

## **Comparing the effectiveness of Interventions of Academic Engagement and Dweck's MindSet on academic well-being and quality of school life among high school students**

**Nilofar Azizi<sup>\*</sup>, Rahim Badri Gargari<sup>\*\*</sup>**

**Kiumars Karimi<sup>\*\*\*</sup>**

### **Abstract**

This research was conducted with the aim of comparing the effectiveness of educational engagement training and intervention based on Dweck's mindset change on academic well-being and Quality of School Life in second high school students. This research was a semi-experimental study with a pre-test-post-test-follow-up design and from a control group. The statistical population of the research included all female students of the second high school students in the city of Mahabad in 2021-2022 academic year. The statistical sample included 45 people who were selected by staged cluster sampling and randomly replaced in two experimental groups and one control group. The data collection tool included Academic Wellbeing Questionnaire (AWBQ) and Quality of School Life Questionnaire (QSL). The intervention tools included the educational engagement training program for 12 sessions of 75 minutes and the Dweck mindset change program for 8 sessions of 50 minutes. Data analysis was done by using analysis of variance and by repeated measurement in version 26 of SPSS program. Data analysis showed that interventions in both educational engagement and dual mindset change had the same effectiveness on academic well-being and Quality of School Life. However,

\* PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran, niloofarazizi1994@gmail.com

\*\* Professor of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran (Corresponding Author), badri\_rahim@yahoo.com

\*\*\* Assistant Prof., Dept. of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran, q.karimi@iau-mahabad.ac.ir

Date received: 19/02/2023, Date of acceptance: 12/06/2023



the effects of both interventions for well-being were not stable in the follow-up phase, but in the quality of school life, only the effect of Dweck's mindset change intervention was stable in the follow-up phase. According to the findings, it can be stated that the educational engagement training and the intervention of changing the dual mindset are effective interventions to improve the academic well-being and quality of life of students at school.

**Keywords:** Academic well-being, quality of school life, academic engagement training, dweck's mindset.

## مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در دانش‌آموزان دوم متوسطه<sup>۱</sup>

نیلوفر عزیزی\*

رحیم بدری گرگری\*\*، کیومرث کریمی\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در دانش‌آموزان دوم متوسطه انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نمونه آماری نیز شامل ۴۵ نفر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ) و پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه (QSL) بود. ابزارهای مداخله نیز شامل برنامه آموزش مشغولیت تحصیلی به مدت ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک به مدت ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که هر دو مداخله مشغولیت

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران، niloofarazizi1994@gmail.com

\*\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)، Badri1346@tabrizu.ac.ir

\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران، q.karimi@iau-mahabad.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۲



تحصیلی و مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی یکسانی بر بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه داشتند، با این حال اثرات هر دو مداخله برای بهزیستی در مرحله پیگیری پایدار نبود، اما در کیفیت زندگی مدرسه تنها اثر مداخله تغییر ذهنیت دوئیک در مرحله پیگیری پایدار بوده است. با توجه به یافته ها می توان مطرح نمود که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله تغییر ذهنیت دوئیک مداخلات موثری برای بهبود بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش آموزان می باشند.

**کلیدواژه‌ها:** بهزیستی تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه، آموزش مشغولیت تحصیلی، مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک.

## ۱. مقدمه

مدارس نقش مهمی در شکل دادن به سلامت و رفاه کودکان دارند. در جامعه مدرن، نوجوانان تعداد زیادی از ساعات بیداری خود را در مدارس می گذرانند و ملزم به گذر از یکی از چالش برانگیزترین و مهم ترین دوره های زندگی خود هستند (Jørring & et al, 2020). نوجوانی نشان دهنده یک دوره بحرانی از تغییرات سریع فیزیکی، اجتماعی، شناختی و عاطفی است که پیامدهای مهمی برای سلامت و بهزیستی در زندگی بعدی دارد (Pigaiani & et al, 2020). اگرچه مفهوم بهزیستی بسیار متغیر است اما به عنوان ساختاری چند بعدی شامل ابعاد روانی، جسمی و اجتماعی مفهوم سازی شده است (Berasategi Sancho et al, 2021). دوج و همکاران (Dodge & et al, 2021) بهزیستی را به عنوان نقطه تعادل بین منابع خود فرد و چالش هایی که او با آن روبه رو است، تعریف می کنند. براساس دیدگاه تومینین-سوینی و همکاران (Tuominen-Soini & et al, 2012) بهزیستی تحصیلی دارای چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی مدرسه، رضایت مندی تحصیلی و درآمیزی با تکلیف است. ارزش مدرسه میزان علاقه فراگیر به مطالعه دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه، فرسودگی حاکی از خستگی دانش آموز نسبت انتظارات مدرسه و احساس بی کفایتی در یادگیری، رضایتمندی اشاره به احساس رضایت شخصی در دستیابی به اهداف شخصی و در نهایت درآمیزی با تکلیف نشان دهنده انرژی گذاری، تمرکز مثبت و مشارکت در امور مدرسه است (سادات و واحدی، ۱۳۹۸). با توجه به نظریه خودتعیینی (SDT) بهزیستی انگیزه لازم را برای فعالیت های تحصیلی پرورش داده و در عملکرد بهتر به اوج خود می رسد (Deci & Ryan, 2012). فان و انجیو (Phan & Ngu, 2016) اشاره نمودند که بهزیستی در مدرسه ممکن است سرعت یادگیری با کیفیت را افزایش دهد. با

این حال، بهزیستی تحصیلی کم با پیشرفت تحصیلی پایین، گرایش های نامطلوب انگیزشی، مشکلات یادگیری، آرزوهای تحصیلی پایین، و کیفیت زندگی تحصیلی پایینتر در ارتباط است (Fiorilli & et al, 2017).

بافت مدرسه یک محیط مهم اجتماعی است که در آن نوجوانان به طور روزمره با یکدیگر در ارتباط هستند. بافت مدرسه تأثیر عمده ای بر سلامت عمومی ذهنی و تحصیلی دانش آموزان، پیشرفت تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دارد (Rimpelä & et al, 2020). از نظر لیناکیا (Linnakylä) کیفیت زندگی در مدرسه معمولاً به عنوان احساس بهزیستی و رضایت کلی دانش آموزان از تجربیات مثبت و منفی در فعالیت های معمول مدرسه تعریف می شود (Yoon & Järvinen, 2016). این تجارب مثبت و منفی سازنده رضایت کلی دانش آموز از زندگی روزانه او در مدرسه بوده و می تواند یک عامل تسهیل کننده و یا بازدارنده فعالیت های تحصیلی باشد (Mascia & et al, 2020). کیفیت زندگی دارای پنج مولفه فرصت (باورهای دانش آموز درباره آینده سازی)، ماجراجویی و پیشرفت (احساس انگیزش درونی دانش آموز در یادگیری مطالب درسی و لذت بردن از یادگیری)، رضایت عمومی (احساسات کلی دانش آموز از شادکامی، آسایش، بهزیستی و رفاه در مدرسه)، عواطف منفی (احساسات منفی دانش آموز درباره مدرسه) و انسجام اجتماعی (احساس شایستگی و کفایت در برقراری رابطه با معلم و همسالان) است (Thien, 2020). کیفیت زندگی مدرسه بر یادگیری و دستاوردهای تحصیلی نوجوانان تأثیر دارد (Huang & et al, 2017). کیفیت زندگی مدرسه با احساس تعلق به مدرسه، مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه بالا برای فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت به مدرسه و رابطه صمیمی تر و بهتر دانش آموزان با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی مرتبط است (زاهد بابلان، کریمیان پور و دشتی، ۱۳۹۶).

