



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

Bahar Rashidi^{1*} , Ahmad Abedi² , Salar Faramarzi³ 

1. Corresponding Author, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: b.rashidi@edu.ui.ac.ir
2. Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: a.abedi@edu.ui.ac.ir
3. Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: s.faramarzi@edu.ui.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 30 Oct 2021
Revised: 27 Dec 2021
Accepted: 8 Jan 2022
Published Online: 30 Jan 2024

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

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine whether or not Dweck's Mindset intervention was effective in reducing high school students' negative outlook on problems and hopelessness. The present investigation is of an applied nature, and the research design incorporated a quasi-experimental study (pretest-posttest design) and a control group. The statistical population comprised female high school pupils from Isfahan, who were chosen through a multistage random sampling method. Research instruments included the Negative Orientation Towards Problem Questionnaire (NPOQ) and the Beck Hopelessness Scale (BHS). The survey was completed by 183 students in total. In the initial phase of evaluation, 50 students were chosen using purposive sampling. In the second stage, 30 students were assigned at random to either the experimental group (n=15) or the control group (n=15). In total, the experimental group attended eight sessions. The analysis of the data was conducted utilizing MANCOVA by SPSS-23. Negative problem orientation differed significantly between experimental and control groups ($P < 0.01$); Dweck's Mind Set mitigated this difference. However, its efficacy on the hopelessness scale is limited to the domains of despondency regarding the attainment of goals and pessimistic anticipations regarding the future. The results indicate that the motivational Dweck's Mind Set intervention reduces pessimistic outlooks on problems, negative future expectations, and lack of hope in attaining desires; rather, it directs individuals toward optimistic objectives and fosters a positive problem-solving attitude. Consequently, the students' attitudes toward this subject have been enhanced. Hence, it is recommended that this intervention be implemented in order to ameliorate the psychological issues of students.

Cite this article: Rashidi, B., Abedi, A., & Faramarzi, S. (2024). The Effectiveness of Dweck's Mind Set Intervention on Student's Negative Orientation Towards Problem and Hopelessness during the COVID-19. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(1), 1-18. doi: 10.22059/japr.2024.333189.644062.



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.333189.644062>

© The Author(s).



اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی دانش‌آموزان دبیرستانی در دوران کرونا

بهار رشیدی^{۱*}، احمد عابدی^۲، سالار فرامرزی^۳

۱. نویسنده مسئول، دکتری تخصصی، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: b.rashidi@edu.ui.ac.ir
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: a.abedi@edu.ui.ac.ir
۳. استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: s.faramarzi@edu.ui.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۰/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۱/۰۱

کلیدواژه‌ها:

احساس ناامیدی، تغییر ذهنیت دوئیک، جهت‌گیری منفی به مشکل، دوران کرونا.

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و ناامیدی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب شیوه انجام، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی (دوره دوم) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش مقیاس‌های جهت‌گیری منفی به مشکل (NPOQ) و ناامیدی بک (BHS) بود. ۱۸۳ دانش‌آموز پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در مرحله اول غربالگری، ۵۰ دانش‌آموز که نمرات بالاتری به‌دست آوردند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله دوم، براساس ملاک‌های ورودی، ۳۰ نفر به‌صورت تصادفی در گروه مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جای‌دهی شدند. گروه آزمایش هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مداخله گروهی دریافت کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مانکوا و نرم‌افزار SPSS-23 تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد در پس‌آزمون جهت‌گیری منفی به مشکل، بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.01$) و مداخله تغییر ذهنیت موجب کاهش جهت‌گیری منفی به مشکل شده است، اما در متغیر احساس ناامیدی، تنها بر ابعاد ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی از آینده اثربخش بوده است. براساس نتایج مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک با ارائه راهبردهای انگیزشی و جهت‌گیری مثبت، کاهش انتظارات منفی از آینده و امیدواری در دستیابی به خواسته‌ها موجب تغییر نگرش در دانش‌آموزان می‌شود و آنان را به سوی اهداف امیدوارانه همراه با اندیشه مثبت نسبت به حل مسائل سوق می‌دهد. از این رو پیشنهاد می‌شود از این مداخله در جهت کاهش و بهبود مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان استفاده شود.

استناد: رشیدی، ب.، عابدی، ا.، و فرامرزی، س. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی دانش‌آموزان دبیرستانی در دوران کرونا. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۵(۱)، ۱۸-۱. doi: 10.22059/japr.2024.333189.644062

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.333189.644062>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

