مجله یافته های علوم تربیتی و آموزشی

بررسی اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان

زهرا قاسم پور*[1]، زهرا فرزانه سه قلعه[2]
1*. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحدبیرجند، ایران
Email: z.ghasempor@gmail.com
2. دانشجویی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد فردوس ، ایران

MDOI-02-2026.0607
MNR-628-2-BC320A

چکیده

در دوره ابتدایی، باورهای انگیزشی دانش‌آموزان از جمله جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی در نحوه مواجهه آنان با تکالیف درسی و پایداری در برابر دشواری‌های تحصیلی ایفا می‌کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان انجام شد. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر سرایان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود (۶۱۷ نفر). از جامعه فوق ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. شرکت‌کنندگان هر دو گروه پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) و خودکارآمدی تحصیلی مورگان و همکاران (۱۹۹۹) را در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. بسته آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۵ تجزیه‌وتحلیل شدند. نتایج نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی تاثیر معناداری داشته است و میزان تبیین واریانس (مجذور اتا) به‌ترتیب 63/6 و 79/4 درصد بود($p<0/001$). بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود معلمان و مشاوران دوره ابتدایی از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ذهنیت رشد به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های انگیزشی مکمل کلاسی استفاده کنند تا زمینه تقویت باورهای خودکارآمدی و گرایش به اهداف یادگیری سازگارانه در دانش‌آموزان فراهم شود.

واژه‌های کلیدی: ذهنیت دوئیک، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموز.

1- مقدّمه

از مهم‌ترین عواملی که در آموزش پرورش نقش کلیدی دارند دانش‌آموز است. موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام‌های آموزشی است و تمام کوشش‌ها و کشش‌های این نظام، در واقع برای پوشاندن جامه عمل به این امر است. به عبارتی، جامعه و بطور ویژه نظام‌های آموزشی، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه‌مند و نگران بوده و انتظار دارند فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری آنچنان که باید پیشرفت و تعالی یابد (طالب‌زاده ثانی وشکوفه، 1402). براین اساس یکی از مسائل مهم و قابل توجه در زمینه‌ی آموزش و پرورش، چگونگی بالابردن توانایی دانش‌آموزان در مقابله با شرایط اجتناب ناپذیر است، به طوری که دانش‌آموزان بتوانند در همان شرایط خاص هم به موفقیت دست پیدا کنند (مقصودی و اسماعیلی شاد، 1397). یکی از متغیرهای فردی مهم که می‌تواند در موفقیت دانش‌آموزان کمک‌کننده باشد، خودکارآمدی تحصیلی[1] است (فرازی و عسکری، 1399).

خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی اشاره دارد که توسط آلبرت بندورا [2]در قالب نظریه شناختی-اجتماعی مطرح شد (رئوف، خادمی و نقش، 1398). مفهوم خودکارآمدی به باورهای افراد درباره قابلیت ها و توانایی هایشان برای سازماندهی و انجام عملی خاص گفته می شود (الگمدی[3] و همکاران، 2020) و در شکل گیری فرآیندهای انگیزشی برای انجام عمل و رویارویی با مشکلات به فرد کمک می کند (شن[4]، 2018). دانش آموزانی که از سطح بالایی از خودکارآمدی برخوردارند، تمایل بیشتری به تلاش و پشتکار در مواجهه با مشکلات تحصیلی دارند (بندورا، 1997). خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (فریسن[5]، 2019). اهمیت خودکارآمدی تحصیلی در این است که دانش‌آموزان را از نظر تحصیلی، نگرش، انگیزه پیشرفت و احساس ارزشمندی توانمند ساخته و سبب کارآمد شدن دانش‌آموزان می‌شود. این امر در دراز مدت، موفقیت تحصیلی و شغلی را به دنبال دارد (مقصودی و اسماعیلی‌شاد، 1397).

نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان داده است که خودکارآمدی به این اشاره دارد که افراد به توانایی خود اعتماد دارند در برابر موانع و چالش های تحصیلی سرزنده تر و شاداب ترند(مارتین و مارش، 2008). جوادی علمی و همکاران(1397) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رشد خودکارآمدی باعث کاهش هیجانات منفی، اضطراب و افزایش سرزندگی تحصیلی و در نتیجه افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، معمولاً در مواجهه با مشکلات تحصیلی پشتکار بیشتری نشان داده و با انگیزه‌ی بالاتری به یادگیری می‌پردازند. بنابراین، این احتمال وجود دارد که تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی منجر شود.

همسو با خودکار امدی تحصیلی یکی دیگر از مقوله های مرتبط که الگویی منسجم از اسناد، باورها و عواطف را به همراه دارد وبه رفتار فرد جهت می‌دهد و روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیرشدن و پاسخ دهی به تکالیف را در موقعیت‌های پیشرفت نشان می‌دهد جهت‌گیری هدف[6] است(یزدانی،طالع پسند و رحیمیان،1403). نظریه جهت‌گیری هدف که در سال 1992 توسط ایمز[7] نمو پیدا کرد؛ الگوی یکپارچه‌ای از باورها را ارائه می‌کند که به روش های گوناگون نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دهی به موقعیت‌های پیشرفت منجر می شوند(لیانگ[8] و همکاران، 2025). در دیدگاه هدف‌گرایی، تأکید اصلی بردو نوع هدف

1 Academic self efficacy
2 Bandura
3 Alghamdia
4 Shen
5 Friesen
6 Goal orientation
7 Ames
8 Liang

پیشرفت می‌باشد؛ جهت گیری هدف تبحری[1] و جهت‌گیری هدف عملکردی[2] (کریمیان‌پور و اللهکرمی،1403). هدف تبحری بر توسعه شایستگی و مهارت ، و هدف عملکردی بر نشان دادن شایستگی در یک تکلیف در نظر دیگران تأکید دارند (زارع، نقش و حجازی موغاری، 1400). همچنین الیوت و مک گریگور[3](نقل از یزدانی و همکاران، 1403) اهداف تبحری و عملکردی را به دو نوع گرایشی و اجتنابی تقسیم بندی کردند و براین اساس چهار نوع جهت گیری هدف را در دانش آموزان شناسایی کردند. در جهت گیری تبحری-گرایشی دانش‌آموزان به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف هستند؛ در جهت گیری تبحری- اجتنابی دانش‌آموزان شایستگی را دستیابی کامل به تکالیف می دانند؛ در دسته جهت‌گیری عملکردی- گرایشی شایستگی به معنای برتری بر دیگران تعریف می‌شود و در جهت گیری عملکردی – اجتنابی شایستگی به معنای اجتناب از شکست قلمداد می شود(برگزینی و زارعی،1403).

در این راستا پژوهش‌ها همواره نشان می‌دهند که گرایش دانش‌آموزان به جهت‌گیری هدف تبحری-گرایشی نقش تقویت‌کننده یادگیری عمیق، استقامت در چالش‌ها و پیشرفت تحصیلی پایدار را ایفا می‌کند (فیوه، لیخانوف، کوله و رگنر[4]، 2025) ؛ در حالی که جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی نقش افزایش تلاش رقابتی و عملکرد کوتاه‌مدت در تکالیف استاندارد را دارد، اما در بلندمدت با خطر فرسودگی همراه است (بروکبانک، اسمیت و اولیور[5]،2020). از سوی دیگر، جهت‌گیری هدف تبحری-اجتنابی که بر پرهیز از نشان دادن ناتوانی و جلوگیری از قضاوت منفی تمرکز دارد؛ زمینه‌ساز کمال‌گرایی ناسازگار و تمایل شدید به اجتناب از خطا به هر قیمت می‌شود؛ این الگو نه‌تنها انعطاف‌پذیری شناختی را کاهش می‌دهد، بلکه فرد را در مواجهه با چالش‌ها به سمت راهبردهای دفاعی و اجتنابی سوق می‌دهد. و در نهایت، جهت‌گیری هدف عملکردی- اجتنابی نقش کاهش انگیزه درونی، اجتناب از تکالیف دشوار و افت عملکرد تحصیلی را ایفا می‌کند (فیوه و همکاران، 2025).

