای کودکان و نوجوانان را برجسته می‌نماید. با توجه به آنچه بیان شد تصور بر این است که مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک با تأثیر بر ارتقاء و یادگیری مهارت‌های حل مسئله بتواند راهبردهای سازگارانه در راستای حل مسئله و جهت‌گیری منفی به مسئله موثر واقع گردد و از شدت احساس ناامیدی در نوجوانان کاسته شود. در بررسی‌های انجام گرفته در ایران پژوهش‌های اندکی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک انجام شده است که هیچ کدام از آنها در راستای جهت‌گیری منفی به مشکل در دانش‌آموزان نبوده است. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مداخله انگیزشی مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک، بر جهت‌گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی در دانش‌آموزان شهر اصفهان انجام گرفته است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر با روش، نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی (پایه یازدهم و دوازدهم) شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای از مناطق ششگانه شهر اصفهان، منطقه دو و چهار به‌طور تصادفی انتخاب شدند و از هر منطقه دو دبیرستان به تصادف گزینش شد. پس از کسب مجوز و ورود به مدارس، از هر دبیرستان چهار کلاس به‌طور تصادفی انتخاب و درخواست ورود به گروه‌های مجازی دبیرستان از مدیران دریافت شد. لینک مرتبط با پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و توضیحات اولیه برای کلیه دانش‌آموزان به این نحو ارائه می‌شد که: افراد در مواجهه با مشکلات زندگی روزمره

1. Dweck & Yeager
2. Dweck, Walton, & Cohen
3. Yeager, Trzesniewski, & Dweck
4. Blackwell, Trzesniewski, & Dweck
5. Robins & Pals

(بیماری، کمبود وقت، تعارض با اطرافیان و مسائل دیگر) واکنش‌های مختلفی نشان می‌دهند. با استفاده از پرسشنامه زیر مشخص کنید که هر یک از موارد تا چه حدی با روش واکنش یا تفکر شما در حال حاضر و در مواجهه با بیماری کووید ۱۹ و مدرسه مجازی مطابقت دارد؟ جمعا تعداد ۱۸۳ دانش‌آموز به تکمیل پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل و مقیاس ناامیدی اقدام کردند. در مرحله اول غربالگری از بین این افراد تعداد ۵۰ دانش‌آموز که در پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل و ناامیدی نمرات بالاتری به دست آوردند و نسبت به کل جمعیت مشارکت‌کننده، دارای سطح جهت‌گیری منفی و ناامیدی بالاتری بودند با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله دوم غربالگری، بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش تعداد ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان به صورت تصادفی در گروه مداخله تغییرذهنیت دوئیک (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایدهی شدند که به دلیل محدودیت‌های مرتبط با دوران کرونا و عدم اجازه حضور در مدارس، جلسات آموزشی به صورت حضوری در یک مرکز روان‌شناختی برگزار گردید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: (۱) کسب نمره بالاتر از ۱۴ برای مقیاس ناامیدی و نمره بالاتر از ۳۵ برای مقیاس جهت‌گیری منفی به مشکل؛ (۲) تمایل فردی به شرکت در برنامه مداخله‌ای؛ (۳) کسب رضایتنامه کتبی از خانواده؛ (۴) عدم استفاده همزمان از مداخلات آموزشی و یا روان‌شناختی در حین مداخله بود. عدم انجام تکالیف و غیبت بیش از ۲ جلسه نیز به عنوان ملاک‌های خروجی در نظر گرفته شد که هیچ کدام از افراد از پژوهش خارج نشدند.

۲-۲. ابزار پژوهش

۲-۲-۱. پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل^۱ (NPOQ): این ابزار بالینی توسط روبیچاد و داگاس^۲ (۲۰۰۵) طراحی و اعتباریابی گردید و پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شد. این مقیاس خودگزارش‌دهی شامل مجموعه ۱۲ سؤال برای سنجش نگرش منفی و ناکارآمد افراد نسبت به حل مسائل اجتماعی می‌باشد که هر گویه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱=هیچ وقت؛ ۲=کمی؛ ۳=بطور متوسط؛ ۴=خیلی؛ ۵=خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه تغییرات نمرات بین ۱۲ تا ۶۰ و نمرات بالا نشان‌دهنده جهت‌گیری منفی به مشکل در سطح بالاتر است. نمره کل در این مقیاس از جمع تمام سوالات به دست می‌آید و از لحاظ ویژگی‌های روان‌سنجی دارای ساختار تک عاملی است. در ایران محمودعلیلو، شاهجویی و هاشمی (۱۳۸۹) با استفاده از آلفای کرونباخ، روایی و پایایی این مقیاس را ۰/۷۶ و بساکنزاد، رحیمی و رزمجو (۱۳۹۹) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

۲-۲-۲. مقیاس ناامیدی بک^۳ (BHS): این مقیاس توسط بک و همکاران^۴ (۱۹۷۴) به عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری ناامیدی طراحی شد که نگرش، میزان بدبینی و روحیات فرد را ارزیابی می‌کند و شامل ۲۰ گویه است. نمره‌گذاری آن به صورت دو گزینه‌ای صحیح و غلط (یک و صفر) است و نمره کل، از مجموع نمرات فرد بدست می‌آید. دامنه نمرات از ۰ تا ۲۰ شامل: نمره بین ۴ تا ۸ = ناامیدی خفیف؛ ۹ تا ۱۴ = متوسط و ۱۵ تا ۲۰ = شدید است؛ به طوریکه بدبینی را تصدیق نموده یا خوش‌بینی را انکار می‌کند (بک، استیر، کواکز و کاریسون^۵، ۱۹۸۵). خرده مقیاس‌های آن یأس در دستیابی به خواسته‌ها (۶ سوال)، عدم اطمینان به آینده (۶ سوال)، بدبینی (۲ سوال)، نومیدی در مورد آینده (۳ سوال) و انتظار منفی نسبت به آینده (۳ سوال) می‌باشد. میتساکیدو و همکاران^۶ (۲۰۰۹) پایایی این آزمون را ۰/۷۸ گزارش کردند. در ایران گودرزی (۱۳۸۱) اعتبار مقیاس را با استفاده از ضریب همسانی درونی ۰/۷۹ به دست آورد و روایی این مقیاس از طریق ضریب همبستگی با آزمون افسردگی بک برابر با ۰/۵۷ گزارش شده است. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۷ به دست آمد.