شیوع جهانی بیماری کووید-۱۹ تحولات شگرف در سبک زندگی افراد بر جا گذاشت و سبک آموزشی مدارس نیز تحت الشعاع قرار گرفت که می‌تواند پیامدهای منفی روان‌شناختی به دنبال داشته باشد. براساس گزارش سازمان بهداشت جهانی^۲ (۲۰۲۰) این بیماری، تهدیدی 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 داشت (شن و همکاران^۳، ۲۰۲۰) که عواملی نظیر سن رشدی، وضعیت تحصیلی، وضعیت سلامت روانی، مشکلات اقتصادی و حتی ترس از عفونت و ابتلا به بیماری تعیین‌کننده کیفیت و میزان تأثیر آن بر بهداشت روانی کودکان و نوجوانان بود (سینگ و همکاران^۴، ۲۰۲۰). قرنطینه‌شدن و محرومیت خروج از خانه، تعطیلی مدارس، کمبود فعالیت در فضای باز، رژیم غذایی و خواب نادرست، سبک زندگی دانش‌آموزان را با اختلال مواجه کرد و فشار روانی بیشتری نسبت به مصائب جسمی ناشی از این بیماری را به افراد تحمیل کرد. در نتیجه موجب ایجاد یکنواختی، پریشانی، بی‌حوصلگی و تظاهرات متنوع اختلالات عصبی می‌شد (گاش و همکاران^۵، ۲۰۲۰). اگرچه هنوز هیچ داده‌ای در مورد تأثیر طولانی‌مدت پدیده کووید-۱۹ وجود ندارد، با توجه به تظاهرات اجتماعی این بحران، حوادث استرس‌زای زندگی، غم و اندوه ناشی از فوت و وابستگی، خشونت در خانه، استفاده بیش‌ازحد از اینترنت و رسانه‌های اجتماعی نیز از جمله عواملی هستند که به‌طور مضاعف می‌توانند بر سلامت روان نوجوانان در این شرایط تأثیر بگذارند و به افزایش اختلالات روان‌پزشکی مانند استرس پس از سانحه، افسردگی، اضطراب و علائم مربوط به اندوه و ناامیدی منجر شوند. 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 به‌طور کلی سلامت روان آنان کاهش یابد؛ 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) استفاده نادرست از فضای مجازی، احتمال وجود خشونت‌های خانگی و کودک‌آزاری در حال افزایش بررسی کردند. گاسوم و همکاران (۲۰۲۰) پژوهشی با هدف بررسی پیشینه مربوط به اختلالات روان‌پزشکی نوجوانان مربوط به بیماری همه‌گیر کووید ۱۹ انجام دادند و تأکید کردند که نوجوانان قشر آسیب‌پذیر جامعه هستند و این شرایط نیازمند بررسی و بهبود سیستم مراقبت‌های بهداشتی است تا بتوان در هنگام مواجهه با بحران از سلامت روان آنان حمایت کرد. 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 آینده شغلی، مالی و... مربوط به فاصله‌گذاری اجتماعی و قرنطینه خانگی در جامعه ایران است که به‌لحاظ روانی و اجتماعی به‌شدت بر افراد تأثیر گذاشته است. نتایج مرور نظام‌مند چوبداری، نیکخو و فولادی (۱۳۹۹) نیز نشان داد افزایش مشکلات رفتاری مرتبط با خودتنظیمی، اضطراب و ترس، مشکلات سازگاری و راهبردهای مقابله‌ای، تجربه بدرفتاری و آزار عاطفی، افزایش اختلالات روانی، افسردگی و استرس پس از آسیب، از پیامدهای روان‌شناختی شیوع بیماری کووید-۱۹ برای کودکان به‌شمار می‌رود. هانگ و همکاران^۷ (۲۰۲۰) گزارش کردند که بحران کووید-۱۹ اثرات روان‌شناختی مختلفی مانند احساس تنهایی، درماندگی، تحریک‌پذیری، خستگی جسمی و روانی و ناامیدی را در افراد پدیدار می‌کند یا افزایش می‌دهد.

براین‌اساس برخی از صاحب‌نظران معتقدند افزایش سطح اضطراب پیش‌بینی‌کننده مهم احساس ناامیدی است؛ زیرا بحران کووید-۱۹ برخلاف سایر آسیب‌ها، مکان‌های ایمن را برای افراد کاهش می‌دهد و از آنجا 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 پیش‌بینی نیست، نبود روش درمانی قطعی و خطر زیاد مرگ‌ومیر، حتی می‌تواند اضطراب و ناامیدی افراد را از آینده افزایش دهد (حکیم‌سالار و همکاران^۱، ۲۰۲۰).

امید به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در دانش‌آموزان به‌وجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب افزایش سلامت روان آنان می‌شود. در واقع امید بر افکار، هیجانات و دستاوردهای افراد تأثیر می‌گذارد و بر مبنای آن، جهت‌گیری‌های آینده در موقعیت‌های زمان حال شکل می‌گیرد (فان^۲، ۲۰۱۳). اهمیت امید شاید به‌واسطه پیامدهای نبود امید، بهتر فهم شود. ناامیدی وضعیت ناخوشایندی است که موجب افزایش غمگینی، افسردگی و نهایتاً فقدان اشتیاق به زندگی در افراد می‌شود (باپیری و همکاران، ۱۳۹۹). با توجه به اینکه فرد ناامید هر تلاشی را غیرسازنده و محکوم به شکست تلقی می‌کند (شیا و هارلی^۳، ۱۹۶۴)، شناسایی عوامل مؤثر بر اضطراب و ناامیدی و توجه به قشر آسیب‌پذیری که به‌لحاظ ابعاد روان‌شناختی بیشتر تحت تأثیر پیامدهای این بحران همه‌گیر قرار بگیرند بسیار حائز اهمیت است. افراد مضطرب و افسرده معمولاً در حل مسئله، جهت‌گیری منفی دارند که به‌عنوان سدی در اجرای مهارت حل مسئله عمل می‌کند؛ به‌طوری‌که فرایندهای شناختی مرتبط با ایجاد اضطراب و افسردگی، توانایی حل مسئله را مختل می‌کند (ویلسون و همکاران^۴، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش ویلسون و همکاران (۲۰۱۱) بر ارزیابی میزان تحریفات شناختی و علائم اضطراب و افسردگی با جهت‌گیری منفی به مشکل، در نمونه‌ای ۲۸۵ نفری از جوانان و نوجوان نشان داد تحریف‌های شناختی و علائم افسردگی، پیش‌بینی‌کننده‌هایی قوی در تبیین جهت‌گیری منفی به مشکل هستند. در این تحقیقات مشخص شد با شدیدتر شدن علائم افسردگی و ناامیدی، رابطه بین تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری منفی به مسئله تقویت می‌شود. به‌طور کلی موفقیت در حل مسئله اجتماعی تا حد زیادی به نگرش و جهت‌گیری فرد به مسئله بستگی دارد. حل مسئله به‌چگونگی و روش حل مسئله وابسته است (استروه و کینر^۵، ۲۰۱۳) که اگر جهت‌گیری فردی منفی باشد، احتمال حل ناموفق مسئله افزایش می‌یابد و نوع مسئله‌گرایی فرد در درجه اول اهمیت قرار دارد؛ زمانی که فرد معتقد است یک مسئله قابل حل نیست و فکر می‌کند برای حل آن نمی‌توان کاری انجام داد، روش نامناسبی برای حل مسئله به کار می‌گیرد که این امر به میزان جامعه‌پذیری خانواده، جهت‌گیری منفی و رفتار حل مسئله آنان در خانواده نیز مرتبط است (نزو^۶، ۲۰۰۴). به‌طور کلی جهت‌گیری 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 جهت‌گیری به مسئله، جنبه انگیزشی فرایند حل مسئله است و جهت‌گیری مثبت به مسئله، عاملی برای مدیریت و تقلیل نشانه‌های آشفتگی‌های روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود. در نتیجه نه‌فقط مهارت‌های خاص حل مسئله، بلکه جهت‌گیری شناختی که افراد به رخداد و مدیریت مسئله اتخاذ می‌کنند، با افسردگی، ناامیدی و دیگر مشکلات روان‌شناختی ارتباط دارد (دیزوریل و همکاران^۷، ۱۹۹۸؛ کروس و همکاران^۸، ۲۰۲۱). همچنین جهت‌گیری منفی فرد در دوران کودکی و نوجوانی ممکن است تأثیرات طولانی‌مدتی بر موفقیت تحصیلی، شغلی، کیفیت ارتباطات اجتماعی فرد و نقش مهمی در ایجاد احساس ناامیدی، استرس و افسردگی داشته باشد (ایسکین^۹، ۲۰۱۲)؛ بنابراین در راستای پیامدهای جهت‌گیری منفی به مشکلات و پیشگیری از افزایش این پیامدها ضرورت اقدامات مداخله‌ای بهنگام برای نوجوانان و جوانان احساس می‌شود.