فلذا پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد، به دلیل انتظارات از دانش‌آموزان ، آن‌ها تمایل دارند که شایستگی‌های خود را به دیگران نشان دهند. به علاوه آنان گرایش دارند که باهوش و استعدادتر از دیگران به نظر برسند. این مهم سبب آن شده است دانش‌آموزان به جای تمرکز بر فرآیند یادگیری، به محصول و پیامدهای آن که دستیابی به موفقیت و نمره های عالی است، تمرکز داشته باشند (سیف، 1394). این گرایش به جهت گیری هدف می‌تواند منجر به درماندگی آموخته‌شده در دانش‌آموزان شود؛ به‌گونه‌ای که برای حفظ ادراک از توانایی و حفظ خودارزشمندی، از تلاش و درگیری با چالش‌ها اجتناب کنند (گایو و لئونگ[6]، 2021). از این رو ارائه و کاربست برنامه‌های انگیزشی در برطرف کردن آن را ضروری می‌سازد.

برنامه تغییر ذهنیت دوئیک[7] برنامه‌ای دارای زیربنای روانشناختی است که سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و بر این امر مبتنی است که هوش و شخصیت قابل تغییر است (ساویدس و بوند[8]، 2021). برنامه دوئیک بر این باور بنیادین استوار است که هوش و توانایی‌ها صفاتی ثابت نیستند، بلکه از طریق تلاش، یادگیری و پشتکار قابل رشد و توسعه‌اند (دوئیک[9]، 2006). در برنامهٔ آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک دانش‌آموزان با شناسایی ذهنیت‌های خود نسبت به آن‌ها آگاهی می‌یابند و نحوهٔ تأثیر آن بر احساس و رفتار خود را در موقعیت‌های مختلف بازبینی و مشاهده می‌کنند. آگاهی و بازبینی احساسات و رفتارها موجب بینش عمیق‌تر نسبت به خود می‌شود که توجه فرد و نحوهٔ استناد به شکست‌ها را به‌طور ثابت معطوف به خود فرد نمی‌سازد (بلکویل[10] و همکاران، 2007). همچنین این رویکرد روان‌شناختی با تغییر باورهای ذات‌گرایانه

1 Mastery goal orientation
2 performance approach goal orientation
3 Elliot & McGregor
4 Fieve, Likhanov, Cole & Regner
5 Brockbank, Smith & Oliver
6 Guo & Leung
7 Dweck Mindset Motivational Program
8 Savvides &Bond
9 Dweck
10 Blackwell

دانش‌آموزان (ذهنیت ثابت) به سمت باورهای رشدی (ذهنیت رشد)، زمینه شکل‌گیری جهت‌گیری‌های هدف تسلطگرایانه (اجاقی و همکاران، 1400)، استفاده از سبک‌های مقابله‌ای سازگارانه(آرامی و همکاران، 1401) و افزایش خودکارآمدی (فلاحیه و همکاران، ۱۴۰۰) را فراهم می‌آورد. پژوهش‌های نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهنیت رشد، نه‌تنها انگیزش درونی و پایداری در برابر شکست را افزایش می‌دهند (دوئیک، 2010؛ دوئیک و ییگر[1]، ۲۰۲۰)، بلکه با کاهش ترس از قضاوت و تقویت باور به قابلیت یادگیری، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا در مواجهه با چالش‌ها، از راهبردهای مسئله‌محور به‌جای اجتناب یا سرکوب هیجان استفاده کنند (دوئیک، 2024). به‌طور مشابه، اجاقی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی در دانش آموزان تیزهوش ابتدایی، اثربخشی این برنامه را بر مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف (تبحری-گرایشی، تبحری- اجتنابی، عملکردی-گرایشی، عملکردی-اجتنابی) تأیید کردند.

با این حال، علی‌رغم مستند بودن نقش برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک در تحول و تعالی جهت‌گیری هدف (اجاقی و همکاران، 1400) و خودکارآمدی تحصیلی (واحدی و همکاران، 1403) ؛ در مورد مکانیزم این تأثیر بر تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های دانش‌آموزان هنوز ابهاماتی وجود دارد. از طرفی مطالعات داخلی و خارجی متعددی جهت‌گیری هدف و خود کارآمدی تحصیلی را به‌صورت جداگانه بر متغیرهای دیگر بررسی کرده‌اند؛ اما مطالعه‌ای که به‌طور ویژه اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک را بر متغیر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی بررسی کرده باشد، انجام نشده است. همچنین تأثیر این برنامه بر دانش‌آموزان با سطوح مختلف ذهنیت ثابت اولیه مغفول مانده است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خود کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم تأثیر دارد؟

2- اهمیت و ضرورت پژوهش

در دنیای امروز، موفقیت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر عوامل روانشناختی کلیدی مانند جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی قرار دارد. این دو سازه، نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش، عملکرد تحصیلی، تاب‌آوری در برابر چالش‌های یادگیری و سازگاری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. با این حال، مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهند که حدود ۲۵ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان دارای ذهنیت ثابت هستند (تائو[2] و همکاران، 2022). این گروه به‌طور معناداری جهت‌گیری عملکرد- اجتنابی بالاتری (تا ۴۲ درصد) و خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری گزارش می‌کنند (ویچایدیت[3] و همکاران، 2025؛ ریهو[4] و همکاران، 2018). در ایران نیز وضعیت مشابهی مشاهده می‌شود. بر اساس پژوهش‌های داخلی، ۴/۳۱ درصد دانش‌آموزان جهت‌گیری عملکردگریز، ۷/۲۸ درصد جهت‌گیری تسلطگریز و تنها ۹/۲۲ درصد جهت‌گیری تسلطمحور خالص دارند (رحیمی، ۱۴۰۱؛ برگزینی و زارعی، ۱۴۰۳). این الگوهای ناکارآمد با پیامدهای جدی همراه است؛ از جمله کاهش عملکرد تحصیلی (یزدانی و همکاران، ۱۴۰۳)، افزایش فرسودگی تحصیلی (لیانگ و همکاران، ۲۰۲۵)، کاهش کمک‌طلبی تحصیلی (زارع و همکاران، ۱۴۰۰) و افزایش احساس تنهایی و اضطراب (احمدی و قندهاری، ۱۴۰۲). مطالعات طولی نیز حاکی از آن است که ذهنیت ثابت و جهت‌گیری‌های اجتنابی در سنین مدرسه، خطر ابتلا به اختلالات اضطرابی و افسردگی در بزرگسالی را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد (دوئیک و ییگر، ۲۰۲۰).

در مقابل، نظریه ذهنیت کارول دوئیک و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر آن، یکی از مؤثرترین رویکردهای قابل تغییر و آموزش‌پذیر شناخته شده‌اند. مطالعه بلک‌ول و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که آموزش ذهنیت رشد، جهت‌گیری تسلطمحور و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور پایدار افزایش می‌دهد. هویرت[5] و همکاران (2019) نیز گزارش کردند که دانش‌آموزان دارای ذهنیت رشد، چالش‌ها را بیشتر می‌پذیرند، اهداف واقع‌بینانه‌تری تعیین می‌کنند و خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند. دوئیک و ییگر (۲۰۱۲) تأکید

1 Yeager & Dweck
2 Tao
3 Wichaidit
4 Rhew
5 Hoyert

کردند که باور به انعطاف‌پذیری توانایی‌ها، استرس تحصیلی را کاهش می‌دهد و مکانیسم‌های مقابله‌ای سازگار را تقویت می‌کند. همچنین هولیری[1] و همکاران (2021) نشان دادند که برنامه‌های تغییر ذهنیت دوئیک، خودکارآمدی تحصیلی را بهبود بخشیده و به ایجاد محیط یادگیری حمایتی کمک می‌کند.