۲-۳. روش اجرای مداخله

1 Negative Orientation Towards Problem questionnaire (NPOQ)

2. Robichaud & Dugas

3 Beck Hopelessness Scale (BHS)

4. Beck et al.

5. Beck, Steer, Kovacs, & Garrison

6. Mystakidou et al.

جلسات آموزشی به صورت گروهی در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (سه جلسه در هفته)، با رضایت و آگاهی خانواده برگزار شد. مطابق با اصل رعایت اخلاق در پژوهش، گروه‌گواه در لیست انتظار بودند تا پس از اتمام پژوهش، مداخله بر روی آنها انجام شود. خلاصه جلسات مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (بر اساس دوئیک، ۲۰۰۶) در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ خلاصه جلسات مداخله تغییر ذهنیت (بر اساس دوئیک، ۲۰۰۶)

جلسه	هدف	محتوای جلسات	تکلیف
اول	آشنایی و ایجاد انگیزه	ایجاد انگیزه و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان / گفتگو در مورد سبک‌های مقابله‌ای در مواجهه با مشکلات / پرسش در مورد پیامد بکارگیری هر سبک و رضایت از نتیجه / بررسی پیامد بی‌توجهی به مشکلات و عدم رسیدگی به نیازهای روانی خود	انجام بازی معمای چوب کبریت / بازنویسی احساسات و تفکرات در حین انجام بازی
دوم	معرفی انواع ذهنیت (مبتنی بر تئوری دوئیک)	مرور مطالب جلسه قبل / بحث پیرامون اهمیت و ضرورت تغییر ذهنیت / معرفی سبک تغییر ذهنیت مبتنی بر تئوری دوئیک / تعریف انواع ذهنیت (افزایشی و ثابت) / آموزش این جلسه با استفاده از اسلاید انجام شد	تکمیل کاربرگ طبقه‌بندی افکار و احساسات خود (ذهنیت افزایشی و ثابت) در موقعیت‌های مختلف / پرسش و پاسخ
سوم	ردیابی ذهنیت برتر و غالب	بررسی تکالیف / گفتگو پیرامون ذهنیت غالب در حل مسائل در دانش‌آموزان / تاکید بر چگونگی تاثیر ذهنیت بر واکنش، عملکرد و رفتار / گفتگو پیرامون عکس‌العمل و بازخورد افراد خانواده در زمان بروز مشکلات و تاثیر آن بر ذهنیت دانش‌آموزان / آشنایی با تکنیک ستایش و تحسین عملکرد مطلوب در زمان مواجهه با مسائل جدید و چگونگی ارزیابی خطاهای احتمالی / این جلسه با تکنیک ایفای نقش توسط دانش‌آموزان انجام شد	تکمیل کاربرگ افکار و بازخوردهای والدین و اطرافیان در مورد خودشان (ذهنیت افزایشی و ثابت) / گفتگوی گروهی
چهارم	آگاهی از ذهنیت خود و تسلط بر آن	مرور و بررسی تکالیف / آموزش تکنیک‌های نرمش مغزی / تکنیک‌های جدید در ممارست و تمرین / بررسی عملکرد / ارزیابی یادگیری / در این جلسه دانش‌آموزان تکنیک‌های مهارتی را در موقعیت‌های فرضی و با ایفای نقش تمرین نمودند	بازنویسی افکار در موقعیت‌های مختلف اجتماعی، بر اساس کاربرگ تکنیک‌های سبک افزایشی / گفتگوی گروهی
پنجم	بکارگیری جهت‌گیری مثبت و هدفمند	بررسی تکالیف / تاکید بر نحوه دگرگونی ذهنیت و نقش این تغییر ذهنیت در دستیابی به اهداف / معرفی انواع جهت‌گیری هدف (مثبت و منفی) / آموزش شناسایی باورهای غیرمنطقی و حرکت در مسیر جهت‌گیری مثبت / آموزش تغییر از جهت‌گیری منفی به سوی هدفمندی و جهت‌گیری مثبت	بکارگیری تمرینات تغییر ذهنیت در موقعیت‌های مختلف اجتماعی و برخورد با مشکلات واقعی روزمره / اجرا بصورت ایفای نقش
ششم	تغییر نگرش به توانمندی‌ها در زمان مواجهه با بحران	مرور و بررسی تکالیف / تاکید بر جستجوی موثر راه‌حل مسائل و نحوه برخورد با چالش / تاکید بر پایداری و ثابت قدم بودن در راستای ادامه تمرینات / شناسایی توانایی‌ها و ایجاد باورهای مثبت و تغییر نگرش نسبت به توانمندی‌های خود / عدم تاکید بر شکست و اجتناب از تردید در مسیر اهداف	تکمیل کاربرگ توانمندی‌ها، نقاط ضعف و نقاط قوت در برخورد با مسائل اجتماعی / تکمیل کاربرگ تغییرات، چگونگی بهبود نقاط ضعف / گفتگوی گروهی
هفتم	تعدیل انتظارات غیرمنطقی جهت کاهش ناامیدی	بررسی مطالب جلسه قبل / گفتگو پیرامون نقش ذهنیت اعضای خانواده (انتظارات، راهبردها، ریسک‌پذیری) در تعامل با یکدیگر / آموزش رفتار جرأت‌مندانه / اجتناب از ترس در موقعیت بحران / آموزش نحوه درخواست در موقعیت‌های چالش‌برانگیز / پاسخ به سوالات دانش‌آموزان	تمرین تکنیک اجتناب از شک و درماندگی در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتماعی / تسلط بر تکنیک‌ها / کاربرگ جایگزینی خودگویی مثبت به جای خودگویی منفی

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. از روش‌های آمار توصیفی^۱ برای محاسبه شاخص‌های توصیفی و از روش‌های آمار استنباطی^۲ بر اساس آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا)^۳ برای پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش استفاده شد. تحلیل کلیه محاسبات با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

شرکت کنندگان در این پژوهش تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر در پایه تحصیلی یازدهم با میانگین سنی 17 ± 0.5 و پایه تحصیلی دوازدهم با میانگین سنی 18 ± 0.5 شهر اصفهان بودند. کلیه شرکت کنندگان در طبقه اجتماعی و اقتصادی متوسط قرار داشتند.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

این پژوهش به بررسی میانگین و انحراف استاندارد نمرات در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقیاس‌های جهت‌گیری منفی و نمره کل نومی و ابعاد آن پرداخته است که به صورت تفکیک شده برای دو گروه آزمایش و کنترل در جدول شماره ۲ آمده است. جدول ۲ یافته‌های توصیفی جهت‌گیری منفی و نمره کل نومی