برخی از محققان با بررسی‌های مختلف دریافته‌اند که همه افراد در زمان مواجهه با رویدادهای نامطلوب دچار استرس و پریشانی نمی‌شوند و ذهنیت خوش‌بینانه خود نسبت به رویدادها را حفظ می‌کنند و برخی از افراد نیز رویدادهای مثبت را به عوامل درونی و رویدادهای منفی را به سایر عوامل مرتبط می‌دانند (منزولیس، آبرامسون، هاید، و هانکین^{۱۰}، ۲۰۰۴). در این راستا

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

تحقیقات دوئیک^۱ (۲۰۰۶) نشان داد افراد در مواجهه با موفقیت و فرصت دستیابی به اهداف، به شیوه‌های متفاوتی برخورد می‌کنند؛ به طوری که 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 ظرفیت روانی افراد ثابت نیست، بلکه می‌تواند با گذشت زمان افزایش یابد و بر همین اساس، برنامه تغییر و رشد ذهنیت دوئیک با عنوان شیوه آموزشی با زیربنای روان‌شناختی پایه‌ریزی شد (دوئیک و یگار،^۲ 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 کنند و در نتیجه، شکست‌های تحصیلی را تأییدی بر ناتوانی خود در نظر بگیرند (دوئیک، والتون و کوهن،^۳ ۲۰۱۴). پژوهش‌های مختلف، اثر بخشی برنامه‌های آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک در بافت‌های تحصیلی، شغلی و اجتماعی و سایر حوزه‌ها را اثبات کرده‌اند (یگار، ترزنسیوسکی و دوئیک،^۴ ۲۰۱۳). پژوهش بلکویل، ترزنسیوسکی و دوئیک^۵ (۲۰۰۷) نشان داد ذهنیت و انتظار دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آن‌ها را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. رایبزن و پالس^۶ (۲۰۰۲) گزارش کردند دانش‌آموزانی که از دیدگاه نسبتاً ثابت برخوردارند، تمایل به گزارش منفی از تنش‌ها و استرس‌های خود دارند. همچنین پژوهش‌های آرامی و همکاران (۱۳۹۸؛ ۱۳۹۶) مشخص کرد مداخله تغییر ذهنیت دوئیک سبب بهبود سرمایه‌های روان‌شناختی و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تیزهوش شده است. پژوهش فلاحیه و همکاران (۱۳۹۹) نیز حاکی از اثر بخشی تغییر ذهنیت دوئیک بر کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بوده است. به همین دلیل، مبحث ذهنیت ثابت در مقابل افزایشی به طور روزافزون پژوهشگران را به تلاش در جهت بهبود مداخلات و تغییر ذهنیت افراد به سوی ذهنیت افزایشی ترغیب کرده است؛ چرا که مداخلاتی که هدف آن‌ها بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی است، می‌تواند از شدت اضطراب و علائم افسردگی در جوانان و نوجوانان تا حد زیادی بکاهد (ویلسون و همکاران، ۲۰۱۱).