برای بهبود و ارتقای بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه نوجوانان مداخلات آموزشی متفاوتی با رویکردهای ذهن آگاهی، خودشفقتی، فعال سازی رفتاری و آموزش های مثبت نگر بکارگرفته شده است (Bazzano et al, 2018)، با این حال، آموزش مشغولیت تحصیلی یکی از جدیدترین رویکردهای آموزشی است که اخیراً مورد توجه پژوهشگران بوده است. ریو (Reeve, 2013) مشغولیت تحصیلی را مشارکت فعال دانش آموز در تکالیف و فعالیتهای تحصیلی تعریف می کند. آموزش مشغولیت تحصیلی برنامه ای است که بر اساس رویکرد چهار عاملی رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت ریو و تسنینگ (Reeve & Tseng, 2011)، توسط حسنی، درتاج، باقری و سعادت شامیر (۱۳۹۸) با اقتباس از نظریه های رهایی ذهن

کریک (Craig, 2017)، قانون صد در صد بله ولز (Wells, 2016) و نظریه یادگیری به عنوان فعالیتی مولد فیورالا و مایر (Fiorella & Mayer, 2015) ساخته شده است. تکنیک‌های ذهنی (EFT - Emotional Freedom Technic) نوعی شیوه جسمی ذهنی، برای کمک به خود است که در آن از تماس ملایم انگشتان و تمرکز افکار بر احساسات استفاده می‌شود. قانون صد در صد بله در واقع همان یقین و عزم جزم برای انجام کار است و می‌گوید فقط زمانی یک کار را انجام دهید که صد در صد به آن یقین دارید (Craig, 2017). یادگیری به عنوان فعالیتی مولد شامل هشت راهبرد یادگیری (خلاصه کردن، نقشه برداری، ترسیم، تخیل، خودآزمایی، خود توضیحی، آموزش و اجرا) است که باعث درک بهتر می‌شود (فیورالا و مایر، ۲۰۱۵). در این رابطه، نتایج پژوهش اوپادیایا و سالما-آرو (Upadaya, & Salmela-Aro, 2012) نشان داد که سطح بالای مشغولیت تحصیلی تسهیل کننده جنبه مختلف کیفیت زندگی، بهزیستی، هیجانات مثبت و رضایت از زندگی است. دمیرچی (Demirci, 2020) مطرح نمود که بین مشغولیت تحصیلی با شایستگی اجتماعی، امید و بهزیستی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. پژوهش‌های فرهادی، قدم پور و خلیلی گشنگانی (۱۳۹۵)، زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۶)، داتو و کینگ (Datu & King, 2018) و ابراهیمی و خلعتبری (۱۳۹۹) نیز حاکی از ارتباط معنی دار بین مشغولیت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و کیفیت زندگی در مدرسه بود. در پژوهش ستین (Cetin, 2018) مشخص شد که کیفیت زندگی و ابعاد آن شامل رضایت محیط آموزشی، رضایت از مربیان و فضای کلاس و رضایت از روابط با دانش آموزان با مشغولیت تحصیلی رابطه مثبتی دارند.

از سویی، مداخله دیگری که طی چند سال اخیر برای بهبود و ارتقای فرایندهای تحصیلی و روانی نوجوانان مورد توجه قرار گرفته، مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک است. برنامه تغییر و رشد ذهنیت یک شیوه آموزشی با زیربنای روانشناختی است که براساس اعتقاد دوئیک مبنی بر اینکه ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیست، بلکه می‌توانند با گذشت زمان توسعه یابند، ایجاد شده است (Dweck & Yeager, 2019). دوئیک معتقد است افراد قائل به ذاتی بودن هوش تمایل دارند که باهوش بودن را یک خصیصه ذاتی دانسته و دارای این باور هستند که انسان یا واجد سطح معینی از هوش هست یا نیست. به همین دلیل این افراد دائم نگران اند که آیا به اندازه کافی باهوش هستند؟ (Savvides & Bond, 2021)، در این حالت شکست خوردن ثابت می‌کند که فرد با هوش نیست و این اثبات می‌تواند درونی شده و عمومیت یابد. به همین دلیل نیز افراد دارای باور ذاتی نسبت به هوش تمایل دارند که از شکست خجالت بکشند و گرایش

به اهداف عملکردی را از خود به نمایش می گذارند (Claro & et al, 2016). این مداخله باورهای جدیدی را به دانش آموزان ارائه می کند و آنها را تشویق می کند به جای اجتناب از چالش، مقابله کنند یا به جای تسلیم شدن، پافشاری کنند (Mesler & et al, 2021). تحقیقات نشان داده است که یک نظریه انعطاف پذیر یا پویا در زمینه هوش با سطوح بالاتری از مشارکت تحصیلی، خودپنداره و تاب آوری تحصیلی، اهداف یادگیری رشد محور، استراتژی های تسلطی، و رفتارهای خودناتوان ساز کمتر مرتبط است (Carvalho & Skipper, 2016; Alesi & et al, 2021). در این راستا، وستکا (Vsetecka, 2018) نشان داد که شرکت کنندگان گروه آزمایشی که مداخله تغییر ذهنیت را دریافت کرده بودند بهبود معنی داری در پیشرفت تحصیلی، سطح توجه، نگرش نسبت به یادگیری، باورهای هوشی و کیفیت یادگیری نشان دادند. آرامی، شریفی، غضنفری و عابدی (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری بر بهبود خودکارآمدی، تاب آوری و خوش بینی متغیر سرمایه روانشناختی دارد و این اثربخشی در دوره پیگیری ۶ ماهه نیز تداوم داشته است. زنگ و همکاران (Zeng et al, 2016) نیز اشاره نمودند که ذهنیت رشد رابطه مثبت و معنی داری با تاب آوری، بهزیستی روانشناختی و درگیری مدرسه دارد.