مقیاس	مرحله	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
جهت‌گیری منفی	پیش‌آزمون	۳۵/۳۳	۴/۶۵	۳۱/۹۳	۳/۳۹
	پس‌آزمون	۲۹/۰۶	۲/۱۲	۳۱/۴۰	۲/۳۵
نمره کل نومی	پیش‌آزمون	۱۱/۴۰	۱/۶۳	۱۰/۴۰	۱/۸۰
	پس‌آزمون	۱۱/۱۳	۱/۹۹	۱۰/۴۶	۱/۷۲
یاس در دستیابی به خواسته‌ها	پیش‌آزمون	۴/۲۰	۱/۴۲	۳/۶۰	۱/۱۸
	پس‌آزمون	۲/۳۳	۱/۰۴	۳/۶۶	۱/۲۹
عدم اطمینان به آینده	پیش‌آزمون	۳/۴۰	۰/۸۲	۳/۴۶	۰/۹۱
	پس‌آزمون	۳/۶۶	۰/۹۷	۳/۲۰	۱/۰۸
بدبینی	پیش‌آزمون	۱/۱۳	۰/۷۴	۰/۸۶	۰/۶۳
	پس‌آزمون	۱/۴۰	۰/۷۳	۰/۷۳	۰/۷۰
نومیدی در مورد آینده	پیش‌آزمون	۱/۴۶	۰/۶۳	۱/۶۶	۱/۱۱
	پس‌آزمون	۱/۷۳	۰/۹۶	۱/۹۳	۰/۹۶
انتظار منفی نسبت به آینده	پیش‌آزمون	۲/۲۰	۰/۶۷	۲/۱۳	۰/۸۳
	پس‌آزمون	۱/۰۰	۰/۷۵	۲/۰۶	۰/۷۹

1. Descriptive Statistics
2. Inferential Statistics
3. MANCOVA

نتایج جدول ۲ نشان داد میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون جهت‌گیری منفی برای گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۳۵/۳۳ و ۲۹/۰۶ بوده است. همچنین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نومییدی برای گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۱/۴۰ و ۱۱/۱۳ گزارش شده است.

۳-۳. بررسی پیش فرضهای تحلیل واریانس

جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که در جدول شماره ۳ آمده است.

Article in Press

جدول ۳ آزمون لوین و بررسی همگنی واریانس گروه‌های همپراش و وابسته

آزمون کولموگراف اسمیرنف		مرحله	آزمون لوین			تجانس گروه همپراش و وابسته‌ی مقیاس‌ها	
ارزش	سطح معناداری		سطح معناداری	df 2	df 1		F
۰/۰۷	۰/۲۱	پیش آزمون	۰/۱۵	۲۸	۱	۲/۱۲	جهت‌گیری منفی
۰/۲۰	۰/۱۱	پس آزمون					
۰/۲۰	۰/۱۸	پیش آزمون	۰/۱۷	۲۸	۱	۱/۹۹	نمره کل نومییدی
۰/۲۰	۰/۱۶	پس آزمون					
۰/۲۰	۰/۱۷	پیش آزمون	۰/۲۷	۲۸	۱	۱/۲۵	یاس در دستیابی به خواسته‌ها
۰/۲۰	۰/۱۷	پس آزمون					
۰/۱۳	۰/۱۹	پیش آزمون	۰/۱۶	۲۸	۱	۲/۰۸	عدم اطمینان به آینده
۰/۰۸	۰/۲۰	پس آزمون					
۰/۱۲	۰/۱۹	پیش آزمون	۰/۷۳	۲۸	۱	۰/۱۱	بدبینی
۰/۲۰	۰/۱۸	پس آزمون					
۰/۱۳	۰/۱۸	پیش آزمون	۰/۲۱	۲۸	۱	۲/۱۹	نومییدی در مورد آینده
۰/۱۱	۰/۲۰	پس آزمون					
۰/۰۷	۰/۲۱	پیش آزمون	۰/۱۵	۲۸	۱	۰/۰۳	انتظار منفی نسبت به آینده
۰/۱۱	۰/۲۰	پس آزمون					

با توجه به نتایج جدول ۳ توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین آزمون لوین^۱ همگنی گروه‌های همپراش و وابسته را تأیید می‌کند. برای بررسی اثربخشی متغیر مستقل بر جهت‌گیری منفی و نومییدی از تحلیل کواریانس مانکوا استفاده شد. نتایج آزمون باکس با مقدار برابر ۰/۶۳ و F برابر ۰/۱۹ در سطح $P > ۰/۰۵$ معنادار نبوده است. بنابراین ماتریس‌های واریانس-کواریانس همگن می‌باشد. همچنین مقدار آزمون لامبدا ویلکز^۲ با ارزش ۰/۴۰ و F برابر ۱۸/۴۱ در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است. بنابراین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر متغیر همپراش حداقل در یکی از مقیاس‌های جهت‌گیری منفی و نومییدی تفاوت دارند.

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

نتایج تحلیل کواریانس در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴ تحلیل کواریانس تاثیر متغیر مستقل بر جهت‌گیری منفی و نومییدی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
جهت‌گیری منفی	۷۸/۲۸	۱	۷۸/۲۸	۳۳/۱۹	۰/۰۱	۰/۵۶	۱/۰۰
گروه	۷۳/۰۳	۱	۷۳/۰۳	۳۰/۹۷	۰/۰۱	۰/۵۴	۱/۰۰
خطا	۶۱/۳۱	۲۶	۲/۳۵				

1. Levine test
2. Wilks' lambda

نومیدی	۱۲/۱۲	۱	۱۲/۱۲	۳/۷۷	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۴۶
گروه	۰/۱۶	۱	۰/۱۶	۰/۰۵	۰/۸۲	۰/۰۱	۰/۰۶
خطا	۸۳/۵۵	۲۶	۳/۲۱				