با توجه به بحران جهانی کووید-۱۹ و شرایط فعلی دانش‌آموزان، تحقیق در مورد اختلالات روان‌پزشکی نوجوانان در مواقع بحران ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا چنین وضعیت جهانی می‌توانست طولانی شود یا شرایط غیرقابل پیش‌بینی به وجود آورد (گاسوم و همکاران، ۲۰۲۰). تحمل شرایط تحصیلی و استرس زیاد می‌تواند به اختلال در عملکرد دانش‌آموزان منجر شود 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 می‌کند. با توجه به آنچه بیان شد، تصور بر این است که مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک با تأثیر بر ارتقا و یادگیری مهارت‌های حل مسئله بتواند راهبردهای سازگارانه در راستای حل مسئله و جهت‌گیری منفی به مسئله مؤثر واقع شود و از شدت احساس ناامیدی در نوجوانان بکاهد. در ایران پژوهش‌های اندکی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک انجام شده است که هیچ‌کدام از آن‌ها در راستای جهت‌گیری منفی به مشکل در دانش‌آموزان نبوده است. به این ترتیب 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 به روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دبیرستانی (پایه یازدهم و دوازدهم) شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از مناطق شش‌گانه شهر اصفهان، منطقه ۲ و ۴ به طور 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

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

به‌طور تصادفی انتخاب شدند و درخواست ورود به گروه‌های مجازی دبیرستان از مدیران دریافت شد. لینک پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و توضیحات اولیه برای تمامی دانش‌آموزان به این نحو ارائه شد: افراد در مواجهه با مشکلات زندگی روزمره (بیماری، کمبود وقت، تعارض با اطرافیان و مسائل دیگر) واکنش‌های مختلفی نشان می‌دهند. با استفاده از پرسشنامه زیر مشخص کنید 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. در مجموع ۱۸۳ دانش‌آموز پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل و مقیاس ناامیدی را تکمیل کردند. در مرحله اول غربالگری، از بین این افراد ۵۰ دانش‌آموز که در پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل و ناامیدی نمرات بالاتری به‌دست آوردند و نسبت به کل جمعیت مشارکت‌کننده، دارای سطح جهت‌گیری منفی و ناامیدی بالاتری بودند، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله دوم غربالگری، براساس ملاک‌های ورود به پژوهش ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی در گروه مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جای‌دهی شدند که به‌دلیل محدودیت‌های دوران کرونا و نداشتن اجازه حضور در مدارس، جلسات آموزشی به‌صورت حضوری در یک مرکز روان‌شناختی برگزار شد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: 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 یا روان‌شناختی در حین مداخله. انجام‌ندادن تکالیف و غیبت بیش از دو جلسه نیز به‌عنوان ملاک‌های خروجی در نظر گرفته شد که هیچ‌کدام از افراد از پژوهش خارج نشدند.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. پرسشنامه جهت‌گیری منفی به مشکل^۱ (NPOQ)

این ابزار بالینی را روبیچاد و داگاس^۲ (۲۰۰۵) طراحی و اعتباریابی کردند و پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کردند. این مقیاس خودگزارش‌دهی شامل مجموعه‌ای ۱۲ سؤال برای سنجش نگرش منفی و ناکارآمد افراد به حل مسائل اجتماعی است که هر گویه در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱=هیچ‌وقت؛ ۲=کمی؛ ۳=متوسط؛ ۴=زیاد؛ ۵=خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه تغییرات نمرات ۱۲ تا ۶۰ و نمرات بالا نشان‌دهنده جهت‌گیری منفی بیشتر به مشکل است. نمره کل در این مقیاس، از جمع تمام سؤالات به‌دست می‌آید و از لحاظ ویژگی‌های روان‌سنجی دارای ساختار تک‌عاملی است. در ایران محمودعلیلو، شاهجویی و هاشمی (۱۳۸۹) با استفاده از آلفای کرونباخ، روایی و پایایی این مقیاس را ۰/۷۶ و بساک‌نژاد، رحیمی و رزمجو (۱۳۹۹) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش کردند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹ به‌دست آمد.

۲-۲-۲. مقیاس ناامیدی بک^۳ (BHS)

این مقیاس بک و همکاران^۴ (۱۹۷۴) به‌عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری ناامیدی طراحی کردند که نگرش، میزان بدبینی و روحیات فرد را ارزیابی می‌کند و شامل ۲۰ گویه است. نمره‌گذاری آن به‌صورت دوگزینه‌ای صحیح و غلط (یک و صفر) است و نمره کل، از مجموع نمرات فرد به‌دست می‌آید. دامنه نمرات از صفر تا ۲۰ شامل نمره ۴ تا ۸ (ناامیدی خفیف)، ۹ تا ۱۴ (متوسط) و ۱۵ تا ۲۰ (شدید) است؛ به‌طوری‌که بدبینی را تصدیق یا خوش‌بینی را انکار می‌کند (بک، استیر، کوکاز و کاریسون^۵، ۱۹۸۵). خرده‌مقیاس‌های آن عبارت‌اند از: ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها (۶ سؤال)، نداشتن اطمینان به آینده (۶ سؤال)، بدبینی (۲ سؤال)، ناامیدی از آینده (۳ سؤال) و انتظار منفی از آینده (۳ سؤال) است. میستاکیدو 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 به‌دست آورد و روایی

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.

این مقیاس از طریق ضریب همبستگی با آزمون افسردگی بک ۰/۵۷ گزارش شده است. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۷ به دست آمد.