با وجود این شواهد قوی بین‌المللی، در ایران تاکنون هیچ پژوهشی به‌صورت تجربی- مداخله‌ای، اثربخشی برنامه آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک را بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم بررسی نکرده است. این در حالی است که نظام آموزشی ایران همچنان بر نمره و مقایسه تأکید بیش‌ازحد دارد که خود تقویت‌کننده ذهنیت ثابت است و برنامه مدون و بومی‌شده‌ای برای پرورش ذهنیت رشد در مدارس وجود ندارد. خلأ پژوهشی در زمینه بومی‌سازی این برنامه در بافت فرهنگی-آموزشی ایران، به‌ویژه در مقطع ابتدایی و برای دانش‌آموزان دختر، کاملاً مشهود است.

از این‌رو، انجام پژوهش حاضر از چند جهت حائز اهمیت و ضرورت است: الف) از لحاظ نظری: این پژوهش نخستین مطالعه تجربی-مداخله‌ای در ایران است که اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک را به‌طور همزمان بر دو سازه کلیدی انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی) در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم بررسی می‌کند و می‌تواند به غنی‌سازی ادبیات بومی حوزه نظریه ذهنیت دوئیک کمک شایانی نماید. ب) از نظر کاربردی: نتایج پژوهش می‌تواند مبنای طراحی و تدوین بسته آموزشی بومی تغییر ذهنیت قرار گیرد؛ بسته‌ای کم‌هزینه، آسان‌الاجرا توسط مشاوران و معلمان مدارس که می‌تواند انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی هزاران دانش‌آموز دختر را ارتقا دهد. ج) از نظر پیشگیرانه: با توجه به افزایش مشکلات سلامت روان و فشارهای رقابتی در مدارس ابتدایی، تقویت ذهنیت رشد می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی، اضطراب امتحان و مشکلات انگیزشی کمک کند و گامی مؤثر در تغییر فرهنگ آموزشی از «نمره‌محوری و رقابت ناسالم» به سمت «رشدمحوری و یادگیری واقعی» باشد.

بنابراین، پژوهش حاضر نه‌تنها خلأ موجود در مطالعات مداخله‌ای ذهنیت را پر می‌کند، بلکه می‌تواند نقطه عطفی در حرکت نظام آموزشی به سوی آموزش توانایی‌محور و رشدمحور باشد و به ارتقای سلامت روان و موفقیت بلندمدت نسل آینده، به‌ویژه دختران به‌عنوان سرمایه‌های اصلی جامعه، کمک شایانی نماید.

3- پیشینه پژوهش

خضری آذر، محمودی، رحمانی و سیداحمدی (1404) در پژوهش خود به تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانشجومعلمان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی پرداختند. یافته‌ها نشان‌دهنده اثر مثبت و معنادار ذهنیت رشد بر تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و درگیری تحصیلی بود. اثر تاب‌آوری تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی و درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. اثر بهزیستی روانشناختی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در اثر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. براساس نتایج پژوهش ذهنیت رشد نقش مهمی در تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانشجومعلمان و در نتیجه افزایش درگیری تحصیلی آنان دارد.

رشیدی، عابدی و فرامزی (1403) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی مداخلهٔ مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی دانش‌آموزان دبیرستانی در دوران کرونا پرداختند. یافته‌ها نشان داد در پس‌آزمون جهت‌گیری منفی به مشکل، بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد 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 مداخلهٔ انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک با ارائهٔ 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 به‌سوی اهداف امیدوارانه همراه با اندیشهٔ مثبت نسبت به حل مسائل سوق می‌دهد.

صرامی و فلاحیه (۱۴۰۳) در مطالعه‌ای به بررسی اثربخشی مداخله ذهنیت رشد یابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که این

1 Huillery

مداخله تاب‌آوری تحصیلی را افزایش داده و خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد، که این تغییرات به بهبود خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری منجر شده است.

انتظاری و کهدوئي (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای به بررسی اثربخشی آموزش انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر شهر یزد پرداختند. نتایج نشان داد که این برنامه آموزشی به طور معناداری جهت‌گیری هدف (به ویژه گرایش به تسلط و عملکرد مثبت) و مهارت‌های ارتباطی را در دانش‌آموزان بهبود بخشیده است.

اجاقی، عابدی و ملک پور (1400) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی برنامه‌ی انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت گیری هدف و هوش موفق دانش‌آموزان تیز هوش پرداختند. یافته‌ها نشان داد برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک بر هر چهار مولفه جهت‌گیری هدف یعنی تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی و همچنین هوش تحلیلی، عملی و خلاق دانش آموزان تیزهوش تاثیرگذار بوده است.

فلاحیه، فاتحی‌زاده، عابدی و ملک‌پور (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای به بررسی اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش پرداختند. نتایج نشان داد که این مداخله بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی (به ویژه در مؤلفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی و کمک‌گرفتن) تأثیر معناداری داشته و می‌تواند به طور غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی را تقویت کند.

با، مینگ و ژانگ[1] (2025) در پژوهش خود به بررسی چگونه مداخلات طرز فکر رشد، عملکرد دانش‌آموز را از طریق خودباوری و تنظیم تلاش را افزایش می‌دهد؛ پرداختند. نتایج نشان می‌دهد که ذهنیت رشد باعث ارتقای خودکارآمدی و تنظیم تلاش می‌شود که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به‌ویژه در مدارس روستایی بهبود می‌بخشد. در عمل، یافته‌های ما بینش‌های عملی را برای مربیان و سیاست‌گذاران ارائه می‌دهد، و مداخلات مرتبط فرهنگی مانند آموزش معلمان و کارگاه‌های هدفمند دانش‌آموزی را برای ارتقای عملکرد تحصیلی از طریق رفتارهای خودتنظیمی ترویج می‌دهد.

عبدیه و همکاران[2] (2025) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی آموزش ذهنیت پویا بر سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌ها نشان دهنده افزایش معنادار نمرات پس‌آزمون و پیگیری برای سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی در گروه آزمایش بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود آموزش ذهنیت پویا برای افزایش سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان اجرا شود.

ویچایدیت و بونسین[3] (2025) در پژوهش خود به بررسی طرز فکر رشد و جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان با موفقیت بالا پرداختند. نتایج نشان داد تحلیل مسیر از ذهنیت رشد تا هدف تسلط، هدف عملکرد- رویکرد، و هدف عملکرد-اجتناب معنادار بود. در این میان، تحلیل از ذهنیت ثابت تا هدف تسلط، عملکرد-رویکرد و هدف عملکرد-اجتناب نیز معنادار بود. برای پیش‌بینی معدل که نشان دهنده پیشرفت تحصیلی است، تنها رگرسیون از هدف تسلط به معدل معنی‌دار بود. این نشان داد که اهداف تسلط به عنوان میانجی بین ذهنیت رشد و معدل عمل می کنند. یافته‌ها بینش‌هایی را در مورد رابطه بین ذهنیت رشد و پیشرفت تحصیلی ارائه می‌دهند و اهداف یادگیری شخصی را به عنوان یک میانجی برجسته می‌کنند.

با و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهش خود اثربخشی مداخله ذهنیت رشد را بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان روستایی چینی بررسی کردند. نتایج نشان داد که این مداخله خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم تلاش را افزایش می‌دهد و از طریق این مکانیسم‌ها، جهت‌گیری هدف سازگارانه (مانند تسلط‌گرا) را تقویت کرده و عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد.