علیرغم اینکه هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله تغییر ذهنیت رویکردهای جدیدی برای بهبود بخشی از تجارب دانش آموزان محسوب می شوند و تحقیقات رو به رشدی جهت بررسی اثربخشی هر دو درمان در حال انجام است و خلاء پژوهشی قابل توجهی نیز در این زمینه وجود دارد، با این حال مقایسه اثرات درمانی دو رویکرد نسبت به همدیگر و گزینش بهترین مداخله برای دانش آموزان می تواند نتایج قابل توجهی در حوزه بالینی داشته باشد که این مهم در پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفته است. لذا، این پژوهش با هدف پاسخ به این سوال انجام شد که آیا بین اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در دانش آموزان دوم متوسطه تفاوت معنی داری وجود دارد؟

## ۲. روش شناسی

این پژوهش از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. با توجه به پیشنهاد صاحب نظران حداقل حجم نمونه

برای هر گروه ۱۵ نفر توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۹۹). لذا، نمونه آماری شامل ۴۵ نفر از دانش‌آموزان بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین شدند. به این صورت که از بین ۱۶ مدرسه دخترانه مقطع دوم متوسطه، ۴ مدرسه به تصادف انتخاب و سپس از هر مدرسه ۳ کلاس از پایه‌های مختلف انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شامل رضایت والدین و تمایل دانش‌آموز برای حضور در مطالعه، تحصیل در مقطع متوسطه دوم (پایه یازدهم) جنسیت دختر بود و ملاک خروج نیز شامل شرکت همزمان دانش‌آموز در برنامه‌های روانشناختی و عدم تمایل به ادامه همکاری بود.

ملاحظات اخلاقی: قبل از شروع دوره‌های آموزشی اهداف پژوهش به صورت کلی برای آزمودنی‌ها شرح داده شد و در خصوص اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات حاصل از پژوهش به والدین اطمینان خاطر داده شد. همچنین اشاره گردید که شرکت در مداخلات هیچ ضرر و زیان مالی و مادی برای آزمودنی‌ها نخواهد داشت و تمامی مراحل دوره به رایگان انجام شد، در نهایت اشاره گردید که آزمودنی‌ها در هر زمان که تمایلی به ادامه همکاری نداشته باشند می‌توانند از روند مطالعه خارج شوند. قابل ذکر است که این پژوهش با کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1401.045 در سامانه ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی ثبت شده است.

### ۳. ابزارهای پژوهش

#### ۱.۳ پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ)

این پرسشنامه توسط توومینن-سوینی و همکاران (Tuominen-Soini & et al, 2012) با الگوگیری از شاخصه‌های روان‌شناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه گسترش یافته است. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه درباره عقاید وی بصورت طیف لیکرت می‌پرسد. نحوه نمره‌گذاری مقیاس به صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷ می‌باشد. توومینن-سوینی و همکاران (Tuominen-Soini & et al, 2012) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۶ محاسبه کردند. در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵)



مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و ... (نیلوفر عزیزی و دیگران) ۲۸۷

ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آمد. روایی محتوایی و سازه پرسشنامه مذکور نیز مطلوب گزارش شده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵).

### ۲.۳ پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه (QSL)

این پرسشنامه برای اولین بار توسط ویلیامز و باتن در سال ۱۹۸۱ ساخته شده و در سال ۲۰۰۰ توسط اندرسون و بروک بررسی و تجدید نظر شده و در ایران توسط سلطانی شال و همکاران (۱۳۹۰) هنجاریابی شده است. این مقیاس ۳۹ سوال دارد. نحوه نمره گذاری مقیاس بصورت طیف لیکرت چهار درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) بوده و نمره گذاری سوالات ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸ و ۳۷ بصورت معکوس می باشد. حداقل و حداکثر نمره هر فرد در این مقیاس در دامنه بین ۳۹ تا ۱۵۶ خواهد بود و نمرات بالاتر نشان دهنده نمره بالای کیفیت زندگی در مدرسه می باشد (سلطانی شال و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش سلطانی شال و همکاران (۱۳۹۰) روایی همگرای پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه با بررسی همبستگی آن با پرسشنامه های خودکارآمدی عمومی و مقیاس سازگاری نوجوانان محاسبه و تأیید شده و روایی محتوایی آن را استادان صاحب نظر تأیید نمودند، همچنین روایی سازه مقیاس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و ساختار عاملی آن در ۵ عامل تأیید شد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل مقیاس ۰/۸۵ بدست آمد.

## ۴. برنامه های مداخله ای

### ۱.۴ آموزش مشغولیت تحصیلی

بسته آموزش مشغولیت تحصیلی بر اساس رویکرد ریو و تسنینگ (Reeve & Tseng, 2011)، توسط حسنی و همکاران (۱۳۹۸) بر اساس نظریه کریک (Craig, 2017)، ولز (Wells, 2016) و فیورالا و مایر (Fiorella & Mayer, 2015) تهیه شده است که در ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه ای بکار گرفته می شود. در آموزش مشغولیت تحصیلی، جلسه اول به آشنایی، مقدمه و بیان هدف و شرح شیوه آموزشی، جلسه دوم تا پنجم، هشتم و نهم به آموزش خودآگاهی تحصیلی، جلسه ششم، هفتم، جلسه دهم به آموزش تنظیم شناختی-هیجانی و جلسه یازدهم و دوازدهم به آموزش خودتنظیمی تحصیلی اختصاص داده شد. خلاصه جلسات این مداخله آموزشی به شرح ذیل است: جلسه اول-مقدمه، هدف و شرح شیوه آموزشی: آشنایی با مشغولیت تحصیلی،

تکنیک رهایی ذهن (eft) و راهبردهای تحصیلی. جلسه دوم-راهبردهای یادگیری: ایجاد انگیزه تحصیلی، هدف گذاری و تندخوانی. جلسه سوم-راهبردهای مطالعه: یادداشت برداری کرنل، نقشه کشی ذهنی و تقویت حافظه. جلسه چهارم-برنامه ریزی تحصیلی: برنامه ریزی و نمونه جدول آن، یادگیری گروهی. جلسه پنجم- راهبردهای مطالعه: افزایش تمرکز، روش های عشق به مطالعه. جلسه ششم-آموزش eft: ضربه تراپی، سنجش شدت، آرامش بخشی و جمله سازی. جلسه هفتم- ایجاد انگیزه با eft: ضربه تراپی، جملات تاکیدی و تجسم واضح و اسم گذاری. جلسه هشتم-اعتماد به نفس با eft: ضربه تراپی، جمله سازی و تصحیح باورهای غلط. جلسه نهم- خودآگاهی با eft: ضربه تراپی، شوخی و چه می شود اگر. جلسه دهم-مسئولیت پذیری با eft: ضربه تراپی، خستی کردن، رویه و پایه میز. جلسه یازدهم-خودنظم جویی با eft: ضربه تراپی، وقایع خاص و نصمیم گیری. جلسه دوازدهم-یادگیری گروهی: رفع موانع موفقیت و وارونگی روانی با ضربه تراپی گروهی (حسنی و همکاران، ۱۳۹۸)