۲-۳. روش اجرای مداخله

جلسات آموزشی به صورت گروهی در قالب هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (سه جلسه در هفته)، با رضایت و آگاهی خانواده برگزار شد. مطابق با اصل رعایت اخلاق در پژوهش، گروه گواه در لیست انتظار بودند تا پس از اتمام پژوهش، مداخله 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، گفت‌وگو در مورد سبک‌های مقابله‌ای در مواجهه با مشکلات، پرسش در مورد پیامد به‌کارگیری هر سبک و رضایت از نتیجه، بررسی پیامد بی‌توجهی به مشکلات و عدم رسیدگی به نیازهای روانی خود	انجام بازی معمایی چوب‌کبریت، بازنویسی احساسات و تفکرات در حین انجام بازی
دوم	معرفی انواع ذهنیت (مبتنی بر تئوری دوئیک)	مرور مطالب جلسه قبل، بحث درباره 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، گفت‌وگو درباره ذهنیت غالب در حل مسائل در دانش‌آموزان، تأکید بر چگونگی تأثیر ذهنیت بر واکنش، عملکرد و رفتار، گفت‌وگو درباره عکس‌العمل و بازخورد افراد خانواده در زمان بروز مشکلات و تأثیر 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)، گفت‌وگوی گروهی
چهارم	آگاهی از ذهنیت خود و تسلط بر آن	مرور و بررسی تکالیف، آموزش تکنیک‌های نرمش مغزی، تکنیک‌های جدید در تمرین، بررسی عملکرد، ارزیابی یادگیری، در این جلسه، دانش‌آموزان تکنیک‌های مهارتی را در موقعیت‌های فرضی و با ایفای نقش تمرین کردند	بازنویسی افکار در موقعیت‌های مختلف اجتماعی بر اساس کاربرگ تکنیک‌های سبک افزایشی، گفت‌وگوی گروهی
پنجم	به‌کارگیری جهت‌گیری مثبت و هدفمند	بررسی تکالیف، تأکید 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	به‌کارگیری تمرینات تغییر ذهنیت در موقعیت‌های مختلف اجتماعی و برخورد با مشکلات واقعی روزمره، اجرا به صورت ایفای نقش
ششم	تغییر نگرش به توانمندی‌ها در زمان مواجهه با بحران	مرور و بررسی تکالیف، تأکید بر جست‌وجوی مؤثر راه‌حل مسائل و نحوه برخورد با چالش، تأکید بر پایداری و ثابت‌قدم‌بودن در راستای ادامه تمرینات، شناسایی توانایی‌ها و ایجاد باورهای مثبت و تغییر نگرش به توانمندی‌های خود، عدم تأکید 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، گفت‌وگوی گروهی
هفتم	تعدیل انتظارات غیرمنطقی برای کاهش ناامیدی	بررسی مطالب جلسه قبل، گفت‌وگو درباره نقش ذهنیت اعضای خانواده (انتظارات، راهبردها، ریسک‌پذیری) در تعامل با یکدیگر، آموزش رفتار جرثمندهانه، اجتناب از ترس در موقعیت بحران، آموزش نحوه درخواست در موقعیت‌های چالش‌برانگیز، پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان	تمرین تکنیک اجتناب از شک و درماندگی در موقعیت‌های چالش‌برانگیز اجتماعی، تسلط بر تکنیک‌ها، کاربرگ جایگزینی خودگویی مثبت به جای خودگویی منفی
هشتم	دریافت بازخورد	مرور تمرینات جلسات قبل، تمرین اعتمادبه‌نفس و دوری از شک و دودلی، تبادل نظر و گرفتن بازخورد از دانش‌آموزان، قدردانی	تمرین آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی و مواجهه با مسائل

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 چندمتغیری (مانکوا)^۱ برای پاسخگویی به

1. descriptive statistics
2. inferential statistics

فرضیه‌های پژوهش استفاده شد. تحلیل همه محاسبات با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۳۰ دانش‌آموز 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. همه شرکت‌کنندگان در طبقه اجتماعی و اقتصادی متوسط قرار داشتند.

۳-۲. توصیف شاخص‌ها

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

جدول ۲. یافته‌های توصیفی جهت‌گیری منفی و نمره کل ناامیدی

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 ناامیدی	پیش‌آزمون	۱۱/۴۰	۱/۶۳	۱۰/۴۰	۱/۸۰
	پس‌آزمون	۱۱/۱۳	۱/۹۹	۱۰/۴۶	۱/۷۲
ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها	پیش‌آزمون	۴/۲۰	۱/۴۲	۳/۶۰	۱/۱۸
	پس‌آزمون	۲/۳۳	۱/۰۴	۳/۶۶	۱/۲۹
نداشتن 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
ناامیدی از آینده	پیش‌آزمون	۱/۴۶	۰/۶۳	۱/۶۶	۱/۱۱
	پس‌آزمون	۱/۷۳	۰/۹۶	۱/۹۳	۰/۹۶
انتظار منفی از آینده	پیش‌آزمون	۲/۲۰	۰/۶۷	۲/۱۳	۰/۸۳
	پس‌آزمون	۱/۰۰	۰/۷۵	۲/۰۶	۰/۷۹

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

۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس

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

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

تجانس گروه هم‌پراش و وابسته مقیاس‌ها	آزمون لوین			آزمون کولموگروف-اسمیرنف	
	F	df 1	df 2	سطح معناداری	ارزش
جهت‌گیری منفی	۲/۱۲	۱	۲۸	۰/۱۵	۰/۲۱
				۰/۲۰	۰/۲۰
نمره کل ناامیدی	۱/۹۹	۱	۲۸	۰/۱۷	۰/۱۸
				۰/۲۰	۰/۲۰
ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها	۱/۲۵	۱	۲۸	۰/۲۷	۰/۱۷
				۰/۲۰	۰/۱۷
نداشتن اطمینان به آینده	۲/۰۸	۱	۲۸	۰/۱۶	۰/۱۹
				۰/۱۳	۰/۲۰
بدبینی	۰/۱۱	۱	۲۸	۰/۷۳	۰/۱۹
				۰/۲۰	۰/۱۸
ناامیدی از آینده	۲/۱۹	۱	۲۸	۰/۲۱	۰/۱۸
				۰/۱۱	۰/۲۰
انتظار منفی از آینده	۰/۰۳	۱	۲۸	۰/۸۵	۰/۲۱
				۰/۱۱	۰/۲۰

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 ناامیدی، از تحلیل کوواریانس مانکوا استفاده شد. نتایج آزمون باکس با مقدار F و $P > 0.05$ با مقدار F و $P > 0.05$ در سطح $P > 0.05$ معنادار نبوده است؛ بنابراین ماتریس‌های واریانس-کوواریانس همگن است. همچنین مقدار آزمون لامبدا^۲ با ارزش F و $P > 0.05$ برابر $18/41$ در سطح $P < 0.01$ معنادار است؛ بنابراین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر متغیر هم‌پراش، حداقل در یکی از مقیاس‌های جهت‌گیری منفی و ناامیدی تفاوت دارند.