با توجه به جدول شماره ۴ و مقادیر F برای منبع گروهی، می توان بیان داشت که مداخله‌ی تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی اثربخش بوده است و موجب کاهش میزان جهت‌گیری منفی در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است، اما بر نمره کل‌نومیدی اثربخش نبوده است. با توجه به ضریب اتا بیان می‌شود که ۵۴ درصد از تغییرات جهت‌گیری منفی متأثر از مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بوده است. همچنین برای بررسی اثربخشی متغیر مستقل بر ابعاد نومیدی از تحلیل کواریانس مانکوا استفاده شد. نتایج آزمون باکس با ارزش برابر $۱۰/۹۴$ و F برابر $۰/۵۸$ در سطح $P > ۰/۰۵$ معنادار نبوده است و ماتریس‌های واریانس-کواریانس همگن می‌باشد. همچنین مقدار آزمون لامیدی ویلکز با ارزش $۰/۳۷$ و F برابر $۶/۳۶$ در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار بوده است، که می‌توان بیان داشت میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر متغیر همپراش حداقل در یکی از ابعاد نومیدی تفاوت دارند. نتایج تحلیل کواریانس در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵ تحلیل کواریانس تاثیر متغیر مستقل بر ابعاد ناامیدی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
یأس در خواسته‌ها	۸/۰۶	۱	۸/۰۶	۸/۰۴	۰/۰۱	۰/۲۵	۰/۷۷
گروه	۲۰/۲۵	۱	۲۰/۲۵	۲۰/۲۱	۰/۰۱	۰/۴۶	۰/۹۹
خطا	۲۳/۰۵	۲۳	۱/۰۰				
عدم اطمینان به آینده	۲/۷۶	۱	۲/۷۶	۲/۶	۰/۱۲	۰/۱	۰/۳۴
گروه	۱/۶۷	۱	۱/۶۷	۱/۵۸	۰/۲۲	۰/۰۶	۰/۲۲
خطا	۲۴/۴۰	۲۳	۱/۰۶				
بدبینی	۳/۲۰	۱	۳/۲	۷/۳۳	۰/۰۲	۰/۲۴	۰/۷۳
گروه	۰/۸۹	۱	۰/۸۹	۲/۰۴	۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۲۷
خطا	۱۰/۰۴	۲۳	۰/۴۳				
ناامیدی در مورد آینده	۳/۱۰	۱	۳/۱	۵/۴۹	۰/۰۳	۰/۱۹	۰/۶۱
گروه	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۸۲	۰/۰۱	۰/۰۶
خطا	۱۲/۹۹	۲۳	۰/۵۶				
انتظار منفی به آینده	۰/۶۳	۱	۰/۶۳	۱/۰۴	۰/۳۱	۰/۰۴	۰/۱۶
گروه	۶/۱۱	۱	۶/۱۱	۱۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۳	۰/۸۶
خطا	۱۳/۹۸	۲۳	۰/۶				

با توجه به جدول شماره ۵ و مقادیر F برای منبع گروهی، می‌توان بیان داشت که مداخله‌ی تغییر ذهنیت دوئیک تنها بر ابعاد یأس در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی به آینده اثربخش بوده است و موجب کاهش ابعاد یأس در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی به آینده در بین دانش‌آموزان شده است، اما مداخله‌ی تغییر ذهنیت دوئیک بر ابعاد عدم اطمینان به آینده، بدبینی و ناامیدی در مورد آینده اثربخش نبوده است. با توجه به ضریب اتا بیان می‌شود که ۴۶ درصد از تغییرات خرده‌مقیاس‌های یأس در دستیابی به خواسته‌ها و ۳۰ درصد از تغییرات انتظار منفی به آینده، متأثر از مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بوده است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از تأثیر مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. نتایج نشان داد بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و مداخله مبتنی بر تغییر

ذهنیت دوئیک بر کاهش جهت‌گیری منفی به مشکل در دانش‌آموزان موثر واقع شده است که میزان تأثیر قابل قبول می‌باشد. همچنین نتایج نشان می‌دهد مداخله‌ی تغییرذهنیت دوئیک، بر ابعاد یأس در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی به آینده از مقیاس ناامیدی اثربخش بوده است و موجب کاهش آن در بین دانش‌آموزان شده است، اما این مداخله بر ابعاد عدم اطمینان به آینده، بدبینی و نومییدی در مورد آینده تأثیر معناداری نداشته است.

در ارتباط با اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل در این پژوهش، در طی جلسات مداخله‌ای سعی شده است ذهنیت دانش‌آموزان به چالش کشیده شود که این امر یکی از استراتژی‌های مهم مداخله‌ای می‌باشد. چراکه در زمان بروز احساسات منفی و یا اضطراب، به‌کارگیری استراتژی‌هایی نظیر ارزیابی شناختی و تکنیک‌های ایجاد ذهنیت افزایشی، موجب ارتقاء سازگاری و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان می‌شود (دی‌کاستلا و همکاران^۱، ۲۰۱۳). از اینرو باور به قابلیت ایجاد تغییر در ذهنیت و نگرش خود نسبت به رویدادها، می‌تواند هدایتگر مقاومت در برابر چالش‌ها باشد که متعاقباً تخریب عملکرد فرد را تعدیل می‌کند؛ در نتیجه دانش‌آموز با بینش بیشتر به مقابله مطلوب با عوامل استرس‌زا و مشکل آفرین می‌پردازد (شرودر و همکاران^۲، ۲۰۱۷). همانند کلیه مداخلات آموزشی و درمانی شناختی‌نگر که سعی در شناسایی و تغییر در شناخت و باورهای افراد نسبت به رویدادها و محیط اطرافشان دارند، برنامه تغییر ذهنیت دوئیک نیز در درجه نخست فرد را در جهت مواجهه و مقابله با مسائل و رویدادها توانمند می‌سازد. بدین معنا که بعد از تجربه آموزش حتی با وجود فعال شدن باورها و تحریف‌های شناختی قبلی، فرد در تلاش است حتی با وجود شکست همچنان با امیدواری و خوشبینی و پذیرش موقعیت، در جهت غلبه بر مشکلات هیجانی یا موقعیتی با یک ذهنیت تغییر پذیر با مسائل برخورد نماید (آرامی و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش‌های متعدد نظیر دوئیک و یگار (۲۰۱۹)؛ دوئیک، والتون و کوهن (۲۰۱۴)؛ یگار، ترزسنیوسکی و دوئیک (۲۰۱۳)؛ نازبام و دوئیک^۳ (۲۰۰۸)؛ استینمیر و اسپیناز^۴ (۲۰۰۹)؛ هیموویتز، وارمینگتون و کورپس^۵ (۲۰۱۱) و در ایران نیز پژوهش‌های آرامی و همکاران (۱۳۹۸؛ ۱۳۹۶) بر بهبود سرمایه‌های روان‌شناختی و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تیزهوش و فلاحیه و همکاران (۱۳۹۹) بر کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش نشان دهنده تأثیر مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بوده است که با پژوهش حاضر همسو می‌باشند.