#### ۲.۴ مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک

برنامه آموزشی دوئیک برنامه ای دارای زیربنای روان شناختی است که توسط دوئیک (Dweck, 2006) تدوین شده است. این برنامه آموزشی سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و بر این امر مبتنی است که هوش و شخصیت قابل تغییر است و در طیف وسیعی از زمینه ها موفقیت در مدرسه، کار، ورزش، هنر و تقریباً هر حوزه از تلاش انسان که به طرز چشمگیری می تواند تحت تأثیر استعدادها و توانایی های ما قرار گیرد قابل کاربرد است. پژوهش های طولی نشان می دهند که ذهنیت دانش آموزان درباره هوش خودشان عملکرد تحصیلی آنها را در بافت های دنیای واقعی پیش بینی می کند (فلاحیه، فاتحی زاده، عابدی و دیاریان، ۱۳۹۹). برنامه تغییر ذهنیت دوئیک (Dweck, 2006) به صورت گروهی در قالب ۸ جلسه ۵۰ دقیقه ای ارائه شد. خلاصه محتوای جلسات آموزشی به شرح ذیل می باشد: جلسه اول: اجرای پیش آزمون، تبیین نظریه دوئیک برای دانش آموزان، درک تفاوت بین ذهنیت ذاتی و افزایشی. جلسه دوم: ذهنیت ها از کجا می آیند، چه مثال هایی در فرهنگمان می بینید که ذهنیت افزایشی یا ثابت را تقویت می کند، تعیین باور های ذهنی دانش آموزان، تعیین کنند آیا ذهنیت خودشان بیشتر افزایشی است یا ثابت، چه خودگویی هایی در مورد ذهنیت خود دارند، انجام یک فعالیت چالش برانگیز تا ذهنیت خود را تجربه کنند. جلسه سوم: تأثیر تحسینها و بازخوردهای معلمان و والدین بر هوش کودکان، توضیح ساختار مغز به خصوص سیستم انعطاف پذیری

مغز، توضیح نرمش مغزی که نشان می دهد ما با به چالش کشیدن مغزمان باهوش تر می شویم. جلسه چهارم: شرح قانون ۱۰۰۰ ساعت، شرح مفهوم تمرین عامدانه، وقتی مایل به یاد گرفتن چیزی هستید چه تلاشی برای یاد گرفتن آن می کنید، وقتی چیزی را نمی توانید حل کنید و یا با مشکلی سخت رو به رو می شوید چه کار می کنید، آموزش تکنیک هدفمندی. جلسه پنجم: چه کسانی را می شناسید که بعد از شکست خوردن در انجام کاری موفق شده اند، این افراد چه چیز مشترکی داشتند، چه ذهنیتی ممکن است در آنها وجود داشته باشد که منجر به موفقیتشان شده است. جلسه ششم: بررسی اهداف دانش آموزان و توضیح در مورد جهت گیری هدف. جلسه هفتم: چگونگی موفقیت در زندگی با به کارگیری سه جنبه هوش تحلیل، خلاقانه و عملی، تاکید بر پشتکار و ثبات قدم بودن در تمرین ها، بحث پیرامون تاثیر تغییر ذهنیت و نگرش در پاسخ به شکست. جلسه هشتم: مرور جلسات قبل و جمع بندی مباحث، اجرای پس آزمون. تجزیه و تحلیل داده ها: برای تحلیل داده های از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر<sup>۲</sup> (RM-ANOVA) در برنامه SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

## ۵. یافته ها

در این مطالعه، میانگین سنی برای گروه آموزش مشغولیت تحصیلی ۱۶/۳۳، برای گروه آموزش دوئیک ۱۶/۶۰، گروه کنترل ۱۶/۴۷ و برای کل آزمودنی ها برابر با ۱۶/۴۷ بود. از نظر پایه تحصیلی، ۱۳ نفر در پایه دهم، ۲۴ نفر در پایه یازدهم و ۸ نفر نیز در پایه دوازدهم قرار داشتند. جدول ۱، شاخص های توصیفی متغیرها و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک را جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها نشان می دهد.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرها

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معنی داری
نمرات تحصیلی	آزمایش (مشغولیت)	پیش آزمون	۱۲۰	۱۶۱	۱۳۷/۴۷	۱۱/۰۵	۰/۹۶۵	۰/۷۷۱
		پس آزمون	۱۲۹	۱۷۰	۱۴۶/۲۷	۱۱/۹۱	۰/۹۵۰	۰/۵۳۱
		پیگیری	۱۲۴	۱۶۴	۱۴۰/۹۳	۱۰/۷۷	۰/۹۶۱	۰/۷۰۶

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معنی داری
	دوینک (دوینک) آزمایش	پیش آزمون	۱۲۰	۱۶۱	۱۳۶/۵۳	۱۰/۹۳	۰/۹۶۳	۰/۷۴۶
		پس آزمون	۱۳۵	۱۶۹	۱۴۸/۱۳	۱۰/۵۵	۰/۹۳۴	۰/۳۱۵
		پیگیری	۱۲۹	۱۶۵	۱۴۲/۸۷	۱۰/۲۹	۰/۹۵۸	۰/۶۵۱
	کنترل	پیش آزمون	۱۲۱	۱۶۲	۱۳۹/۴۷	۱۱/۱۲	۰/۹۷۹	۰/۹۵۹
		پس آزمون	۱۱۸	۱۵۸	۱۳۷/۴۷	۱۰/۳۵	۰/۹۷۸	۰/۹۵۴
		پیگیری	۱۲۵	۱۶۳	۱۴۲/۷۳	۱۰/۵۶	۰/۹۷۴	۰/۹۱۷
کیفیت زندگی در مدرسه	مشغولیت (مشغولیت) آزمایش	پیش آزمون	۷۸	۱۲۴	۹۹/۱۳	۱۴/۳۲	۰/۹۵۸	۰/۶۶۵
		پس آزمون	۹۴	۱۳۲	۱۰۹/۸۰	۱۲/۵۶	۰/۹۳۵	۰/۳۱۹
		پیگیری	۸۹	۱۲۷	۱۰۴/۹۳	۱۲/۴۲	۰/۹۳۹	۰/۳۶۹
	دوینک (دوینک) آزمایش	پیش آزمون	۸۱	۱۲۰	۹۷/۴۰	۱۱/۹۴	۰/۹۵۸	۰/۶۵۶
		پس آزمون	۹۲	۱۳۵	۱۱۱/۹۳	۱۲/۱۱	۰/۹۸۶	۰/۹۹۵
		پیگیری	۸۹	۱۳۳	۱۱۰/۴۷	۱۱/۹۷	۰/۹۸۶	۰/۹۹۴
	کنترل	پیش آزمون	۷۱	۱۲۰	۱۰۲/۰۷	۱۱/۵۸	۰/۹۱۸	۰/۱۸۲
		پس آزمون	۶۸	۱۱۵	۹۹/۶۰	۱۰/۶۴	۰/۸۳۲	۰/۰۱۰
		پیگیری	۷۵	۱۱۹	۱۰۱/۷۳	۹/۸۲	۰/۸۹۱	۰/۰۶۸