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس تأثیر متغیر مستقل بر جهت‌گیری منفی و ناامیدی

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				
ناامیدی	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 ۴ و مقادیر F برای منبع گروهی می‌توان گفت مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی اثربخش بوده و موجب کاهش میزان جهت‌گیری منفی در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است، اما بر نمره کل ناامیدی 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 ناامیدی، از تحلیل کوواریانس مانکوا استفاده شد. نتایج آزمون باکس با ارزش F و $P > 0.05$ برابر $10/94$ در سطح $P > 0.05$ معنادار نبوده و ماتریس‌های واریانس-کوواریانس همگن است. همچنین مقدار آزمون لامبدا^۲ با ارزش F و $P > 0.05$ برابر $6/36$ در سطح $P < 0.01$ معنادار بوده است که می‌توان گفت

1. Levine test
2. Wilks' lambda

میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر متغیر هم‌پراش حداقل در یکی از ابعاد ناامیدی تفاوت دارند. نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس تأثیر متغیر مستقل بر ابعاد ناامیدی

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
ناامیدی 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				
نداشتن 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 از 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 از 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 ۵ و مقادیر F برای منبع گروهی می‌توان گفت مداخله تغییر ذهنیت دوئیک فقط بر ابعاد ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی از آینده اثربخش بوده و موجب کاهش ابعاد ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی به آینده در بین دانش‌آموزان شده است، اما مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر ابعاد نداشتن 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 ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها و ۳۰ درصد از تغییرات انتظار منفی از 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 مؤثر واقع شده که میزان تأثیر قابل قبول است. همچنین نتایج نشان می‌دهد مداخله تغییر ذهنیت دوئیک، بر ابعاد ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی از آینده از مقیاس ناامیدی اثربخش بوده و موجب کاهش آن در بین دانش‌آموزان شده است، اما این مداخله بر ابعاد نداشتن اطمینان به آینده، بدبینی و ناامیدی 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 شد ذهنیت دانش‌آموزان به چالش کشیده شود که این امر یکی از راهبردهای مهم مداخله‌ای است؛ زیرا در زمان بروز احساسات منفی یا اضطراب، به‌کارگیری راهبردهایی نظیر ارزیابی شناختی و تکنیک‌های ایجاد ذهنیت افزایشی، موجب ارتقای سازگاری و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان می‌شود (دی‌کاستلا و همکاران^۱، ۲۰۱۳). از این رو باور به قابلیت ایجاد تغییر در ذهنیت و نگرش خود 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 مشکل‌آفرین می‌پردازد (شرودر و همکاران^۲، ۲۰۱۷). مانند همه مداخلات آموزشی و درمانی شناختی‌نگر که سعی در شناسایی و تغییر در شناخت و باورهای افراد از رویدادها و

1. De Castella et al.
2. Schroder et al.

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 و حتی با وجود فعال شدن باورها و تحریف‌های شناختی قبلی، فرد در تلاش است حتی با وجود شکست همچنان با امیدواری و خوش بینی و پذیرش موقعیت، در جهت غلبه بر مشکلات هیجانی یا موقعیتی با یک ذهنیت تغییر پذیر با مسائل برخورد کند (آرامی و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش‌های متعدد نظیر دوئیک و یگار (۲۰۱۹)، دوئیک، والتون و کوهن (۲۰۱۴)، یگار، ترزنسیوسکی و دوئیک (۲۰۱۳)، نازبام و دوئیک^۱ (۲۰۰۸)، استینمیر و اسپیناز^۲ (۲۰۰۹)، هیموویتز، وارمینگتون و کورپس^۳ (۲۰۱۱) و در ایران نیز پژوهش‌های آرامی و همکاران (۱۳۹۶؛ ۱۳۹۸) 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 نشان‌دهنده تأثیر مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بوده است که با پژوهش حاضر همسو هستند.