در تبیین دیگر می‌توان بیان کرد با توجه به اینکه دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری منفی به مشکل، غالباً از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند، آموزش راهبردهای حل مسئله با شیوه تغییرذهنیت در جلسات مداخله‌ای، سبب تضعیف جهت‌گیری منفی به مسئله در آنان شده است. در رویکرد تغییر ذهنیت دوئیک، نگرش افراد نسبت به انتظارات از خود و نیز تفسیر انتظارات دیگران به رویدادهای ناخوشایند، به چالش کشیده می‌شود و در نتیجه‌ی ارتقاء مهارت حل مسئله، مواجهه با مشکلات و تغییر دیدگاه در افراد، میزان استرس و نگرانی‌های سابق فرد در مورد دستیابی به اهداف آینده کاهش می‌یابد. در واقع آموزش حل مسئله یکی از اجزای رایج درمان‌های مبتنی بر شناخت در کاهش سطح افسردگی و نگرانی‌های نوجوانان است و اثربخشی آن به عنوان یک مداخله مستقل و موثر در انواع پریشانی‌های خلقی و روان‌شناختی مد نظر قرار می‌گیرد. به خودی خود، آموزش حل مسئله برای کمک به جوانان در حل چالش‌های فردی مفید است (کروس و همکاران، ۲۰۲۱). حل مسئله در زمینه‌های زندگی واقعی (که حل مسئله اجتماعی نیز نامیده می‌شود) فرآیند خودراهبری را توصیف می‌کند که از طریق آن افراد تلاش می‌کنند راه‌حل‌های مقابله‌ای سازگار برای مواقع بحرانی در زندگی را شناسایی کنند و سپس با انتخاب راهکارهای مطلوب و غلبه بر رفتارهای مقابله‌ای ناسازگارانه خود را در برابر استرس‌های مزمن یا حاد محافظت کنند (دیزوریلا و نزو^۶، ۲۰۱۰). حل مسئله مؤثر مستلزم نگرش سازنده و مطمئن نسبت به مشکلات (جهت‌گیری مثبت به مسئله) است و توانایی برخورد منطقی و نظام‌مند با مشکلات، کاستن نگرش‌های شکست‌گرا یا فاجعه‌آمیز (کاهش جهت‌گیری منفی به مشکل)، کاهش انتظار منفعلانه برای حل مشکلات (عدم بکارگیری سبک اجتنابی) و تفکر در مورد پیامدهای احتمالی و راه‌حل‌های جایگزین است؛ به طوری که مطالعات

1. De Castella et al.
2. Schroder et al.
3. Nussbaum & Dweck
4. Steinmayr & Spinath
5. Haimovitz, Wormington, & Corpus
6. D'Zurilla & Nezu

تجربی نظیر یوگتو و همکاران^۱ (۲۰۱۴)؛ رینک، دوپویس و اسکالتز^۲ (۲۰۰۱)؛ سو و شک^۳ (۲۰۱۰)؛ مک‌گولافی و همکاران^۴ (۲۰۱۸) و کروس و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که سبک تفکر و نوع مواجهه با مشکل با علائم افسردگی و احساس ناامیدی در نوجوانان و جوانان مرتبط است که با پژوهش حاضر همسویی دارد.

در تبیین نتایج مرتبط با احساس ناامیدی نیز می‌توان بیان نمود از آنجایی که ناامیدی با داشتن احساس و انتظار منفی پایدار درباره آینده، همچنین فقدان انگیزش مطرح می‌شود، می‌تواند به ارزیابی‌های منفی بیشتری از موقعیت‌های جدید و استفاده نامناسب از راهبردهای کنار آمدن منجر گردد (اوسی و همکاران^۵، ۲۰۰۹). از آنجایی که ناامیدی با احساس و انتظار منفی پایدار درباره آینده، همچنین فقدان انگیزش مطرح می‌شود و منجر به ارزیابی‌های منفی بیشتری از موقعیت‌های جدید و کاهش نقش راهبردهای کنار آمدن، احساس منفی درباره آینده است، ارتباط بسیار نزدیکی با افسردگی و افکار خودکشی دارد. در این موقعیت، رویکرد تغییر ذهنیت به فرد کمک می‌کند تا از طریق تغییر افکار و باورهای ناسازگار و منفی، بر احساسات، رفتار و شرایط زندگی خود تسلط بیشتری پیدا کند و فرد را ترغیب می‌سازد تا افکار خودانتقادی و قضاوت‌کننده را به نحو مثبت تفسیر نمایند (فلاحیه و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش یگار و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان داد که مداخله تغییر ذهنیت دوئیک با افزایش اعتماد به نفس و عزت‌نفس در افراد می‌تواند مسیر ایجاد انگیزش را هموار نماید و فرد را در راستای دستیابی به اهداف هدایت نماید که با نتایج پژوهش حاضر همسو می‌باشد. مطابق با دیدگاه دوئیک و لگت^۶ (۱۹۸۸) این مداخله با ایجاد دیدگاه نسبتاً دقیق به توانمندی‌های افراد کوشش می‌کند تا نگرش آنان را در مورد مهارت‌های خود بهبود بخشد و با افزایش قابلیت‌های فرد در مدیریت خویشتن، او را به سوی تلاش در جهت دستیابی به اهداف سوق دهد. در واقع توانایی فرد در انجام یک عمل دلخواه یا کنار آمدن با یک موقعیت خاص و اساس عاملیت انسان است و نقش مهمی در خودکارآمدی افراد به عهده دارد. باورهای خودکارآمدی نیز بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات، سلامت هیجانی، خودنظم‌دهی انگیزش، انتظارات و پیامد تصمیم‌گیری‌ها و مقابله با استرس و افسردگی و کاهش ناامیدی تأثیر می‌گذارند. (بایبری و همکاران، ۱۳۹۹). در این راستا نتایج پژوهش فلاحیه و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان داد مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش موجب ارتقاء مولفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی-صمیمیت و کمک‌کردن-کمک‌گرفتن شده است.

از سوی دیگر بر اساس رویکرد فوق، فردی که با فقدان تفکر واگرا مشخص می‌شود، از نظر شناختی آمادگی مواجهه و غلبه بر فشارهای روانی بالا در زندگی را ندارد و احتمالاً در چنین شرایطی ناامید می‌شود که ضعف در مهارت‌های تفکر و شناخت راهبردهای سازگارانه، خطر افسردگی، ناامیدی و گاهی رفتارهای تکانشگرانه را افزایش می‌دهد. سطح امید ارتباط نزدیکی با توانایی حل مسئله و اقدام به عمل در افراد دارد؛ به‌طوری‌که می‌تواند باعث تضادهای روانی و ناامیدی در نوجوانان شود. نارسایی در مهارت حل مسئله باعث تعارض در روابط بین فردی می‌شود، به این معنا که وضعیت افسردگی فرد را به سمت اختلالات روان‌شناختی شدیدتر سوق می‌دهد (متوالی آتیا و احمد^۷، ۲۰۲۰). احساس ناامیدی از شکست‌های مکرر در مواجهه با مشکلات و مهارت‌های ناکافی در حل مسئله ناشی می‌شود و کسانی که انتظارات غیرمنطقی از خود دارند، اغلب احساس ناامیدی می‌کنند و کنترل احساسات و افکار خود را از دست می‌دهند (اوگازترک، اوکا و شاهین^۸، ۲۰۱۱). در این راستا مداخله‌ی تغییر ذهنیت دوئیک با استفاده از راهبردهای شناسایی، تعدیل انتظارات و آشنایی با تأثیر آن بر ذهنیت، تمرکز صرف از احساس ناتوانی در فرد برداشته و با توجه به شرایط بیرونی و در نتیجه کاهش انتظارات از خود و دیگران، میزان نگرانی و اضطراب درونی را کاهش می‌دهد. پژوهشگران معتقدند سهم عمده‌ای اضطراب، ناامیدی و احساس خودکم بینی در دانش‌آموزان به واسطه انتظارات غیرمنطقی می‌باشد که در قالب نگرانی در مورد آینده است و موجبات آشفتگی درونی برای آنان پایه‌ریزی می‌گردد. دغدغه‌ها و انتظارات

