مقایسه اثربخشی برنامهٔ مثبت‌اندیشی فردریکسون با برنامهٔ تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان

دکتر زهرا آرامی[۱]، دکتر طیبه شریفی [۲]، دکتر احمد غضنفری[۳]، دکتر احمد عابدی[۴]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۲۸ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۷/۵
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ اثربخشی برنامهٔ مثبت‌اندیشی فردریکسون با برنامهٔ تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان بود. **روش:** روش این پژوهش نیمه‌تجربی (آزمایشی) و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر تیزهوش پایه نهم شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند تعداد آن‌ها ۴۵۰ نفر بود. در آغاز غربالگری انجام شد و از جامعهٔ آماری تعداد ۴۵ دانش‌آموز مضطرب که براساس پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز نمره‌های بالاتری کسب کردند، انتخاب شدند. سپس به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر در گروه آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و ۱۵ نفر در گروه آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک) و ۱۵ نفر در گروه کنترل تقسیم شدند. گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون ۸ جلسه و گروه تغییر ذهنیت دوئیک ۸ جلسه آموزش دریافت کردند، درحالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. تمامی شرکت‌کنندگان پرسشنامه مقابله با استرس را در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری شش‌ماهه تکمیل کردند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22 تجزیه و تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که دو گروه آزمایشی در ارتباط با سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، مسأله‌مدار و اجتنابی، نسبت به گروه کنترل اثربخش بودند و این اثربخشی تا دورهٔ پیگیری تداوم داشت. **نتیجه‌گیری:** با به‌کارگیری برنامه‌های مثبت‌اندیشی و تغییر ذهنیت می‌توان سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش را بهبود بخشید. همچنین هیچ تفاوت معناداری بین اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک در سبک مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: *برنامهٔ مثبت‌اندیشی فردریکسون، برنامهٔ تغییر ذهنیت دوئیک، سبک‌های مقابله‌ای، دانش‌آموزان تیزهوش*

۱. **نویسنده مسئول**: دکتری روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران
۲. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، دانشکده علوم انسانی، گروه مشاوره و روانشناسی، شهر کرد، ایران
۳. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، دانشکده علوم انسانی، گروه مشاوره و روانشناسی، شهر کرد، ایران
۴. استاد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیاز های خاص، اصفهان، ایران

The Comparison of the Effectiveness of Fredrickson's Positive Thinking with Dweck's Mindset Program on the Copying Styles of Gifted Students with Test Anxiety

Zahra Arami[1], Ph.D., Tayebeh Sharifi[2], Ph.D., Ahmad Ghazanfari[3] ,Ph.D., , M.A, Ahmad Abedi[4], Ph.D.

Received: 06. 17.2020 Revised: 09.27.2021
Accepted: 03. 5. 2022

Abstract

Objective: The present study aimed to compare the effectiveness of Fredrickson's positive thinking with Dweck's mindset program on the copying styles of gifted students. **Method**: This is a quasi-experimental with pretest-posttest with control group. The population of the study consisted of all 450 gifted female students in the ninth-grade of Isfahan City, Iran. After screening the students using the Test Anxiety Inventory (TAI), a sample of 45 students, who obtained higher scores, were selected and then randomly divided into two experimental groups, one for Fredrickson's positive thinking (n=15) and one for Dweck's mindset program (n=15) and one control group (n=15). Each of the experimental groups received eight sessions of intervention, while no intervention was given to the control group. All participants completed the Ways of Coping Questionnaire at pre-/post-test. Data were analyzed using the MANCOVA and SPSS-22 software's. **Results**: The findings indicated that both of the experimental groups were equally effected in terms of emotion-focused, problem-focused and avoidant coping styles than the control group, and the effects were maintained at follow-up. **Conclusion**: Using the Dweck's mindset program and Fredrickson's positive thinking, we can improve the copying styles of students, which in turn, can increase progress of students. Furthermore, there was no significant difference between the effectiveness of Fredrickson's positive thinking and Dweck's mindset program.