در تبیینی 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 تغییر ذهنیت در جلسات مداخله‌ای، سبب تضعیف جهت‌گیری منفی به مسئله در آنان شده است. در رویکرد تغییر ذهنیت دوئیک، نگرش افراد به انتظارات از خود و نیز تفسیر انتظارات دیگران به رویدادهای ناخوشایند به چالش کشیده می‌شود و در نتیجه ارتقای 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 افسردگی و نگرانی‌های نوجوانان است و اثربخشی آن به عنوان یک مداخله مستقل و مؤثر در انواع پریشانی‌های خلقی و روان‌شناختی مدنظر 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)، فرایند خودراهبری را توصیف می‌کند که از طریق آن، افراد تلاش می‌کنند راه‌حل‌های مقابله‌ای سازگار برای مواقع بحرانی در زندگی را شناسایی و سپس با انتخاب راهکارهای مطلوب و غلبه بر رفتارهای مقابله‌ای ناسازگارانه، خود را در برابر استرس‌های مزمن یا حاد محافظت کنند (دیزوریل و نزو^۴، ۲۰۱۰). حل مسئله مؤثر مستلزم نگرش سازنده و مطمئن 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 به‌کارگیری سبک اجتنابی) و تفکر در مورد پیامدهای احتمالی و راه‌حل‌های جایگزین است؛ به طوری که مطالعات تجربی نظیر یوگتو و همکاران^۵ (۲۰۱۴)، رینک، دوبویس و اسکالتر^۶ (۲۰۰۱)، سو و شک^۷ (۲۰۱۰)، مک‌گولافی و همکاران^۸ (۲۰۱۸) و کروس و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهد 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 گفت از آنجا که ناامیدی با داشتن احساس و انتظار منفی پایدار درباره آینده، همچنین نبود انگیزش مطرح می‌شود، می‌تواند به ارزیابی‌های منفی بیشتری از موقعیت‌های جدید و استفاده نامناسب از راهبردهای کنارآمدن منجر شود (آوسی و همکاران^۹، ۲۰۰۹). از آنجا که ناامیدی با احساس و انتظار منفی پایدار درباره آینده، همچنین نبود انگیزش مطرح می‌شود و به ارزیابی‌های منفی از موقعیت‌های جدید، کاهش نقش راهبردهای کنارآمدن و افزایش احساس منفی درباره آینده منجر می‌شود، ارتباط بسیار نزدیکی با افسردگی و افکار خودکشی دارد. در این موقعیت، رویکرد تغییر

1. Nussbaum & Dweck
2. Steinmayr & Spinath
3. Haimovitz, Wormington, & Corpus
4. D'Zurilla & Nezu
5. Ugueto et al.
6. Reinecke, DuBois, & Schultz
7. Siu & Shek
8. Mac Giollabhui et al.
9. Avci et al.

ذهنیت به فرد کمک می‌کند تا با 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 کند (فلاحیه و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهش یگار و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان داد مداخله تغییر ذهنیت دوئیک با افزایش اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس در افراد می‌تواند مسیر ایجاد انگیزش را هموار کند و فرد را در راستای دستیابی به اهداف هدایت کند که با نتایج پژوهش حاضر همسو است. مطابق دیدگاه دوئیک و لگت^۱ (۱۹۸۸) این مداخله با ایجاد دیدگاه نسبتاً دقیق به توانمندی‌های افراد، نگرش آنان را در مورد مهارت‌های خود بهبود می‌بخشد و با افزایش قابلیت‌های فرد در مدیریت خود، او را به سوی اهدافش سوق می‌دهد. در واقع توانایی فرد در انجام عمل دلخواه یا کنار آمدن با یک موقعیت خاص، اساس عاملیت انسان است و نقش مهمی در خودکارآمدی افراد 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 می‌گذارد (باپیری 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 ارتقای مؤلفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی-صمیمیت و کمک‌کردن-کمک‌گرفتن شده است.

از سوی دیگر براساس رویکرد فوق، فردی که تفکر واگرا ندارد، از نظر شناختی آماده مواجهه با فشارهای روانی و غلبه بر آن نیست و احتمالاً در چنین شرایطی ناامید می‌شود. ضعف در مهارت‌های تفکر و عدم شناخت راهبردهای سازگارانه، خطر افسردگی، ناامیدی و گاهی رفتارهای تکانش‌گرا را افزایش می‌دهد. امید ارتباط نزدیکی با توانایی حل مسئله و اقدام به عمل در افراد دارد؛ به طوری که نبود آن می‌تواند سبب تضادهای روانی و ناامیدی در نوجوانان شود. نارسایی در مهارت حل مسئله موجب تعارض در روابط بین فردی می‌شود، به این معنا که با ایجاد افسردگی، فرد را به سمت اختلالات روان‌شناختی شدیدتر سوق می‌دهد (متوالی آتیا و احمد^۲، 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^۳، ۲۰۱۱). در این راستا مداخله تغییر ذهنیت دوئیک با استفاده از راهبردهای شناسایی، تعدیل انتظارات و آشنایی با تأثیر آن بر ذهنیت، تمرکز صرف را از احساس ناتوانی در فرد برمی‌دارد 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 از اضطراب، ناامیدی و احساس خودکم‌بینی در دانش‌آموزان به دلیل انتظارات غیرمنطقی در قالب نگرانی در مورد آینده است که موجب آشفتگی درونی آنان می‌شود. دغدغه‌ها و انتظارات از آینده در دوره تحولی نوجوانی 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، ادراک او از موقعیت‌های کنونی و نحوه رفتار او را در آن‌ها شکل می‌دهد (باپیری 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 به شرایط موجود را جست‌وجو می‌کنند و نوع تفسیر ذهنی خود از انتظارات دیگران را نیز به نحو منطقی تغییر می‌دهند. این‌گونه بازسازی‌های شناختی، دانش‌آموزان را به سوی استفاده مؤثر از راهکارهای مقابله‌ای و تفسیر مطلوب‌تر از وقایع سوق می‌دهد و احساس امیدواری را افزایش می‌دهد.