ویچای‌دی و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای رابطه ذهنیت رشد و جهت‌گیری هدف تحصیلی را در دانش‌آموزان با عملکرد بالا بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که ذهنیت رشد با جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا همبستگی مثبت قوی دارد و جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی را کاهش می‌دهد؛ همچنین این رابطه با افزایش

1 Ba, Ming, & Zhang
2 Abdieh
3 Wichaidit & Boonsin

خودکارآمدی تحصیلی همراه بود و مسیرهای معناداری از ذهنیت رشد به اهداف تسلطگرا و خودکارآمدی مشاهده شد.

زائو و ما[1] (۲۰۲۵) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی، هیجانات مثبت و اشتیاق عاطفی در دانشجویان چینی پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که ذهنیت رشد با تقویت جهت‌گیری تسلطگرا، خودکارآمدی تحصیلی را افزایش می‌دهد و به طور غیرمستقیم از طریق اهداف تسلطگرا، اشتیاق عاطفی و یادگیری را بهبود می‌بخشد.

شیدا (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای به بررسی نقش میانجی جهت‌گیری هدف در رابطه بین ذهنیت رشد و اشتیاق یادگیری دانشجویان پزشکی پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن بود که جهت‌گیری هدف رویکردی نقش میانجی جزئی ایفا می‌کند و ذهنیت رشد از طریق تقویت جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق یادگیری را افزایش می‌دهد.

4- روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی و ازنظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان در مدارس ابتدایی در سال تحصیلی 1405-1404 بودند که براساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش شهر سرایان تعداد آنان 617 نفر بود. نمونه مورد بررسی بر اساس روش پژوهش، شامل 30 نفر از دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر سرایان که دارای ملاک‌های ورود باشند به روش نمونه گیری در دسترس و بر اساس مطالعات مشابه قبلی انتخاب و سپس دانش‌آموزان دختر انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (15 نفر) و گروه کنترل (15 نفر) قرار گرفتند (دلاور،1398). به منظور گردآوری اطلاعات کلی و پیشینه تحقیق از داده‌های کتابخانه‌ای استفاده شد و برای جمع‌آوری اطلاعات به‌صورت میدانی از پرسشنامه جهت گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)،خودکارآمدی تحصیلی مورگان و همکاران(1999) و بسته آموزشی تغییر ذهنیت دویک استفاده شد که عبارتنداز:

الف) پرسشنامه جهت گیری هدف

به منظور سنجش جهت گیری هدف در این پژوهش از پرسشنامه‌ای که توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)طراحی و اعتباریابی شده استفاده شد. این پرسشنامه شامل 18گویه و سه مولفه است که با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای و هر ماده دارای ارزشی بین 1 تا 7 است. حداقل امتیاز ممکن 18 و حداکثر 126 خواهد بود. نمره بین 18 تا 42 : میزان جهت گیری هدفی در حد پایینی می باشد. نمره بین 42 تا 84 : میزان جهت گیری هدفی در حد متوسط می باشد. نمره بالاتر از 84 : میزان جهت گیری هدفی در حد بالایی می باشد. این مقیاس از سه بعد جهت‌گیری هدف تبحری، جهت‌گیری هدف عملکردی_ رویکردی و جهت‌گیری هدف عملکردی_ اجتنابی تشکیل شده است. میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) این پرسشنامه را روی دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا کردند و همسانی درونی این پرسشنامه را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار دادند. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس اهداف تبحری برابر با ۸۱/۰، برای خرده‌مقیاس اهداف رویکردی عملکردی برابر با ۸۴/۰ و برای خرده‌مقیاس اهداف اجتنابی عملکردی برابر با ۸۳/۰ گزارش کرده‌اند. در مطالعه بدرلو (۱۳۹۳) برای به‌دست آوردن روایی پرسشنامه از نظرات استاد راهنما و چندین تن از دیگر اساتید و متخصصین و کارشناسان استفاده شده است. از آن‌ها در مورد مربوط بودن سؤالات، واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و اینکه آیا این سؤالات برای پرسش‌های تحقیقاتی مناسب است و آن‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد، نظرخواهی شد و مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری‌های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی پرسشنامه مزبور بر حسب آلفای کرونباخ بین ۷۰/۰ تا ۸۴/۰ گزارش شده است (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسشنامه مزبور در ایران، به ترتیب ۸۷/۰، ۸۴/۰ و ۷۶/۰ و اعتبار کلی به‌دست آمده در اجرای نهایی ۸۷/۰ بوده است (کارشکی، ۱۳۸۷). پایایی پرسشنامه در پژوهش بدرلو (۱۳۹۳) بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۸۴/۰ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش انتظاری و کهدوئی (1402) با

1 Zhao & Ma

استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۸۹/۰ به دست آمد. همچنین محقق برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی صوری و برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد که میزان پایایی آن 0/761 بدست آمد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه‌ای که توسط مورگان و همکاران(1999) ساخته شده و دارای ۳۰ گویه است که در سه خرده مقیاس استعداد (۱۳) گویه کوشش (۳) گویه) و بافت (۱۳) گویه طراحی شده و در قالب طیف لیکرت 4 گزینه ای کاملا مخالفیم (1) تاکاملا موافقم (4) ارائه شده است. دامنه نمرات از ۳۰ تا ۱۲۰ می‌باشد. نمره ۳۰ نشان دهنده خودکارآمدی پایین و نمره ۱۲۰ نشان دهنده خودکارآمدی خیلی بالاست. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط مورگان تایید شده است.همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های استعداد (0/78) کوشش (0/81) و بافت (0/70) ارایه شده است(مورگان و همکاران، 1999). کریم زاده در پژوهش خود روایی صوری آن را تایید کرده و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را 0/91، ضریب آلفای کرونباخ استعداد (0/79) کوشش (0/83) و بافت (0/76) محاسبه کرد (کریم زاده، ۱۳۸۰). همچنین محقق برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی صوری و برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد که میزان پایایی آن 0/810 بدست آمد.

ج) بسته آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک

فهرست عناوین جلسات آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک براساس برنامه تغییر ذهنیت دوئیک (2006) و پژوهش منصوری و همکاران(1396) و انتظاری و کهدوئی (۱۴۰۲) در جدول زیر ارائه شده است که محتوای مهم جلسات شامل تکنیک‌ها و مهارت‌ها می باشد که براساس برنامه تغییر ذهنیت دوئیک به‌صورت زیر است. این پکیج در 8 جلسه 45 دقیقه‌ای تدوین شده است.