Keywords: *Fredrickson's positive thinking. Dweck's mindset program. Copying styles. Test Anxiety. Gifted students.*

1. **Corresponding author:** Ph.D. holder, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University of Shahrekord, Shahrekord, Iran. **Email**: z.arami259@gmail.com
2 Visiting associate professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University of Shahrekord, Shahrekord, Iran
3. Visiting associate professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University of Shahrekord, Shahrekord, Iran
4. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, University of Isfahan, Iran

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش از جمله جوامعی هستند که علاوه بر نشانه‌هایی از هوش بالا، خلاقیت در حوزه‌های مختلف، توانایی رهبری و استعدادهای تحصیلی، ممکن است به دلیل متفاوت‌بودن از جامعهٔ افراد عادی از مشکلات هیجانی و سازگاری اجتماعی نیز رنج ببرند (دانیل و پیچاوسکی، ۲۰۰۹). برخی از نگارندگان گزارش می‌کنند که دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر در معرض خطر کم‌کاری تحصیلی، مشکلات روابط با همسالان، جنگ قدرت، کمال‌گرایی، افسردگی و سایر مشکلات قرار دارند (گوئز، پیر، لی‌جام، گاوریت و راموس، ۲۰۱۸). این ادعاها به‌وسیله مطالعه‌هایی اثبات شده که رابطهٔ مثبتی بین ضریب هوش بالا و اختلال‌های اضطرابی (لنکون، مارتینلی، میشل، دابالس، آگوئیر و همکاران، ۲۰۱۵)، افسردگی (جکسون و پیترسون، ۲۰۰۳) مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی (گوئینول، لوئیس، کرووئیل، بالتی، مونتلاهو و همکاران، ۲۰۱۳) برخی مشکلات روانی و فیزیولوژیکی (کارپینسکی، کیناس کولب، تتروئولت و بورسکی، ۲۰۱۸)، کمال‌گرایی (وب، ۲۰۱۴) نشان داده‌اند. اضطراب امتحان یکی از مشکلات شایع در دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان تیزهوش است (انجمن اضطراب امتحان آمریکا، ۲۰۱۷). یکی از دلایل اصلی وجود اضطراب امتحان در دانش‌آموزان تیزهوش به انتظارهای بالای اطرافیان از آنها برمی‌گردد (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). براساس پژوهش انجمن اضطراب امتحان آمریکا در سال ۲۰۱۷، ۱۶ تا ۲۰ درصد از دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالایی دارند که به‌عنوان یکی از مشکلات شایع آموزشی مطرح است. جوانبخت و هادیان (۲۰۱۴) نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که سطح بالایی از اضطراب امتحان داشتند، عملکرد تحصیلی ضعیفی از خود نشان دادند و این افراد در ادامه نسبت به توانمندی‌های خود در حوزه‌های تحصیلی تردید کرده و مسائلی همچون ارزیابی شناختی منفی، عدم قدرت تمرکز و واکنش‌های جسمانی و روانی نامطلوبی از خود نشان می‌دهند (جراره و محمدی کرکانی، ۱۳۹۲).

افزون بر آن، شیوه‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش از دیگر موضوعی است که آنها را از سایر افراد متمایز می‌کند. به عبارتی، افراد برای مقابله با استرس و موقعیت‌های اضطراب‌برانگیز راهبردهای مقابله‌ای متفاوتی را برحسب توانمندی‌ها، موقعیت و خصصیات شخصیتی خود به کار می‌گیرند که دو نوع کلی آن شامل مقابله‌ای هجان‌مدار و مقابله‌ای مسئله‌مدار هستند (لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴). فرد در شیوهٔ مقابله‌ای مسئله‌مدار احساس می‌کند که موقعیت کنونی قابل حل است و بنابراین با تلاش و ارزیابی درست می‌تواند با آن مقابله کند ولی در شیوهٔ مقابله‌ای هیجان‌مدار فرد در جهت کاهش یا کنترل موقت پریشانی هیجانی تلاش می‌کند و به‌نظر نمی‌رسد که موقعیت را قابل‌کنترل و حل بداند (متیود، ۲۰۰۴). هرچند در نگاه اول این‌گونه به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان تیزهوش احتمالاً به مدد توانمندی‌های شناختی بیشتر از سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار استفاده می‌کنند (استکی و معین‌مهر، ۲۰۱۲؛ کانر، ۲۰۱۵)، اما مشخص نیست که آیا این موضوع در حضور آشفتگی‌های عاطفی همچون اضطراب نیز صادق است یا نه. به عبارت دیگر، آیا عملکرد و رفتارهای مقابله‌ای فرد تحت تأثیر آشفتگی‌های هیجانی همچون اضطراب قرار می‌گیرد یا نه.