با توجه به اینکه ویروس کرونا در جهان پدیده‌ای نوظهور بود، زندگی میلیون‌ها نفر را تحت تأثیر قرار داد، به سرعت در جهان انتشار پیدا کرد و وضعیتی اورژانس در بهداشت جهانی به وجود آورد. این امر موجب پیامدهای روان‌شناختی همچون تحریک‌پذیری، اختلال خواب، افسردگی، اضطراب و اختلال استرس پس از سانحه و همچنین پیامدهای اجتماعی مانند احساس تنهایی، انزوای اجتماعی و ترس از آینده شغلی و مالی در افراد شد (روشن‌خواه، ۱۳۹۹). همچنین با تعطیل شدن مراکز آموزشی، تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان به شدت محدود شد و کلیه فعالیت‌های اوقات فراغت خارج از خانه نیز لغو شد یا بسیار کاهش

1. Dweck & Leggett
2. Metwaly Atia & Ahmed
3. Oguzturk, Akca, & Sahin

یافت که این امر کلافگی و بی‌حوصلگی و تغییرات خلق‌وخو را به‌دنبال داشت (چوبداری، نیک‌خو و فولادی، ۱۳۹۹؛ شن و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله قوت‌های این رویکرد مداخله‌ای، 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 مؤثر و مهارت‌های تغییر‌نگرش، به افزایش اعتمادبه‌نفس و امیدواری بیشتر در مواجهه با بحران منجر می‌شود. شناخت جنبه‌های روان‌شناختی شیوع کووید-۱۹ می‌تواند زمینه‌پیشگیری، آموزش، مداخله و درمان مؤثر را برای خانواده‌ها، متخصصان و روان‌شناسان فراهم آورد (چوبداری، 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، ارتقای سلامت روان و بهبود عملکرد در دانش‌آموزان را به‌دنبال داشته است. با اطمینان از برنامه‌ریزی مداخلات روانی-اجتماعی برای گروه‌های پرخطر می‌توان سهم مهمی در حفاظت از بهداشت عمومی داشت. پیشنهاد می‌شود از این مداخله در جهت افزایش جهت‌گیری مثبت، نگرش مثبت به آینده و افزایش احساس امیدواری به شرایط پسا کرونا در دانش‌آموزان در دیگر مدارس نیز استفاده کرد. همچنین از آنجا که بحران کووید-۱۹ جنبه‌های خانوادگی و محیط آموزشی را کامل درگیر کرد، می‌توان محتوای این مداخله را با سایر مداخلات آموزش خانواده نیز تلفیق کرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم امکان فرایند پیگیری اشاره کرد که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده پیگیری صورت گیرد. پژوهش حاضر فقط بر دانش‌آموزان شهر اصفهان انجام گرفته است که در تعمیم نتایج آن به کل جامعه دانش‌آموزان باید جوانب احتیاط رعایت شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، کلیه موازین اخلاقی شامل رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان و والدین، اطمینان از محرمانه‌بودن اطلاعات افراد و ورود یا خروج داوطلبانه شرکت‌کنندگان رعایت شد. همچنین ملاحظات اخلاقی مطابق با اصول اخلاق در پژوهش مورد توجه قرار گرفت.

۶. سپاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزان و مدیرانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند قدردانی می‌شود. ضمناً نویسندگان اعلام می‌دارند که این پژوهش بدون حمایت مالی مؤسسات یا سازمان‌های دولتی و خصوصی انجام شده است.

۷. تعارض منافع

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

منابع

- آرامی، ز.، شریفی، ط.، و غضنفری، ا.، و عابدی، ا.، و قاسمی پیربلوطی، م. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت 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 تغییر ذهنیت دوئیک بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان/استثنایی*. ۱۹(۳)، ۴۸-۳۷.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1398.19.3.5.3>
- بایبری، ا.، کلانتری، م.، نشاط‌دوست، ح.، و عریضی، 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://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.94.10.4>

- بساکنزاد، س.، رحیمی، م.، و رزمجو، س. (۱۳۹۹). مقایسه جهت‌گیری منفی به مشکل، ناامیدی و استرس ادراک‌شده 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.، و 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 مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*. ۱۸(۲)، ۴۶-۵۷.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23455780.1399.8.2.6.3>
- فلاحیه، س.، فاتحی‌زاده، م.، عابدی، ا.، و دیاریان، م. (۱۴۰۰). مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان. *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم روان‌شناختی*. ۲۰(۱۰۶)، ۱۹۲۹-۱۹۱۳.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1400.20.106.2.7>
- گودرزی، م. ع. (۱۳۸۱). بررسی روایی و پایایی مقیاس نومییدی بک در دانشجویان دانشگاه شیراز. *نشریه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ۱۸(۲)، ۲۶-۳۹.
<https://www.sid.ir/paper/406194/fa>
- محمودعلیلو، م.، شاهجویی، ت.، و هاشمی، ز. (۱۳۸۹). مقایسه عدم تحمل بلاتکلیفی، اجتناب شناختی، جهت‌گیری منفی به مشکل و باورهای مثبت درمورد نگرانی بین بیماران مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر و افراد عادی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی دانشگاه تبریز)*. ۵(۲۰)، ۱۸۵-۱۶۷.
https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4189.html

References

- 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)
- 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)
- 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., Kalantari, M., Neshat Doost, H. T., & Arizi, 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.html> (In Persian)
- Bassaknejad, S., Rahimi, M., & Razmjoo, 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., 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>

- 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>
- 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)
- 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.
- 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. (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>
- 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>
- 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)
- Eskin, M. (2012). *Problem solving therapy in the clinical practice*. Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/C2011-0-07817-1>
- Fallahiyeh, 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)
- Fallahiyeh, S., Fatehizadeh, 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)
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Mahmud-Aliloo, M., Shahjooee, T., & Hashemi, Z. (2011). Comparison of intolerance of uncertainty, negative problem orientation, cognitive avoidance, positive beliefs about worries in patient with 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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)
- 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>
- 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>
- 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>
- 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.
- 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>
- 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.
- Ugueto, A. M., Santucci, L. C., Krumholz, L. S., Weisz, J. R. (2014). Problem-Solving Skills Training. In E. S., Sbrulati, 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>