جدول 1 بسته آموزشی تغییر ذهنیت دویک

جلسه	عنوان جلسه	اهداف	محتوای آموزشی	فعالیت‌ها / کار علمی
اول	آشنایی با برنامه و مبانی ذهنیت	ایجاد انگیزش برای مشارکت در برنامه- آشنایی با ذهنیت ثابت و رشدی- اجرای پیش‌آزمون	معرفی اهداف برنامه و ایجاد فضای امن روانی، تفاوت ذهنیت ثابت و افزایشی، ارتباط ذهنیت با موفقیت تحصیلی و واکنش به شکست	اجرای پیش‌آزمون‌ها- بحث گروهی: «وقتی در امتحان نتیجه بد می‌گیرم، چه فکری می‌کنم؟»- تکلیف خانگی: نوشتن تجربه‌ای که در آن احساس ناتوانی یا نگرانی داشته‌اند
دوم	شکل‌گیری ذهنیت و نقش فرهنگ و مدرسه	شناسایی ریشه‌های ذهنیت- افزایش خودآگاهی نسبت به باورهای شخصی- ارتباط ذهنیت با افکار خودآیند	بررسی نقش خانواده، مدرسه و جامعه در شکل‌گیری ذهنیت، معرفی خودگویی و افکار خودآیند	فعالیت نوشتاری: ثبت جملات رایج والدین/معلمان- پرسشنامه خودارزیابی ذهنیت- تمرین چالش: حل مسئله دشوار و ثبت افکار لحظه‌ای- تکلیف خانگی: ثبت افکار خودآیند طی هفته
سوم	مغز و انعطاف‌پذیری عصبی	اصلاح باورهای نادرست درباره هوش- کاهش استرس تحصیلی با درک انعطاف‌پذیری مغز- افزایش انگیزه برای تلاش	توضیح ساختار مغز، سیستم انعطاف‌پذیری عصبی، نقش تمرین و چالش در رشد توانایی‌ها، تأثیر بازخورد مثبت و تحسین معلمان/والدین	نمایش ویدئو یا انیمیشن کوتاه از انعطاف‌پذیری مغز- تمرین نرمش مغزی (چالش حل مسئله)- بحث گروهی: بازخوردها و اثرشان بر تلاش و انگیزه
چهارم	تمرین عامدانه و تکنیک هدفمندی	آشنایی با مفهوم تمرین هدفمند- یادگیری مهارت مقابله با شکست- توسعه مهارت برنامه‌ریزی برای یادگیری	شرح قانون ۱۰۰۰ ساعت، مفهوم تمرین عامدانه، چگونگی مواجهه با مشکلات سخت، آموزش تکنیک هدفمندی	تمرین عملی: تعیین یک هدف کوچک و طراحی گام‌های یادگیری- شبیه‌سازی چالش در کلاس و ثبت واکنش‌ها- تمرین خودگویی مثبت هنگام مواجهه با شکست
پنجم	یادگیری از موفقیت‌ها و شکست‌ها	تحلیل ویژگی‌های افراد موفق بعد از شکست- شناخت ذهنیت رشدی در عمل	بررسی نمونه‌های موفق در زندگی واقعی، تحلیل ویژگی‌ها و نوع ذهنیت آنها	فعالیت گروهی: مصاحبه کوتاه یا داستان‌نویسی درباره شخص موفق- شناسایی و ثبت رفتارها و افکار مشابه خود- تکلیف خانگی: نوشتن تجربه‌ای که بعد از شکست موفق شده‌اند
ششم	اهداف شخصی و خودناتوان‌سازی	بررسی اهداف تحصیلی و شخصی- آشنایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و راهکارهای مقابله	معرفی خودناتوان‌سازی، اثر آن بر عملکرد و استرس، شناسایی الگوهای خودناتوان‌سازی	تمرین عملی: شناسایی رفتارهای خودناتوان‌سازی در خود- طراحی استراتژی مقابله برای هر رفتار- تکلیف خانگی: ثبت موفقیت‌های کوچک بدون بهانه‌تراشی
هفتم	هوش تحلیلی، خلاق و عملی و نقش پشتکار	درک سه جنبه هوش- ارتباط ذهنیت با پشتکار و تلاش مستمر- بررسی اثر تغییر ذهنیت بر واکنش به شکست	آموزش هوش تحلیلی، خلاق و عملی، اهمیت پشتکار و تمرین مستمر، تأثیر تغییر ذهنیت بر رفتار	فعالیت گروهی: حل مسئله با رویکرد خلاقانه و عملی- تمرین تمرکز بر تلاش و فرآیند، نه نتیجه- ثبت تغییرات افکار خودآیند پس از تمرین

جلسه	عنوان جلسه	اهداف	محتوای آموزشی	فعالیت‌ها / کار علمی
هشتم	مرور و جمع‌بندی	مرور و تثبیت مفاهیم- اجرای پس‌آزمون- بازخورد و تثبیت مهارت‌ها	مرور جلسات قبل، جمع‌بندی مباحث و تکنیک‌های آموخته شده، توضیح ادامه مسیر بعد از برنامه	اجرای پس‌آزمون‌ها- بحث گروهی: چه مهارت‌ها و باورهایی تغییر کرده‌اند- تمرین ثبت افکار مثبت و برنامه‌ریزی برای ادامه داشتن این موارد در ادامه سال تحصیلی

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. بدین‌صورت که ابتدا با استفاده از آمار توصیفی به توصیف نتایج حاصله از جامعه آماری پرداخته شد. در آمار توصیفی از جدول توزیع فراوانی، درصد، نمودار و میانگین استفاده شد. تحلیل و آزمون فرضیات نیز با کمک آمار استنباطی انجام شد. بدین‌صورت که در جهت آزمون فرضیات، داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. ضمناً تمام مراحل توصیف و ترکیب و آزمون فرضیات با استفاده از بسته نرم‌افزاری SPSS 25 انجام شد

5- یافته‌ها

جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان در مدارس ابتدایی در سال تحصیلی 1405-1404 بودند که براساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش شهر سرایان تعداد آنان 617 نفر بود. نمونه مورد بررسی بر اساس روش پژوهش، شامل 30 نفر از دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر سرایان که دارای ملاک‌های ورود بودند به روش نمونه گیری در دسترس و بر اساس مطالعات مشابه قبلی انتخاب و سپس دانش‌آموزان دختر انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (15 نفر) و گروه کنترل (15 نفر) قرار گرفتند. که در جدول 2مشخص است.

جدول 2 توزیع فراوانی نمونه بر حسب گروه

جنسیت	فراوانی	درصد
آزمایش	15	50
کنترل	15	50
کل	30	100

بررسی فرضیه پژوهش

آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان تاثیر دارد.

قبل از ورود به آزمون آماری جهت تحلیل فرضیه تحقیق شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای جهت گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی به تفکیک در دو گروه کنترل و آزمایش در جدول زیر بررسی شد.

جدول 3 شاخص های توصیفی جهت گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی

گروه	شاخص	پیش آزمون جهت گیری هدف	پس آزمون جهت گیری هدف	پیش آزمون خودکارآمدی تحصیلی	پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی
کنترل	میانگین	3/1000	3/6510	3/0467	3/5982
	انحراف معیار	0/21234	0/21034	0/22032	0/20827
آزمایش	میانگین	2/8958	3/1003	2/8622	2/9658
	انحراف معیار	0/23346	0/21736	0/13085	0/14024

یافته‌های حاصل از شاخص‌های توصیفی نشان می‌دهد که در مرحله پیش‌آزمون، میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در هر دو متغیر جهت گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دارای تفاوت‌های اولیه هستند. در متغیر جهت گیری هدف، میانگین گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با 2/8958 بوده است، در حالی که گروه کنترل با میانگین 3/1000 این مرحله را آغاز کرده است. با این حال، پس از اجرای مداخله، گروه آزمایش رشد قابل توجهی را تجربه کرده و میانگین نمرات خود را از 2/8958 به 3/1003 ارتقا داده است؛ در حالی که میانگین گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون به 3/6510 تغییر یافته است. این روند

نشان‌دهنده شیب صعودی در گروه آزمایش و بهبود سطح جهت گیری هدف است. در متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز روند مشابهی مشاهده می‌شود. میانگین نمرات گروه آزمایش از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون افزایش یافته است. در مقابل، گروه کنترل در همین بازه زمانی، میانگین نمرات خود را از 3/0467 در مرحله پیش‌آزمون به 3/5982 در مرحله پس‌آزمون رسانده است. با توجه به تفاوت در میانگین‌های پیش‌آزمون و روند تغییرات در مرحله پس‌آزمون، برای تعیین میزان دقیق اثربخشی مداخله و کنترل اثر نمرات اولیه بر متغیرهای وابسته، تحلیل‌های استنباطی مورد نیاز است. هر چند که برای تأیید معناداری آماری این تفاوت ها و نیز بررسی تأثیر بر مؤلفه های مختلف هر متغیر نیاز به اجرای آزمونهای استنباطی نظیر تحلیل کوواریانس می باشد تا بتوان با اطمینان بیشتری درباره تأثیر واقعی آموزش بر متغیرهای وابسته و ابعاد مختلف آنها اظهار نظر نمود و همچنین از نقش احتمالی نمرات پیش آزمون به عنوان متغیرهای کنترل در تحلیل های آماری استفاده کرد. در ادامه برای بررسی فرضیه پژوهش با توجه به نوع فرضیه و نوع متغیرهای این تحقیق از تحلیل کوواریانس استفاده شد، ابتدا به بررسی پیش فرضهای آن پرداخته شد.