مدل گسترش و ساخت[1] (فردریکسون، ۲۰۰۰) بیان می‌کند که عاطفهٔ مثبت تأثیر عاطفهٔ منفی بر فرد را کاهش می‌دهد و به همین ترتیب با افزایش منابع فیزیکی، اجتماعی و ذهنی موجب گسترش خزانهٔ رفتاری فرد می‌شود. فردریکسون بیان می‌کند که هیجان‌های مثبت در تکامل هدف بزرگی دارند. آنها منابع پایدار فکری، جسمی و اجتماعی ما را بسط داده و حفاظی ایجاد می‌کنند که می‌توانیم در زمان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

بروز تهدید یا فرصت از آن استفاده کنیم. به عبارتی دیگر، این مدل فرض می‌کند عاطفهٔ مثبت سازگارانه است، به این دلیل که فرصت گسترش منابع و روابط اجتماعی برای آمادگی با چالش‌های آتی را برای افراد فراهم می‌کند. افراد شاد به‌طورکلی به دلیل تجربهٔ پی‌درپی عاطفهٔ مثبت موفق‌تر بوده (لیبومیرسکی، کینگ و دینر، ۲۰۰۵) و زندگی سالم‌تری دارند.

از سویی دیگر، دانش‌آموزانی که یک ذهنیت ثابت در مورد هوش ، رویدادها و چالش‌های اجتماعی دارند، تمایل پیدا می‌کنند تا بیش از حد بر نگرانی‌های کوتاه‌مدت دربارهٔ توانایی خود تمرکز کنند و شکست‌های تحصیلی را به‌عنوان شواهدی برای عدم توانایی خود در نظر بگیرند (دوئیک، والتون، و کوهن، ۲۰۱۴). چنین مشکلاتی باعث شد تا پژوهشگران به طراحی مداخله‌هایی برای تغییر ذهنیت دانش‌آموزان بپردازند. دوئیک با انجام پژوهش‌های بیشتر متوجه شد که دانش‌آموزان برای به دست‌آوردن موفقیت و یادگیری جدیدرفتارهای متفاوتی دارند.عده‌ای هدفشان نشان‌دادن توانایی‌های خود و کسب داوری‌های مطلوب از سوی دیگران و همینطور اجتناب از مورد سرزنش قرارگرفتن از سوی دیگران هستند. آنها اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند و هدفشان کسب عملکرد مطلوب است. ترس از نگرانی و شکست در تکلیف به دلیل ازدست‌دادن حمایت دیگران، آنها را به سمت الگوهای پاسخدهی نادرست و نامناسب سوق می‌دهد. برخی دیگر از این کودکان، اشتباهات و موانع پیش‌روی خود را به‌عنوان امر عادی فرایند یادگیری قلمداد می‌کردند. به‌طور خلاصه دوئیک به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان در برخورد با فعالیت‌ها دو هدف عمده را دنبال می‌کنند، یکی توسعه و بسط توانایی‌های خود و دیگری نمایش توانایی‌های خود زمان مواجهه‌شدن با چالش‌ها، اتخاذ هرکدام از این اهداف تأثیر عمیقی در رفتار و عملکرد افراد می‌گذارد.