1. Ugueto et al.
2. Reinecke, DuBois, & Schultz
3. Siu & Shek
4. Mac Giollabhui et al.
5. Avci et al.
6. Dweck & Leggett
7. Metwaly Atia & Ahmed
8. Oguzturk, Akca, & Sahin

مرتبط با آینده در دوره تحولی کنونی شایع است و اندیشیدن در این خصوص و شکل‌دهی به ادراکاتی از خود در چارچوب آینده می‌تواند نقش بسیار مهمتری در نوجوانی در مقایسه با دیگر مراحل تحول داشته باشد. چگونگی تفکر نوجوان در خصوص آینده، شیوه ادراک او از موقعیت‌های کنونی و نحوه رفتار او را در آنها شکل می‌دهد (بایبری و همکاران، ۱۳۹۹). در واقع در مداخله تغییر ذهنیت دوئیک، دانش‌آموزان با توجه و آگاهی از ذهنیت خود مسیرهایی در جهت افزایش عزت‌نفس و نگرش خوش‌بینانه نسبت به شرایط موجود را جستجو می‌کند و نوع تفسیر ذهنی خود از انتظارات دیگران را نیز به نحو منطقی تغییر می‌دهد. اینگونه بازسازی‌های شناختی، دانش‌آموزان را به سوی استفاده موثر از راهکارهای مقابله‌ای و تفسیر مطلوب‌تر از وقایع سوق داده و احساس امیدواری را افزایش می‌دهد.

با توجه به اینکه ویروس کرونا در جهان پدیده‌ای نوظهور می‌باشد، زندگی میلیون‌ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و به سرعت در جهان انتشار پیدا کرده است، یک وضعیت اورژانس در بهداشت جهانی را به وجود آورده است. این امر موجب پیدایش پیامدهای روان‌شناختی همچون تحریک‌پذیری، اختلال خواب، افسردگی، اضطراب و اختلال استرس پس از سانحه و همچنین پیامدهای اجتماعی چون احساس تنهایی، انزوای اجتماعی و ترس از آینده شغلی و مالی در افراد است (روشن‌خواه، ۱۳۹۹). همچنین با تعطیل شدن مراکز آموزشی، تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان به شدت محدود شده و کلیه فعالیت‌های اوقات فراغت خارج از خانه نیز لغو یا بسیار کاهش یافته است؛ که این امر کلافگی و بی‌حوصلگی و تغییرات در خلق و خو را به دنبال دارد (چویداری، نیک‌خو و فولادی، ۱۳۹۹؛ شن و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله نقاط قوت این رویکرد مداخله‌ای دارا بودن مزیت افزایش سازگاری فرد در تعامل با دیگران است که با کاهش میزان فشار روانی، موجب بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان با والدین و همسالان شده است. در نتیجه شناسایی این عوامل موثر و مهارت‌های تغییر نگرش، منجر به افزایش اعتماد به نفس و امیدواری بیشتر در مواجهه با بحران خواهد بود. شناخت جنبه‌های روان‌شناختی شیوع کووید-۱۹ می‌تواند زمینه پیشگیری، آموزش، مداخله و درمان موثر را برای خانواده‌ها، متخصصان و روان‌شناسان فراهم آورد (چویداری، نیک‌خو و فولادی، ۱۳۹۹؛ شن و همکاران، ۲۰۲۰) و با اطمینان از برنامه‌ریزی مداخلات روانی-اجتماعی برای گروه‌های پرخطر می‌توان سهم مهمی در حفاظت از بهداشت عمومی داشت (گاش و همکاران، ۲۰۲۰).

بر اساس نتایج این پژوهش، مداخله تغییر ذهنیت دوئیک، کاهش جهت‌گیری منفی به مشکل؛ ارتقاء سلامت روان و بهبود عملکرد در دانش‌آموزان را به دنبال داشته است. با اطمینان از برنامه‌ریزی مداخلات روانی-اجتماعی برای گروه‌های پرخطر می‌توان سهم مهمی در حفاظت از بهداشت عمومی داشت. لذا پیشنهاد می‌شود از این مداخله در جهت افزایش جهت‌گیری مثبت، نگرش مثبت نسبت به آینده و افزایش احساس امیدواری نسبت به شرایط پسا کرونا در دانش‌آموزان در دیگر مدارس نیز مورد استفاده قرار گیرد. همچنین از آنجاکه بحران کووید ۱۹ جنبه‌های خانوادگی و محیط آموزشی را به طور کامل درگیر نموده است، می‌توان محتوای این مداخله را با سایر مداخلات آموزش خانواده نیز تلفیق نمود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم امکان فرایند پیگیری اشاره نمود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از پیگیری نیز استفاده شود. علاوه بر آن پژوهش حاضر تنها بر دانش‌آموزان شهر اصفهان انجام گرفته است که در تعمیم نتایج آن به کل جامعه دانش‌آموزان باید جوانب احتیاط رعایت گردد.

تشکر و قدردانی

۵. ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش کلیه موازین اخلاقی شامل رضایت آگاهانه مشارکت کنندگان و والدین، اطمینان از محرمانه بودن اطلاعات افراد و ورود یا خروج داوطلبانه شرکت کنندگان از برنامه رعایت شده است. همچنین ملاحظات اخلاقی مطابق با اصول اخلاق در پژوهش مورد توجه قرار گرفته است.

۶. سپاسگزاری

بدین وسیله از از کلیه دانش‌آموزان و مدیرانی که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند قدردانی می‌شود. ضمناً نویسندگان اعلام می‌دارند که این پژوهش بدون حمایت مالی از موسسه یا سازمان دولتی و خصوصی انجام شده است.