چنانکه در جدول ۱، مشاهده می گردد در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه میانگین نمرات مراحل پس آزمون و پیگیری شرکت کنندگان گروه های آموزش مشغولیت تحصیلی و برنامه تغییر ذهنیت دوینک در مقایسه با پیش آزمون تغییر یافته است، اما، در گروه کنترل، تغییرات محسوسی وجود ندارد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۱، حاکی از نرمال بودن توزیع داده ها برای بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بود. در ادامه، پیش فرض های همگنی ماتریس واریانس ها با آزمون لون و و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون ام-باکس بررسی شد که نتایج حاکی از برقراری پیش فرض همگنی واریانس ها ( $p > 0/05$ ) و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در گروه های آزمایش و کنترل بود ( $p > 0/05$ ). بررسی آماره موخلی نشان داد که این آماره برای اثر عامل (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در بهزیستی تحصیلی ( $\chi^2 = 11/11$ ,  $p = 0/004$ ) معنی دار بود، اما برای کیفیت زندگی در مدرسه ( $\chi^2 = 3/67$ ,  $p = 0/159$ ) معنی دار نبود و پیش فرض

مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و ... (نیلوفر عزیزی و دیگران) ۲۹۱

تساوی واریانس‌ها در مراحل رعایت شده است. بنابراین، در متغیر بهزیستی تحصیلی از اصلاحیه هوبنه-فلدت برای گزارش یافته استفاده شد. همچنین، نتایج آزمون‌های چندمتغیری نشان داد که آزمون لامبدای ویلکز برای اثر تعاملی گروه و عامل در بهزیستی تحصیلی ( $F=37/77, P=0/0001, \eta^2=0/648$ ) و کیفیت زندگی در مدرسه ( $F=44/88, P=0/0001, \eta^2=0/686$ ) معنی‌دار است. این نتیجه حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشان‌دهنده آن است که ۶۵ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در بهزیستی تحصیلی و ۶۹ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین کیفیت زندگی در مدرسه ناشی از تاثیر آموزش‌های مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مراحل پس‌آزمون و پیگیری موثر است.

جدول ۲. نتایج اثرات اصلی و تعاملی برای متغیرها

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر	منبع
تغییر بهزیستی تحصیلی	عامل	۱/۷۵	۵۱۱/۷	۱۳۸/۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۷	تغییر بهزیستی تحصیلی
	گروه	۱۵۸/۵	۷۹/۲۵	۰/۲۲۹	۰/۷۹۷	۰/۰۱۱	
	عامل*گروه	۹۱۷/۳	۳/۵۰	۲۶۱/۸	۷۰/۸۹	۰/۰۰۰۱	
تغییر کیفیت زندگی مدرسه	عامل	۱۴۶۳/۲	۷۳۱/۶۱	۱۴۱/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۱	تغییر کیفیت زندگی مدرسه
	گروه	۶۸۹/۵	۳۴۴/۷	۰/۸۱۹	۰/۴۴۸	۰/۰۳۸	
	عامل*گروه	۱۳۶۶/۵	۴	۳۴۱/۶	۶۵/۸	۰/۰۰۰۱	

چنانکه در جدول (۲) مشاهده می‌شود اثر تعاملی گروه و عامل برای بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه ( $p \leq 0/01$ )، معنی‌دار بود. بنابراین می‌توان بیان نمود که تفاوت میانگین نمرات بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با توجه به سطوح متغیر گروه معنی‌دار است. لذا، با توجه به اینکه اثر تعاملی بین گروه و عامل درون گروهی معنادار بود برای بررسی اثرات بین گروهی با توجه به سطوح

عامل درون گروهی در متغیرهای پژوهش از آزمون مقایسه زوجی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (درون گروهی) برای متغیرها

گروه	متغیر	مراحل (درون گروهی)	اختلاف میانگین	معنی داری
بهزیستی تحصیلی	آموزش مشغولیت تحصیلی	پیش-پس آزمون	۸۰/۸*	۰/۰۰۰۱
		پیش-پیگیری	۴۶/۳*	۰/۰۰۰۱
		پس-پیگیری	۳۳/۵*	۰/۰۰۰۱
	مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک	پیش-پس آزمون	۱۱/۶*	۰/۰۰۰۱
		پیش-پیگیری	۳۳/۶*	۰/۰۰۰۱
		پس-پیگیری	۲۶/۵*	۰/۰۰۰۱
کیفیت زندگی در مدرسه	آموزش مشغولیت تحصیلی	پیش-پس آزمون	۶۶/۱۰*	۰/۰۰۰۱
		پیش-پیگیری	۸۰/۵*	۰/۰۰۰۱
		پس-پیگیری	۸۶/۴*	۰/۰۰۰۱
	مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک	پیش-پس آزمون	۱۴/۵*	۰/۰۰۰۱
		پیش-پیگیری	۱۳/۰۶*	۰/۰۰۰۱
		پس-پیگیری	۴۷/۱*	۰/۰۵۰

با توجه به جدول (۳) در متغیر بهزیستی تحصیلی، در هر دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک بین پیش آزمون و پس آزمون و همچنین بین پیش آزمون و پیگیری و نیز بین پس آزمون و پیگیری تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود دارد ( $p \leq 0/01$ ). این یافته نشان می دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر معنی داری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته اند. همچنین، در متغیر کیفیت زندگی در مدرسه، در هر دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک بین پیش آزمون و پس آزمون و همچنین بین پیش آزمون و پیگیری و نیز بین پس آزمون و پیگیری تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود دارد ( $p \leq 0/05$ ). این یافته نیز نشان می دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر معنی داری بر افزایش کیفیت زندگی در مدرسه در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (بین گروهی) برای متغیرها

متغیر	گروه (بین گروهی)	پس آزمون		پیگیری	
		اختلاف میانگین	معنی داری	اختلاف میانگین	معنی داری
توان ذهنی	آموزش مشغولیت-مداخله دوئیک	*-۱/۸۶	۰/۶۴۳	*-۱/۹۳	۰/۶۱۸
	آموزش مشغولیت-کنترل	*۸/۸۰	۰/۰۳۳	*-۱/۸۰	۰/۶۴۳
	مداخله دوئیک-کنترل	*۱۰/۶	۰/۰۱۱	*۰/۱۳۳	۰/۹۷۳
کیفیت زندگی	آموزش مشغولیت-مداخله دوئیک	*-۲/۱۳	۰/۶۲۳	*-۵/۵۳	۰/۱۹۳
	آموزش مشغولیت-کنترل	*۱۰/۲۰	۰/۰۲۳	*۳/۲۰	۰/۴۴۹
	مداخله دوئیک-کنترل	*۱۲/۳	۰/۰۰۷	*۸/۷۳	۰/۰۴۳