-بررسی پیش فرض همگنی برابری واریانس خطاها

برای انجام تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر باید واریانس خطاهای مدل برابر باشند. برای این کار از آزمون لون استفاده میشود در جدول زیر نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطاها ارائه شده است.

جدول 4آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطاها

متغیر	آماره F	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	سطح معنی داری
جهت گیری هدف	1/903	1	28	0/179
خودکارآمدی تحصیلی	1/738	1	28	0/198

با توجه به اینکه سطوح معنی داری آزمون لون از 0/05 بیشتر شده است فرض برابری واریانس خطاهای مدل برای همه متغیرها پذیرفته می شود.

-بررسی پیش فرض نرمال بودن خطای مدل

یکی از پیش فرضهای دیگر آنالیز واریانس با اندازه گیری مکرر نرمال بودن خطای مدل میباشد. در جدول زیر نتایج آزمون شاپیروویلک جهت بررسی نرمال بودن خطاهای مدل ارائه شده است.

جدول 5 آزمون شاپیروویلک جهت بررسی نرمال بودن خطاها

متغیر	آماره آزمون	سطح معناداری
جهت گیری هدف	0/969	0/515
خودکارآمدی تحصیلی	0/979	0/799

با توجه به اینکه سطح معنی داری آزمون شاپیروویلک از 0/05 بیشتر شده است فرض نرمال بودن خطاهای مدل برای همه متغیرها پذیرفته شد.

-بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون

برای اطمینان از برقراری پیش فرض همگنی شیب رگرسیون اثر تعامل بین متغیر کوواریت و متغیر گروه بر متغیر وابسته بررسی شد. این شرط بیان میکند که رابطه بین پیش آزمون و پس آزمون باید در گروه های آزمایش و کنترل مشابه باشد.

جدول 6 بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	مقدار P	اندازه اثر (مجذور اتا)
جهت گیری هدف	گروه*پیش آزمون خطا	0/010	1	0/010	0/451	0/508	0/017
خودکارآمدی تحصیلی	گروه*پیش آزمون خطا	0/002	1	0/002	0/129	0/722	0/005

برای بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون اثر تعامل گروه و پیش آزمون بر پس آزمون مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که سطح معناداری برای هر دو متغیر بزرگتر از 0/05 میباشد بنابراین اثر تعامل معنادار نبوده و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون برای تأیید می شود.

نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تاثیر آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهتگیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس که به منظور بررسی تاثیر آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهتگیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموزان انجام شد، یافتهها نشان میدهد که برای متغیر جهت گیری هدف، اثر گروه با مقدار F برابر با 47/146 و سطح معناداری 0/001 که کوچکتر از 0/05 است، به همراه اندازه اثر (مجذور اتا) برابر با 0/636 که نشاندهنده تأثیر بالا و قوی مداخله است، از نظر آماری معنادار میباشد. همچنین برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر گروه با مقدار F برابر با 104/096 و سطح معناداری 0/001 و اندازه اثر (مجذور اتا) برابر با 0/794 که مجدداً بیانگر تأثیر قابل توجه مداخله آموزشی است، به طور معناداری تأیید شده است. بنابراین میتوان نتیجه گرفت که آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهتگیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان تاثیر داشته است و فرضیه اصلی پذیرفته می شود.

جدول 7 نتایج تحلیل کوواریانس برای جهت گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	مقدار P	اندازه اثر (مجذور اتا)
جهت گیری هدف	مقدارثابت	0/240	1	0/240	11/207	0/002	0/293
	گروه	1/008	1	1/008	47/146	0/001	0/636
	خطا	0/577	27	0/021			
خودکارآمدی تحصیلی	مقدارثابت	0/123	1	0/123	8/901	0/006	0/248
	گروه	1/439	1	1/439	104/096	0/001	0/794
	خطا	0/373	27	0/014			

6- بحث و نتیجهگیری

فرضیه اصلی بیان می دارد: آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهتگیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان تاثیر دارد.

برای بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل کوواریانس(بهصورت جداگانه برای هر یک از دو متغیر) استفاده شد که نتایج نشان داد آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک، پس از کنترل نمرات پیشآزمون، بر جهتگیری هدف دانشآموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان تأثیر معناداری داشته است ($p<0/001$) که با اندازه اثر (مجذور اتا) برابر با 0/636 تأثیری قوی و قابلتوجه را نشان میدهد. همچنین برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر گروه با سطح معناداری ($p<0/001$) و اندازه اثر 0/794 بهطور معناداری تأیید شد که مجدداً بیانگر تأثیر بالای مداخله آموزشی است.

تبیین این نتیجه را میتوان در ماهیت درهمتنیده باورهای ذهنیتی جستوجو کرد: زمانیکه دانشآموز باور کند تواناییهای شناختی او ثابت و غیرقابل تغییر نیست بلکه از طریق تلاش و تمرین قابل رشد است، انگیزه او برای دنبالکردن اهداف تسلطمحور افزایش مییابد (تفکیک مؤلفهای این جهتگیریها در فرضیه فرعی دوم بررسی شده است) و باور او به توانایی خود در انجام موفق تکالیف تحصیلی نیز تقویت میشود؛ چراکه

این دو سازه در چارچوب نظری انگیزش پیشرفت ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. این یافته با نتایج عبدیه و همکاران (۲۰۲۵) که آموزش ذهنیت پویا را عامل افزایش معنادار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دانستند و نیز با یافته‌های انتظاری و کهدویی (۱۴۰۲) مبنی بر بهبود معنادار جهت‌گیری هدف در پی آموزش انگیزشی مبتنی بر ذهنیت دوئیک، همسو است.

علاوه بر معناداری اثر مداخله، بررسی شاخص‌های توصیفی (جدول 4-2) نشان می‌دهد که در مرحله پیش‌آزمون بین دو گروه تفاوت‌هایی وجود داشته است؛ با این‌حال از آنجا که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برای هر دو متغیر تأیید شد (جدول 4-5) و استفاده از تحلیل کوواریانس مجاز بود، و نمرات پیش‌آزمون نیز به‌عنوان کوواریت در تحلیل کنترل شدند، معناداری اثر گروه پس از این تعدیل آماری بیانگر آن است که تفاوت پس‌آزمون بین دو گروه فراتر از تفاوت‌های اولیه است. با توجه به جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها و وجود گروه کنترل، این تفاوت را می‌توان (با احتیاط) به محتوای هدفمند برنامه آموزشی نسبت داد؛ هرچند حجم کوچک نمونه، انتخاب در دسترس و احتمال رگرسیون به میانگین به‌دلیل تفاوت‌های اولیه، ملاحظاتی هستند که باید در تعمیم این نتیجه در نظر گرفته شوند. این الگو با منطق نظری مداخلات کوتاه‌مدت ذهنیت رشد که بر نقش تجربه ساختاریافته و بازخورد هدایت‌شده تأکید دارند همخوانی دارد و می‌تواند اعتبار درونی مداخله پژوهش حاضر را تا حدی تقویت کند. این یافته با نتایج دی‌بکر و همکاران (۲۰۱۸) که افزایش معنادار جهت‌گیری هدف تسلطگرا را صرفاً در گروه آزمایش پس از مداخله کوتاه‌مدت ذهنیت رشد گزارش کردند و نیز با یافته‌های کوجا (۲۰۲۳) مبنی بر افزایش معنادار خودکارآمدی صرفاً در گروه دریافت‌کننده مداخله، همسو است.