۷. تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که در این مطالعه هیچگونه تضاد منافع در گزارش نتایج وجود ندارد.

منابع

- آرامی، ز.، شریفی، ط.، و غضنفری، ا.، عابدی، ا.، و قاسمی پیربلوطی، م. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییرذهنیت دوئیک بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان تیزهوش. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*. ۳(۴)، ۴۱-۵۰.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2018.108975.1337>
- آرامی، ز.، شریفی، ط.، و غضنفری، ا.، و عابدی، ا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییرذهنیت دوئیک بر سرمایه‌روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان استثنایی*. ۱۹(۳)، ۳۷-۴۸.
<http://dori.net/dor/20.1001.1.16826612.1398.19.3.5.3>
- بایبری، ا.، کلانتری، م.، نشاط‌دوست، ح.، و عربی، ح. (۱۳۹۹). تدوین الگوی معنا در زندگی و مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر الگو با مفاهیم معناداری فرانکل بر ناامیدی و افکار خودکشی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله علوم روانشناختی*. ۱۹(۹۴)، ۱۲۵۶-۱۲۴۳.
<http://dori.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.94.10.4>
- بساک نژاد، س.، رحیمی، م.، رزمجو، س. (۱۳۹۹). مقایسه جهت‌گیری منفی به مشکل، ناامیدی و استرس ادراک شده در دختران نوجوان با و بدون مادر مبتلا به سرطان پستان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*. ۱۸(۱)، ۵۱-۶۰.
<http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5861-fa.html>
- چوبداری، ع.، نیک‌خو، ف.، فولادی، ف. (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی کرونا ویروس جدید (کووید ۱۹) در کودکان: مطالعه مروری نظام‌مند. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۶(۵۵)، ۵۵-۶۸.
<https://doi.org/10.22054/jep.2020.53306.3043>
- روشن‌خواه، س. (۱۳۹۹). مقاله مروری: نگاهی به پیامدهای روانشناختی و اجتماعی ویروس کرونا در جامعه ایران. اولین کنفرانس ملی تحقیقات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت. ۲۵ شهریور ۱۳۹۹، میناب.
<https://civilica.com/doc/1116457>
- فلاحیه، س.، فاتحی‌زاده، م.، عابدی، ا. و دیاریان، م. (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله‌مبتنی بر تغییرذهنیت دوئیک، بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*. ۱(۲)، ۴۶-۵۷.
<http://dori.net/dor/20.1001.1.23455780.1399.8.2.6.3>
- فلاحیه، س.، فاتحی‌زاده، م.، عابدی، ا.، و دیاریان، م. (۱۴۰۰). مداخله‌انگیزی مبتنی بر تغییرذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روان‌شناختی*. ۲۰(۱۰۶)، ۱۹۲۹-۱۹۱۳.
<http://dori.net/dor/20.1001.1.17357462.1400.20.106.2.7>
- گودرزی، م. ع. (۱۳۸۱). بررسی روایی و پایایی مقیاس‌نومیدی بک در دانشجویان دانشگاه شیراز. *نشریه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ۱۸(۲)، ۳۹-۲۶.
<https://www.sid.ir/paper/406194/fa>
- محمودعلیلو، م.، شاهجویی، ت.، و هاشمی، ز. (۱۳۸۹). مقایسه عدم‌تحمل بلاتکلیفی، اجتناب‌شناختی، جهت‌گیری منفی به مشکل و باورهای مثبت در مورد نگرانی بین بیماران مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر و افراد عادی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی دانشگاه تبریز)*. ۵(۲۰)، ۱۶۷-۱۸۵.
https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4189.html

References

- Arami, Z., Sharifi, T., Ghazanfari, A., Abedi, A., & Ghasemi pirbaloti, M. (2018). The Comparison of the Effectiveness of Fredrickson's Positive Thinking and Dweck's Mind Set Program on Test Anxiety of Gifted Students. *Positive Psychology Research*, 3(4), 41-50.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2018.108975.1337> (in Persian).
- Arami, Z., Sharifi, T., Ghazanfari, A., & Abedi, A. (2019). A Comparison of the Effectiveness of Fredrickson's Positive Thinking and Dweck's Mindset Programs on Psychological Capital of

- Gifted Ninth-Grade Girls with Test Anxiety in Isfahan. *Journal of Exeptional Children*, 19 (3), 37-48. <http://joec.ir/article-1-935-en.html> (in Persian).
- Avci, I. A., Okanli, A., Karabulutlu, E., & Bilgili, N. (2009). Women's marital adjustment and hopelessness levels after mastectomy. *European Journal of Oncology Nursing*, 13(4), 299-303. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2009.03.011>
- Bapiri, O. A., kalantary, M., Neshat Doost, H. T., & Oreyzi, H. R. (2020). Developing a meaningful model in life and comparing the effectiveness of model-based education with frankel's meaningful concepts on frustration and suicidal thoughts in second-year high school girls. *Journal of Psychological Science*. 19(94), 1243-1256. <http://psychologicalscience.ir/article-1-770-en.htm> (in Persian).
- Bassak Nejad, S., Rahimi, M., & Razmjo, S. (2020). Comparison of Negative Orientation of Adolescent Girls with Mothers with and Without Breast Cancer Toward the Problem, Hopelessness and Perceived Stress. *Journal of School of Public Health*, 18 (1), 51-60. <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5861-en.html> (in Persian).
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(6), 861-865. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0037562>
- Beck, A. T., Steer, R. A., Kovacs, M., & Garrison, B. (1985). Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. *American journal of Psychiatry*, 142(5), 559-563. <https://doi.org/10.1176/ajp.142.5.559>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Choobdari, A., Nikkhoo, F., & Fooladi, F. (2020). Psychological Consequences of New Coronavirus (Covid 19) in Children: A Systematic Review. *Educational Psychology*, 16(55), 55-68. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.53306.3043> (in Persian).
- De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2013). Beliefs about emotion: Links to emotion regulation, well-being, and psychological distress. *Basic and applied social psychology*, 35(6), 497-505. <https://doi.org/10.1080/01973533.2013.840632>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York City, NY: Random House Publications.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Nottingham IV, E. J., & Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54(8), 1091-1107. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(199812\)54:8<1091::aid-jclp9>3.0.co;2-j](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(199812)54:8<1091::aid-jclp9>3.0.co;2-j)
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-Solving Therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (pp. 197-225). New York: Guilford Press.