با توجه به نتایج جدول (۴) در بهزیستی تحصیلی هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری در مراحل پس آزمون نسبت به گروه کنترل داشتند، اما این تاثیر در مرحله پیگیری برای هیچ کدام از مداخلات پایدار نبود. همچنین، نتایج نشان داد که به دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود ندارد. با توجه به نتایج بدست آمده می توان اشاره کرد که مداخله مشغولیت تحصیلی و مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی یکسانی بر بهزیستی تحصیلی در پس آزمون داشتند که این تاثیر در مرحله پیگیری پایدار نبوده است. همچنین، در کیفیت زندگی در مدرسه هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری در مراحل پس آزمون نسبت به گروه کنترل داشتند، اما این تاثیر در مرحله پیگیری تنها برای مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک پایدار بود و برای آموزش مشغولیت تحصیلی حفظ نشد. همچنین، نتایج نشان داد که بین دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معنی داری در مراحل پس آزمون و پیگیری وجود نداشت. با توجه به نتایج بدست آمده می توان اشاره کرد که مداخله مشغولیت تحصیلی و مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی یکسانی بر کیفیت زندگی در مدرسه دارند، با این حال اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر بهزیستی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در دانش آموزان دوم متوسطه انجام شد. یافته پژوهش نشان داد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر معنی داری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته اند. همچنین، بررسی اثرات بین گروهی نشان داد که در بهزیستی تحصیلی هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری در مراحل پس آزمون نسبت به گروه کنترل داشتند، اما این تاثیر در مرحله پیگیری برای هیچ کدام از مداخلات پایدار نبود. همچنین، نتایج نشان داد که به دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود ندارد. با توجه به نتایج بدست آمده می توان اشاره کرد که مداخله مشغولیت تحصیلی و مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی یکسانی بر بهزیستی تحصیلی در پس آزمون داشتند که این تاثیر در مرحله پیگیری پایدار نبوده است. در خصوص مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک پیشینه مرتبطی وجود ندارد، اما نتایج این یافته با بخشی از یافته های اوپادایا و سالما-آرو (Upadyaya, & Salmela-Aro, 2012)، آرامی و همکاران (۱۳۹۸)، دمیرچی (Demirci, 2020)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵)، داتو و کینگ (Datu & king, 2018)، زنگ و همکاران (Zeng et al, 2016) و ابراهیمی و خلعتبری (۱۳۹۹) همسویی دارد. نتایج برخی تحقیقات نیز نشان می دهد که ارتباط معنی داری بین مشغولیت تحصیلی و ذهنیت رشدی با سرزندگی تحصیلی، تاب آوری، بهزیستی روانشناختی و درگیری مدرسه وجود دارد (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ Demirci, 2020).

در تبیین این یافته می توان مطرح نمود علیرغم یکسان بودن اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک بر بهزیستی تحصیلی، هر کدام از مداخلات به شیوه متفاوت و از مسیرهای خاصی می توانند بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشند و مکانیسم های متفاوتی برای دستکاری بهزیستی را بکار می گیرند. آنچه که در کانون توجه بهزیستی تحصیلی قرار می گیرد، علایق و تمایلات دانش آموز نسبت به مدرسه و فعالیت های تحصیلی، باور به توانایی ها و انطباق و سازگاری با محیط یادگیری است (رضایی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۹)، که این مقوله ها هم در آموزش مشغولیت تحصیلی و هم در مداخله تغییر ذهنیت دوئیک مورد توجه قرار می گیرند. براساس نظریه کنترل-ارزش پکران (Pekrun, 2006)



پیامدهای تحصیلی ناشی از اثرگذاری و روابط پیچیده میان ارزیابی شناختی، هیجانانگیز و پیشرفت و رفتار شخصی است. ارزیابی شناختی شامل دو بعد کنترل و ارزش است. ارزیابی های کنترل مرتبط با ادراک کنترل پذیری فعالیت ها و پیامدهای پیشرفت هستند (Pekrun, 2006). یکی از ارزیابی های مهم فراگیران، باورهای آنها در مورد ماهیت هوشی و توانایی های خود است که می تواند بر پیامدهای تحصیلی همچون بهزیستی موثر باشد، به عبارتی، وقتی دانش آموزان تمرین ها و تکالیف مداخله تغییر ذهنیت را دریافت می کنند به ذهنیتی انعطاف پذیر از توانایی های خود دست می یابند که این امر منجر به گسترش وسعت دید فراگیر در فرایندها و چالش های تحصیلی شده و رفتار شخصی فراگیر را با پیامدهای مثبتی همچون موفقیت، اعتماد به نفس، و توانایی مساله گشایی همراه می سازد که ایجاد چنین دیدگاهی منجر به بهزیستی تحصیلی بهتر می گردد.

همچنین، چنانکه مطرح شد براساس نظریه کنترل-ارزش پکران (Pekrun, 2006) هیجانانگیز و پیشرفت و رفتار شخصی نیز از دیگر عوامل اثرگذار بر پیامدهای تحصیلی محسوب می شوند. این دو بعد مفاهیم مهمی هستند که در آموزش مشغولیت تحصیلی به طور جدی در قالب عواطف و عاملیت شخصی مورد توجه قرار می گیرند. مشغولیت در بعد عاطفی به عنوان طیفی از احساسات مثبت و منفی که دانش آموز در حین انجام وظایف یادگیری تجربه می کند، مفهوم سازی می شود (Molinari & Marni, 2018)، و عاملیت شخصی زمانی اتفاق می افتد که دانش آموزان به طور موثر در فرایند یاددهی و یادگیری مشارکت داشته باشند (Reeve, 2013). در فرایند آموزش مشغولیت تحصیلی فضایی فراهم می شود تا دانش آموز از نظر عاطفی و هیجانی با فرایندهای یادگیری ارتباط برقرار کند و بتواند احساسات مثبت و منفی خود را نسبت به محیط آموزشی تجربه کند و بدین طریق بتواند احساسات مثبت خود را افزایش و احساسات منفی خود را جایگزین نمایند یا اینکه در بازخورد به احساسات منفی بتواند به جای اجتناب و یا روش های غیر موثر دیگر، به حل مساله موثری دست بزنند تا موقعیت یادگیری را به نفع خود تغییر دهد که این امر بهزیستی تحصیلی را بهبود می بخشد. همچنین، با افزایش عاملیت شخصی در دانش آموزان این باور را ایجاد می کند که رویدادها قابل کنترل هستند و می توان از طریق مکانیسم های مختلفی بر محیط تسلط یافت. به عبارتی، عاملیت شخصی چیزی است که دانش آموزان می گویند و انجام می دهند تا یک محیط حمایتی-انگیزشی برای یادگیری خود ایجاد کنند. نقطه مقابل چنین ابتکاری در کلاس، انفعال است، زیرا دانش آموز به سادگی و منفعلانه هرگونه دستورالعمل، رویداد و شرایطی را که بر سر راه او قرار می گیرد،