در تبیین این الگو می‌توان اظهار داشت که یافته‌های پژوهش حاضر پاسخ روشنی به مسئله اصلی پژوهش ارائه می‌دهند و نشان می‌دهند آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک می‌تواند به‌عنوان ابزاری انگیزشی و بالقوه کم‌هزینه در محیط مدرسه برای ارتقای باورهای انگیزشی و شناختی دانش‌آموزان (هر دو متغیر) به کار گرفته شود. این نتیجه از نظر نظری نیز قابل توجیه است، زیرا نظریه‌های ضمنی دوئیک جهت‌گیری‌های هدف و باورهای خودکارآمدی را مرتبط با یکدیگر می‌دانند و این دو سازه در پژوهش‌های پیشین به‌طور مکرر در کنار هم بررسی شده‌اند. این یافته با نتایج خضری آذر، محمودی، رحمانی و سیداحمدی (۱۴۰۴) که ذهنیت رشد را عامل مؤثری بر متغیرهای انگیزشی-روان‌شناختی دانشجومعلمان دانستند و نیز با یافته‌های زائو و ما (۲۰۲۵) مبنی بر تقویت هم‌زمان خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری تسلطگرا از طریق ذهنیت رشد، همسو است. مطالعات با، مینگ و ژانگ (۲۰۲۵) نیز نشان دادند مداخلات ذهنیت رشد از طریق تقویت خودباوری و تنظیم تلاش، عملکرد دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد که این مکانیسم با یافته‌های پژوهش حاضر در یک راستا قرار دارد.

اندازه اثر به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر (مجذور اتای 0/636 برای جهت‌گیری هدف و 0/794 برای خودکارآمدی تحصیلی) اندازه اثری بزرگ و قابل‌توجه را نشان می‌دهد که با یافته‌های پژوهش‌های داخلی مانند صرامی و فلاحیه (۱۴۰۳) که اندازه اثرهای بزرگی را در جامعه مشابه (دانش‌آموزان دختر ابتدایی) گزارش کرده‌اند، همسو است. این یافته با تأکید مکنامارا و بورگوین (۲۰۲۳) در فراتحلیل خود مبنی بر آنکه اندازه اثر مداخلات ذهنیت رشد در پژوهش‌های مختلف از نوسان قابل‌توجهی برخوردار است و به عواملی مانند طول دوره مداخله و ویژگی‌های جمعیت هدف وابسته است، همخوانی دارد؛ در پژوهش حاضر، طراحی متمرکز و اجرای هدفمند مداخله می‌تواند از عوامل احتمالی اندازه اثر بالای به‌دست‌آمده باشد. با این‌حال، اندازه اثر گزارش‌شده در پژوهش حاضر از مقادیر معمول گزارش‌شده در فراتحلیل‌ها بزرگ‌تر است و با توجه به حجم کوچک نمونه (۳۰ نفر) باید با احتیاط تفسیر شود.

در مجموع، الگوی کلی یافته‌های فرضیه اصلی پژوهش حاکی از آن است که برنامه آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهر سرایان اثر گذاشته است و با توجه به وجود گروه کنترل و جایگزینی تصادفی، این اثرگذاری فراتر از صرف گذر زمان بوده و می‌تواند به محتوای هدفمند مداخله نسبت داده شود. از منظر سهم علمی و کاربردی، پژوهش حاضر با بررسی دو سازه انگیزشی-شناختی در بافت فرهنگی و آموزشی شهرستان، گامی در راستای بومی‌سازی شواهد مربوط به اثربخشی مداخلات ذهنیت رشد در نظام آموزشی ایران برداشته است؛ خلأیی که با توجه به

غلبه پژوهش‌های خارجی مانند ویچای‌دیت و بونسین (۲۰۲۵) و شیدا (۲۰۲۴) در این حوزه، اهمیت ویژه‌ای دارد. یافته‌ها نشان می‌دهند چنین مداخلاتی ممکن است در قالب برنامه‌های کوتاه‌مدت در مدارس ابتدایی اجرا شوند و مبنای مناسبی برای طراحی کارگاه‌های انگیزشی معلم‌محور در دوره ابتدایی فراهم آورند.

در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت برنامه تغییر ذهنیت دوئیک با آموزش این باور که توانایی از طریق تلاش و تمرین رشد می‌کند، نگاه دانش‌آموزان را از سنجش خود بر پایه توانایی ثابت به تمرکز بر یادگیری و پیشرفت تغییر می‌دهد. این تغییر نگرش، اهداف تسلط‌محور را تقویت می‌کند و با افزایش پشتکار در برابر دشواری‌ها و تجربه موفقیت‌های کوچک در تکالیف، باور به توانایی خود (خودکارآمدی) را نیز بالا می‌برد. بازخورد هدایت‌شده و تمرین‌های ساختاریافته برنامه هم این باورها را در قالب رفتار و عملکرد واقعی تثبیت کرده و به همین دلیل اثر گروه در هر دو متغیر معنادار شده است.

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه پژوهش و نیز محدودیت‌های اجرایی و روش‌شناختی مطرح‌شده، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی طرح خود را با گنجاندن یک یا چند مرحله سنجش پیگیری (مثلاً یک ماه و سه ماه پس از پایان مداخله) تکمیل کنند تا میزان پایداری و ماندگاری اثرات برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه در مؤلفه‌هایی که در پژوهش حاضر اثرپذیری ضعیف‌تری نشان دادند (مانند جهت‌گیری هدف عملکردی- اجتنابی)، به‌طور دقیق‌تر ارزیابی شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های ترکیبی (کیفی-کمی) نیز بهره گرفته شود؛ به‌گونه‌ای که علاوه بر سنجش کمّی متغیرهای جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی از طریق پرسشنامه، تجربه زیسته دانش‌آموزان و معلمان از فرآیند آموزش ذهنیت رشد نیز از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بررسی شود تا درک عمیق‌تری از سازوکارهای مؤثر بر تغییر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در این سن به دست آید. همچنین با توجه به یافته فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثربخشی هم‌زمان برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس، اجرای کارگاه‌های کوتاه‌مدت مبتنی بر ذهنیت رشد را به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مکمل درسی یا فوق‌برنامه در پایه‌های تحصیلی ابتدایی، به‌ویژه در آغاز سال تحصیلی و پیش از دوره‌های ارزیابی مهم، در دستور کار قرار دهند؛ چراکه این نوع مداخله با هزینه و زمان اجرایی نسبتاً کم، توانسته است هم‌زمان بر دو حوزه انگیزشی مهم اثرگذار باشد.

منابع

اجاقی، سیما سادات؛ عابدی، احمد؛ ملک‌پور، مختار. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و هوش موفق دانش‌آموزان تیزهوش. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۸(۱)، ۶۰-۴۸.

اشرف، توحید؛ عیسی، علی؛ میکائیلی، فرزانه. (۱۳۹۷). رابطه ساختاری خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت: نقش میانجی مهارت. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۱)، ۷۸-۶۰.

اکبری، محسن؛ نعمتی، سارا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت‌های خودکنترلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی*، ۱۸(۱)، ۱۰۴-۸۸.

انتظاری، مرجان؛ کهدوئی، سمیه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری هدف و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر شهر یزد. *فصلنامه تعالی تعلیم و تربیت و آموزش*، ۱(۳).

ایمانی، علی. (۱۳۹۷). *نقش تاب‌آوری، خودکارآمدی و امیدواری در پیش‌بینی شادکامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر ابرکوه* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

آرامی، زهرا؛ شریفی، طیبه؛ غضنفری، احمد؛ عابدی، احمد. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون با برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان. *فصلنامه روانشناسی کودکان استثنایی*، ۲۲(۲).

برگزینی، ناصر؛ زارعی، حیدرعلی. (۱۴۰۳). رابطه جهت‌گیری هدف و باورهای خودکارآمدی با رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان. *آموزش‌پژوهی نوین*، ۱۰(۴۰)، ۷۳-۶۳.

پرزور، پرویز؛ محبوبی‌پور، نازنین‌زهرا؛ سلمانی، علی؛ شارعی، آیسان. (۱۴۰۵). اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده بر ادراک خود و توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۵(۳).