- Fallahiye, S., Fatehizade, M., Abedi, A., & Dayarian, M. (2020). The Effect of Intervention Based on Dweck's Mind Set on Academic Expectations Stress among Gifted and Talented School Students. *Journal of Cognitive Psychology*, 8 (2), 46-57. <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-3321-en.html> (in Persian).
- Fallahiye, S., Fatehizade, M., Abedi, A., & Dayarian, M. M. (2021). The effectiveness of motivational intervention based on dweck's mind set program on social self-efficacy in gifted students. *Journal of Psychological Science*. 20(106), 1913-1929. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.20.106.1913> (in Persian).
- Eskin, M. (2012). *Problem solving therapy in the clinical practice*. Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/C2011-0-07817-1>
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72(3), 226-235. <https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9>
- Gooderzi, M. A. (2001). Investigating the validity and reliability of Beck's hopelessness scale in students of Shiraz University. *Journal of Social and Human Sciences of Shiraz University*, 18(2), 26-39. (in Persian).
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113264. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>
- Hacimusalar, Y., Kahve, A. C., Yasar, A. B., & Aydin, M. S. (2020). Anxiety and hopelessness levels in COVID-19 pandemic: A comparative study of healthcare professionals and other community sample in Turkey. *Journal of psychiatric research*, 129, 181-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.07.024>
- Huang, J. Z., Han, M. F., Luo, T. D., Ren, A. K., & Zhou, X. P. (2020). Mental health survey of 230 medical staff in a tertiary infectious disease hospital for COVID-19. *Zhonghua lao dong wei sheng zhi ye bing za zhi Zhonghua laodong weisheng zhiyebing zazhi Chinese. Journal of Industrial Hygiene and Occupational Diseases*, 38(3). 192-195. <https://doi.org/10.3760/cma.j.cn121094-20200219-00063>
- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 747-752. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.002>
- Krause, K. R., Courtney, D. B., Chan, B. W., Bonato, S., Aitken, M., Relihan, J., Prebeg, M., Darnay, K., Hawke, L. D., Watson, P., & Szatmari, P. (2021). Problem-solving training as an active ingredient of treatment for youth depression: a scoping review and exploratory meta-analysis. *BMC psychiatry*, 21(1), 397. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03260-9>
- Mac Giollabhui, N., Nielsen, J., Seidman, S., Olino, T. M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2018). The development of future orientation is associated with faster decline in hopelessness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(10), 2129-2142. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0803-4>
- MahmudAliloo, M., Shahjooee, T., & Hashemi, Z. (2011). Comparison of Intolerance of Uncertainty, Negative Problem Orientation, Cognitive Avoidance, Positive Beliefs about Worries in Patient whit Generalized Anxiety Disorder and Control Group. *Journal of Modern Psychological Researches*, 5(20), 169-187. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4189.html?lang=en (in Persian).

- Metwaly Atia, S. M., & Ahmed, H. A. A. K. (2020). Predictors of Suicidal Thoughts among Substance Abuse Patients: Problem-Solving Ability and Hopelessness. *Egyptian Journal of Health Care*, 11(4), 58-82. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2020.124848>
- Mystakidou, K., Tsilika, E., Parpa, E., Athanasouli, P., Galanos, A., Anna, P., & Vlahos, L. (2009). Illness-related hopelessness in advanced cancer: influence of anxiety, depression, and preparatory grief. *Archives of Psychiatric Nursing*, 23(2), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2008.04.008>
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological bulletin*, 130(5), 711-747. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.711>
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599-612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Nezu, A. M., Wilkins, V. M., & Nezu, C. M. (2004). Social Problem Solving, Stress, and Negative Affect. (pp. 49–65). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10805-003>
- Phan, H. P. (2013). Examination of self-efficacy and hope: a developmental approach using latent growth modeling. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 93–104. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667008>
- Oguzturk, O., Akca, F., & Sahin, G. (2011). Investigation of Relationship Between Hopeless Level and Problem Solving Skills in the Aspects of Some Variables. *Journal of Clinical Psychiatry*, 14(3), 173-184. <https://klinikpsikiyatri.org/eng/jvi.aspx?un=KPD-52714&volume=14&issue=3>
- Reinecke, M. A., DuBois, D. L., & Schultz, T. M. (2001). Social problem solving, mood, and suicidality among inpatient adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25(6), 743-756. <https://doi.org/10.1023/A:1012971423547>
- Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2005). Negative problem orientation (Part II): Construct validity and specificity to worry. *Behaviour Research and Therapy*, 43(3), 403-412. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.008>
- Roshankhah, S. (2019). Review article: A look at the psychological and social consequences of the corona virus in Iranian society. The first national conference on applied research in education processes. 25 September 2019, Minab. <https://civilica.com/doc/1116457> (in Persian).
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and identity*, 1(4), 313-336. <https://doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Shen, K., Yang, Y., Wang, T., Zhao, D., Jiang, Y., Jin, R., ... & Gao, L. (2020). Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts' consensus statement. *World journal of pediatrics*, 16(3), 223-231. <https://doi.org/10.1007/s12519-020-00343-7>
- Singh, S., Roy, M. D., Sinha, C. P. T. M. K., Parveen, C. P. T. M. S., Sharma, C. P. T. G., & Joshi, C. P. T. G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children

- and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, 113429. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events and psychological distress and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 110, 23-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.016>
- Strough, J. & Keener, E.(2013): Interpersonal problem solving across the life span. In Verhaeghen, P. & Hertzog, C.(Eds.), *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series, Oxford, 190-205.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Siu, A. M., & Shek, D. T. (2010). Social problem solving as a predictor of well-being in adolescents and young adults. *Social Indicators Research*, 95(3), 393-406.
- Shea, F., & Hurley, E. (1964). Hopelessness and helplessness. *Perspectives in Psychiatric Care*, 2(1), 32-38. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.1964.tb01391.x>
- Ugueto, A. M., Santucci, L. C., Krumholz, L. S., Weisz, J. R. (2014). Problem-Solving Skills Training. In E. S., Surlati, H. J., Lyneham, C. A., Schniering, R. M. Rapee, (Eds.), *Evidence-based CBT for anxiety and depression in children and adolescents: a competencies-based approach* (pp. 247-259). Chichester, UK: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118500576.ch17>
- Wilson, C. J., Bushnell, J. A., Rickwood, D. J., Caputi, P., & Thomas, S. J. (2011). The role of problem orientation and cognitive distortions in depression and anxiety interventions for young adults. *Advances in Mental Health*, 10(1), 52-61. <https://doi.org/10.5172/jamh.2011.10.1.52>
- World Health Organization. (2020). The impact of COVID-19 on mental health, Coronavirus disease. <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-impact-of-covid-19-on-mental-health-cannot-be-made-light-of>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970 -988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12003>