'همانطور که هست' دریافت و می پذیرد (Matos & et al, 2018). بنابراین، دانش آموز یاد می‌گیرد که در مواجهه با شرایط مختلف تحصیلی خود از عاملیت شخصی برخوردار باشد و از مهارت‌های فردی خود در جهت خودتنظیمی و سازگاری با محیط استفاده کند که این امر نیز منجر به توسعه بهزیستی تحصیلی خواهد شد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر معنی داری بر افزایش کیفیت زندگی در مدرسه در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته است. همچنین، بررسی اثرات بین گروهی نشان داد که در کیفیت زندگی در مدرسه هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری در مراحل پس آزمون نسبت به گروه کنترل داشتند، اما این تاثیر در مرحله پیگیری تنها برای مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک پایدار بود و برای آموزش مشغولیت تحصیلی حفظ نشد. همچنین، نتایج نشان داد که بین دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معنی داری در مراحل پس آزمون و پیگیری وجود نداشت. با توجه به نتایج بدست آمده می توان اشاره کرد که مداخله مشغولیت تحصیلی و مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی یکسانی بر کیفیت زندگی در مدرسه دارند، با این حال اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است. در خصوص مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک پیشینه مرتبطی وجود ندارد، اما نتایج این یافته با بخشی از یافته های ستین (Cetin, 2018)، زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۶)، کاروالو و اسکیر (Carvalho & Skipper, 2021)، وستکا (۲۰۱۸) و آلسی و همکاران (۲۰۱۶)، همسویی دارد. در این راستا، پژوهش وستکا (Vsetecka, 2018) حکایت از تاثیر معنی دار مداخله تغییر ذهنیت بر بهبود باورهای هوشی و کیفیت یادگیری بود. ستین (Cetin, 2018) نیز مطرح ساخت که کیفیت زندگی و ابعاد آن شامل رضایت محیط آموزشی، رضایت از مربیان و فضای کلاس و رضایت از روابط با دانش آموزان با مشغولیت تحصیلی رابطه مثبتی دارند.

در تبیین این یافته به نظر می رسد مکانیسم های مشترکی در اثربخشی یکسان آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر کیفیت زندگی در مدرسه دخیل باشند. یکی از این مکانیسم ها ممکن است تقویت احساس شایستگی و خودمختاری در دانش آموزان باشد. آموزش مشغولیت تحصیلی با تاکید بر عاملیت شخصی و همچنین مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک با تاکید بر ذهنیت رشدی و انعطاف پذیری توانایی ها به دانش آموزان

فرصت می دهند تا آزادانه فعالیت های مورد علاقه خود را انتخاب کنند و آنان را به مشارکت در امور تحصیلی تشویق می کنند، و در نتیجه انگیزش خودمختار (انجام امور به خاطر انتخاب فردی و احساس لذت ناشی از آن) در آنان رشد می یابد که با کیفیت زندگی بهتر نیز همراه خواهد بود (García-Martínez & et al, 2021). از طرف دیگر، در هر دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت محیط آموزشی ساختارمندی فراهم می شود که در آن بر بعد هیجانی یادگیری از جمله ارزشگذاری مثبت به فعالیت تحصیلی و حس کنترل بر انجام آن، احساس استقلال عمل، صلاحیت و ارتباط با دیگران را در ذهن فرد شکل می دهد. این ارزیابی و ادراکات موجب برانگیختن هیجان های مثبتی مانند لذت و غرور می شود، و این تجربه های مثبت نیز به پیامدهای مثبت یادگیری از جمله افزایش توجه، انگیزش خودمختار، خودنظم جویی و درگیری فعال و سازنده منجر می شود و کیفیت زندگی بهتر در مدرسه را به همراه خواهد داشت. به عبارت دیگر، مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک با ایجاد محیط امن و حمایت کننده شرایطی را فراهم می کنند که انگیزش و یادگیری با بالاترین کیفیت ظاهر شود. داشتن انگیزه و پذیرش تلاش های درونی برای رشد، بخشی از معماری انگیزشی انسان برای دستیابی به کیفیت زندگی بهتر بویژه در محیط یادگیری است (Sheldon & Corcoran, 2021).

در تبیین یافته پژوهش مبنی بر تداوم اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر کیفیت زندگی در مدرسه می توان چنین مطرح نمود که بر اساس نظریه ذهنیت رشدی، هوش یک ویژگی قابل تغییر، افزایشی و قابل کنترل در نظر گرفته می شود. بنابراین، افراد با ذهنیت رشدی، دارای قضاوت های منعطف، استفاده بهینه از توانایی های هوشی، گسترش توانایی ها و توسعه مسیرهای دستیابی به هدف هستند، و از رویارویی با چالش ها و موقعیت های دشوار اجتناب نمی کنند. این ویژگی ها به یقین منجر به تلاش بیشتر، ایجاد تأخیر در رسیدن به خواسته های آنی، توجه جدی به برنامه ریزی های بلند مدت، کسب مهارت های یادگیری بهتر و ارتقاء شایستگی هایی می گردد که می تواند در تار و پود زندگی تحصیلی دانش آموز بطور عمیقی نفوذ کرده و اثرات پایداری بر بهبود کیفیت زندگی در مدرسه داشته باشد.

این پژوهش نیز مانند سایر تحقیقات دارای محدودیت هایی بود، بطوری که ابزار اصلی جمع آوری اطلاعات این تحقیق، پرسشنامه بوده و ذاتاً دارای محدودیت است. محدود شدن نمونه های مورد مطالعه به دختران دانش آموز دوره متوسطه دوم از جمله محدودیت های پژوهش بود. بنابراین، پیشنهاد می شود پژوهش های دیگری بر روی نمونه های پسران جهت مقایسه اثربخشی آموزش بین دو جنس و همچنین افزایش دامنه تعمیم پذیری انجام گیرد.

همچنین، پیشنهاد می شود جهت بررسی تداوم اثرات درمانی هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک دوره های پیگیری ۳ و ۶ ماهه در نظر گرفته شود. با توجه به یافته های پژوهش پیشنهاد می شود برنامه آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله تغییر ذهنیت دوئیک در قالب کارگاه های تخصصی به مشاوران و روانشناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی مدارس، معلمان و دانش آموزان آموزش داده شود تا با بکارگیری آن برای بهبود عملکردهای فردی و تحصیلی گامی عملی برداشته شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش صمیمانه همکاری نمودند تقدیر و سپاس‌گزاری می‌گردد.

## پی‌نوشت‌ها

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است.

2. Repeated Measures Anova.

## کتاب‌نامه

- ابراهیمی، نیره و خلعتبری، جواد (۱۳۹۹). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*، ۹ (۷)، ۱۱۹-۱۲۸.
- آرامی، زهرا؛ شریفی، طیبه؛ غضنفری، احمد و عابدی، احمد (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*، ۹ (۳)، ۳۷-۴۸.
- حسینی، فهیمه؛ درتاج، فریبرز؛ باقری، فریبرز؛ و سعادت‌شامیر، ابوطالب (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر تئیدگی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴ (۵۶)، ۱۶۷-۱۵۱.
- دلاور، علی (۱۳۹۹). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.
- رضایی، اکبر و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۹). نقش نظریه‌های ضمنی هوش، حمایت از خودمختاری و باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱)، ۳۳-۴۲.

مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و ... (نیلوفر عزیزی و دیگران) ۲۹۹

زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان پور، غفار و دشتی، ادریس (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲ (۱)، ۷۵-۹۱.

سادات، سما و واحدی، شهرام. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان. تفکر و کودک، ۱۰ (۱)، ۱۱۱-۱۳۳.

سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شعراباف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدسعید و بافنده، حسین (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۱۹ (۱)، ۷۹-۹۳.

فرهادی، علی؛ قدم پور، عزت اله؛ و خلیلی گشنگانی، زهرا (۱۳۹۵). پیش بینی سرزندگی تحصیلی براساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۴)، ۲۶۵-۲۶۰.

فلاحیه، سپیده؛ فاتحی زاده، مریم؛ عابدی، احمد؛ و دیاریان، محمدمسعود (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک، بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان. فصلنامه روانشناسی شناختی، ۸ (۲)، ۴۶-۵۷.

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی؛ شهاب زاده، صدیقه؛ صباغیان، حمید؛ دهقانی زاده، محمدحسین (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۷ (۲۶)، ۱۴۸-۱۲۳.

Alesi, M., Rappo, G., and Pepi, A. (2016). Investigating the improvement of decoding abilities and working memory in children with incremental or entity personal conceptions of intelligence: two case reports. *Front Psychol*, 6, 19-39. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01939

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 Exceptional Children*, 9 (3), 37-48. (Persian)

Bazzano, A. N., Anderson, C. E., Hylton, C., Gustat, J. (2018). Effect of mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: results of a randomized controlled school-based study. *Psychol Res Behav Manag*, 11, 81-89.

Berasategi Sancho, N., Idoiaga Mondragon, N., Dosil Santamaria, M., & Eiguren Munitis, A. (2021). The Well-being of children in lock-down: Physical, emotional, social and academic impact. *Children and Youth Services Review*, 127, 106085.

Carvalho, E., & Skipper, Y. (2020). A two-component growth mindset intervention for young people with SEND. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 195-205. <https://doi-org.ezp.semantak.com/10.1111/1471-3802.12472>

- Cetin, S. K. (2018). An analysis on the qualities of school life and classroom engagement levels of students. *South African Journal of Education*, 38, S1–S13.
- Claro S., Paunesku D., Dweck C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proc Natl Acad Sci. U.S.A.* 113, 8664–8668. 10.1073/pnas.1608207113
- Craig, G. (2017). The Gold Standard (Official) EFT Tapping Tutorial. Retrieved March 14, From <https://www.emofree.com/eft-tutorial/eft-tapping-tutorial.html>.
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 69, 100-110.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17-22.
- Delavar, Ali (2019). *Research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Nashr Virayesh. (Persian)
- Demirci, İ. (2020). School Engagement and Well-Being in Adolescents: Mediating Roles of Hope and Social Competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573-1595.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3).
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Dweck, C.S., Yeager, D.S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496
- Ebrahimi, N., Khalatbari, J. (2020). The prediction of academic resilience based on academic engagement with mediating role of sense of belonging to school in students. *Journal of Rooyeshe-Ravanshenasi*, 9 (7), 119-128. (Persian)
- 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. (Persian)
- Farhadi, A., Ghadampour, E., khalili Geshnigani, Z. (2016). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of Lorestan University of Medical Sciences. *Educational Strategy Medical Science*, 9 (4), 260-265. (Persian)
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), 717-741.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- García-Martínez, I., Landa, J. M. A., & León, S. P. (2021). The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6586.
- Hasani, F., Dortaj, F., Bagheri, F., & Saadeti Shamir, A. (2021). The Effect of Academic Engagement on Students' Emotional Creativity. *Journal of School Psychology*, 10(3), 6-17. (Persian)

- Huang, C.-H., Wang, T.-F., Tang, F.-I., Chen, I. J., & Yu, S. (2017). Development and validation of a Quality of Life Scale for elementary school students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 180-191.
- Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M. P., & Bentsen, P. (2020). Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Education 3-13*, 48(4), 413-428.
- Mascia, M. L., Agus, M., & Penna, M. P. (2020). Emotional intelligence, self-regulation, smartphone addiction: which relationship with student well-being and quality of life?. *Frontiers in psychology*, 11, 375.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86, 592-609.
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101299.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: a focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21(1), 157-172.
- Moradi, M., Soleimani, K. A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2017). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the irani version of academoic well-Being questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 7 (26), 148-123. (Persian)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548.
- Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., ... & Colizzi, M. (2020). Adolescent lifestyle behaviors, coping strategies and subjective wellbeing during the COVID-19 pandemic: an online student survey. In *Healthcare* (Vol. 8, No. 4, p. 472). MDPI.
- Reeve, J., and Tseng, C -M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Rezaei, A., bahadorikhosroshahi, J. (2020). The Role of Implicit Intelligence Theories, Supporting Autonomy and Epistemological Beliefs in Predicting Academic Engagement of Students. *Educational Strategy Medical Science*, 13 (1), 33-42. (Persian)
- Rimpelä, A., Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Soto, V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J., Federico, B., & Lorant, V. (2020). Academic Well-Being and Structural Characteristics of Peer Networks in School. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2848.

- Sadat, S., & vahedi, S. (2019). The Effect of Positive Thinking Skills Training on Students' Subjective Well-being. *Thinking and Children*, 10(1), 101-123. (Persian)
- Savvides, H, Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1 -16.
- Sheldon, K. M., & Corcoran, M. (2019). Comparing the current and long-term career motivations of artists and business-people: Is everyone intrinsic in the end? *Motivation and Emotion*, 43, 218-231. doi:10.1007/s11031-018-9723-1
- Soltanishal, R., Karsheki, H., Agha Mohammadian Shearbarf, HR., Abdakhdei, MS and Bafandeh, H. (2018). Checking the validity and reliability of the questionnaire of quality of life at school in the schools of Mashhad. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*, 19 (1), 79-93. (Persian)
- Thien, L. M. (2020). Assessing a second-order quality of school life construct using partial least squares structural equation modelling approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(3), 243-256.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Vsetecka, J. R. (2018). The effect of a mindset intervention on middle school student academic achievement, attitude toward learning, and belief of intelligence (Order No. 13428050). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global; Social Science Premium Collection. (2182812160).
- Wells, S. (2016). 100% yes!!the energy of success.release your resistance align your values go for your goals using simple energy techniques (SET). Waterford publishing.
- Yoon, J., & Järvinen, T. (2016). Are model PISA pupils happy at school? Quality of school life of adolescents in Finland and Korea. *Comparative Education*, 52(4), 427-448.
- Zahed Babolan, A., Karimianpour, G., & Dashti, A. (2017). Role of life quality in school and academic self-concept on academic engagement in salas babajani fifth and sixth grade students. *New Educational Approaches*, 12(1), 75-91. ((Persian)
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of Growth Mindset on School Engagement and Psychological Well-Being of Chinese Primary and Middle School Students: The Mediating Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7(1873). doi:10.3389/fpsyg.2016.01873