تقی‌نژاد، محدثه؛ عابدی، احمد؛ یارمحمدیان، احمد. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۹(۴)، ۲۰-۱.

چراغی، اعظم؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰(۲)، ۴۷-۳۴.

حاتمی‌ایلخچی، محمد. (۱۴۰۴). رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر تبریز. *هفتمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم*، میناب.

شکرالهی‌یانچشمه، محبوبه. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش انگیزش مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر افکار خودآیند و مؤلفه‌های آن در نوجوانان شهر اصفهان. *هفتمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم*، میناب.

شیخ‌الاسلامی، علی؛ سیداسماعیلی‌قمی، نسترن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دچار استرس تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۹(۱۷)، ۱۴۹-۱۶۱.

صحراگردفرجی، سمیرا؛ هارون‌رشیدی، همایون؛ کاظمیان‌مقدم، کبری. (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله مثبت‌نگر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۸(۲)، ۶۴-۵۱.

محمدی، سیدحسین؛ کریمی، رضا؛ اکبری، محسن. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش خودکنترلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه روان‌شناسی آموزشی*، ۱۵(۴)، ۱۴۰-۱۲۳.

محمودی، اعظم. (۱۴۰۰). نقش استادان در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *مجله پژوهش در آموزش و ادبیات عرب*، ۴(۳)، ۲۳-۱۰.

مقدم، صفورا. (۱۴۰۲). بررسی ارتباط میان خودکارآمدی تحصیلی و خلاقیت هیجانی با عملکرد تحصیلی. *کاوش‌های نوین در علوم محاسباتی و مدیریت رفتاری*، ۱(۲)، ۱۲۴-۱۱۷.

مقصودی، معصومه؛ اسماعیلی‌شاد، بهرنگ. (۱۳۹۷). مطالعه تأثیر فناوری‌های آموزشی بر رابطه بین سواد اطلاعاتی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات*، ۳(۲)، ۱۰۸-۹۱.

منصوری، راضیه؛ بهرامی‌پور، منصوره؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر خودپنداره تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق. *دومین کنفرانس ملی روانشناسی و مشاوره*، اصفهان.

منصوری، مونس. (۱۴۰۴). اثربخشی طرحواره‌درمانی بر کمال‌گرایی و استرس انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم. *پویایی روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۳)، ۱۴-۱.

موسوی، سیده‌زهرا؛ پناهی‌مفرد، صمصام؛ نعمت‌الهی، مهدی؛ انصاف، مریم. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی. *هفتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران*، تهران.

موسوی، سیده‌مهناز؛ شاهدی، امیرحسین؛ جعفری، پروین؛ قموشی‌رامندی، نسرین. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین سبک‌های یادگیری و میزان استرس تحصیلی در دانش‌آموزان. *اولین همایش بین‌المللی تحولات نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آموزش‌وپرورش*، ارومیه.

مولودیان، علی. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر تکانشگری و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر شهر اصفهان. *نهمین همایش ملی علمی‌پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی*، شیروان.

الهی، آمینه؛ اقدسی، علی‌نقی؛ حسینی‌نسب، سیدداوود. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی‌شناختی با آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۲)، ۳۴-۲۱.

یزدانی، فاطمه؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان، اسحق. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف پیشرفت در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد تحصیلی فیزیک. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۳(۲)، ۱۳-۱.

Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, *102*, 214–222.

Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 519–535.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271.

Ba, Y., Ming, W., & Zhang, H. (2025). Unlocking academic success: How growth mindset interventions enhance student performance through self-belief and effort regulation. *Acta Psychologica*, *256*, 104977.

Barreno, S. N., Veas, A., Navas, L., & Castejon, J. L. (2020). Psychometric properties of the Spanish version of the goal orientation scales in Ecuadorian undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, *11*, 22–45.

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.

Brockbank, R. D., Smith, D., & Oliver, E. (2020). Dispositional goals and academic achievement: Refining the 2×2 achievement goal model. *Sport & Exercise Psychology Review*, *16*(1).

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, *66*, 101302.

Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 40–56.

Chen, M., Zee, M., Koomen, H. M., & Roorda, D. L. (2019). Understanding cross-cultural differences in affective teacher–student relationships: A comparison between Dutch and Chinese primary school teachers and students. *Journal of School Psychology*, *76*, 89–106.

Chen, X., Li, Y., & Zhang, W. (2025). Growth mindset interventions and self-regulated learning in secondary education: A targeted approach. *Educational Psychology Review*, *37*(2), 345–368.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2020). A growth mindset about intelligence. In *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 9–35).

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501–519.

El-Sayed, M. M., Taha, S. M., AbdElhay, E. S., & Hawash, M. M. (2024). Understanding the relationship of academic motivation and social support in graduate nursing education in Egypt. *BMC Nursing*, *23*(1), 12.

Fiévé, J., Likhanov, M., Colé, P., & Régner, I. (2025). Achievement goal profiles and academic performance in mathematics and literacy: A person-centered approach in third grade students. *Journal of Intelligence*, *13*(9), 108.

Friesen, H. H. (2019). The role of mentoring on Hispanic graduate students' sense of belonging and academic self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1–13.

Guo, J., & Leung, F. K. S. (2021). Achievement goal orientations and mathematics achievement among Chinese students. *Educational Psychology*, *41*(4), 512–530.

Guo, Z., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*.

Helmke, A., & Li, Y. (2020). Effects of brief growth mindset interventions on academic motivation and self-efficacy in Chinese adolescents. *Journal of Experimental Education*, *88*(4), 675–693.

Hill, C. (2017). *An examination of the effectiveness of the Louisiana GEAR UP program in promoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students* [Doctoral dissertation].

Ho, P., Lin, C., & Xu, Y. (2024). Growth mindset and constructive stress interventions: Effects on academic stress and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *72*, 102146.

Honicke, T. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: Exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, *39*(4), 689–703.

Janssen, T. W. P., & Van Atteveldt, N. (2023). Coping styles mediate the relation between mindset and academic resilience in adolescents during the COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial. *Scientific Reports*, *13*, 5892.

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, *72*(4), 224–230.

Lee, H., Park, J., & Kim, S. (2021). Growth mindset, academic stress, and coping strategies among adolescents. *School Psychology International*, *42*(3), 245–262.

Malching, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2019). National study of learning mindsets: Short-term mindset interventions in ninth grade. *American Educational Research Journal*, *56*(5), 1814–1842.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*(2), 113–131.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328–346.

Savvides, H., & Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1–16.

Shida, Q. (2024). Mediating effects of achievement goal orientation on the relationship between growth mindset and learning engagement in medical students: A cross-sectional descriptive study. *Medicine*, *103*(21), e38158.

Temel, A. S., Tükel, Y., & Akçakese, A. (2024). Goal orientation as a predictor of perceived physical literacy among fitness participants: An application of the achievement goal theory. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, *4*(2).

Urdan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, *65*, 213–243.

Wang, L., Zhou, Q., & Chen, H. (2023). Teacher support for growth mindset and student engagement in secondary education. *Learning and Instruction*, *82*, 101500.

Wichaidit, P. R., Wichaidit, S., & Boonsin, P. (2025). Growth mindset and achievement goal orientation in high-achieving students. *Journal of Turkish Science Education*, *22*(3), 527–541.

Wolgast, A., & Keller-Schneider, M. (2024). Students' goal orientations and their perceived peer relationships. *Current Psychology*, *43*(3), 2486–2498.

Zhao, W., & Ma, R. (2025). Investigating the relationship between goal orientation, self-efficacy, positive emotionality, and affective engagement among Chinese students. *Acta Psychologica*, *253*, 104735.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2018). Self-handicapping, mindset, and achievement behavior in students. *Learning and Individual Differences*, *63*, 58–67.