دستغیب، علیزاده و فرخی (۱۳۹۱) در پژوهش خود که تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در خلاقیت دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان را پس از ده جلسه ارائهٔ آموزش سنجیدند، نشان دادند که آموزش این مهارت‌ها موجب افزایش خلاقیت به‌صورت کلی و سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری به‌عنوان زیرمجموعه‌های خلاقیت شد. صرامی (۱۳۹۴) در پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد با عنوان «تأثیر گروه درمانی مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی فرزندان طلاق» به اجرای هشت جلسه مداخله مثبت‌نگر بر دانش‌آموزان طلاق دبیرستانی شهرستان کرج پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که بهزیستی روان‌شناختی به‌طور معناداری افزایش پیدا کرده است که درواقع این مداخله می‌تواند به‌عنوان گزینه مناسبی در جهت ارتقای بهسازی روانی این گروه آسیب‌دیده به کار گرفته شود. ییگار، ترزسنیوکی و دوئیک (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «یک مداخله شخصیت مبتنی بر نظریه‌های ضمنی موجب کاهش پرخاشگری نوجوانان در پاسخ به قربانی‌شدن و طردشدن» در طرحی تجربی با نمونه‌ای به حجم ۲۳۰ دانش‌آموز پایه ۹ و ۱۰ (سنین ۱۴ تا ۱۶) به بررسی تأثیر شش جلسه مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت پرداختند. در مقایسه با گروه کنترل بدون درمان و گروه کنترل مهارت‌های مقابله‌ای، دانش‌آموزان گروه آزمایشی به طرز معناداری ۱ ماه بعد از مداخله کمتر پرخاشگر بوده و اجتماعی‌تر شده بودند. همچنین مشکلات رفتاری به‌مراتب کمتری در فاصله ۳ ماه پس از مداخله نشان دادند. بلکویل، ترزنوسکی و دوئیک (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «نظریه‌های ضمنی هوش پیشرفت طی دوره تحول نوجوانی را پیش‌بینی می‌کنند: یک مطالعه طولی و مداخله‌ای» یک مداخله هشت جلسه‌ای را انجام دادند که در آن گروه آزمایشی نظریه افزایشی هوش را در دو جلسه همراه با شش جلسه مهارت‌های مطالعه‌ای (مداخله‌های ذهنیت) یاد گرفتند. نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

در گروه کنترل بودند و تنها هشت جلسه مهارت‌های مطالعه را یاد گرفتند کاهش بهنجاری در نمرات ریاضی نشان دادند اما دانش‌آموزان گروه آزمایش الگوی معکوسی را نشان دادند و نمراتشان بهبود داشت. بررسی نتایج هرکدام از پژوهش‌های بالا نشان می‌دهد که برنامه‌های مثبت‌اندیشی فریدریکسون و برنامهٔ تغییر ذهنیت دوئیک در گروه‌های مختلف پژوهشی مؤثر و کارآمد بوده است. افزون بر این امر، به اعتقاد ما و براساس بررسی پیشینهٔ پژوهشی، مطالعه‌ای که با هدف مقایسهٔ اثربخشی برنامهٔ مثبت‌اندیشی فریدریکسون و برنامهٔ تغییر ذهنیت دوئیک روی گروه کودکان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان انجام شده باشد، یافت نشد. بنابراین انجام چنین مطالعه‌هایی در جوامعی همچون دانش‌آموزان تیزهوش که گاهی عدم شناخت دقیق خصوصیات ، مسائل هیجانی و تحصیلی آنها زمینه را برای آسیب‌پذیری بیشتر این قشر فراهم می‌کند، می‌تواند متخصصان، معلمان و والدین و هم‌چنین تمام افرادی را که به نوعی با این دانش‌آموزان سروکار دارند، در امر سلامت هیجانی و شکوفایی پتانسیل واقعی دانش‌آموزان تیزهوش یاری رساند. هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی برنامهٔ مثبت‌اندیشی فردریکسون بابرنامهٔ تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان متوسطه دوره اول دختر شهر اصفهان بود.

روش

طرح پژوهش: روش این پژوهش نیمه تجربی (آزمایشی) و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری شش‌ماهه بود.

آزمودنی‌ها: جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر تیزهوش پایه نهم شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند که تعداد این دانش‌آموزان ۴۵۰ نفر بود. در آغاز غربالگری در جامعهٔ آماری پژوهش انجام شد و سپس برحسب نتایج حاصل از تجزیه‌وتحلیل پرسشنامهٔ اضطراب امتحان، ۴۵ دانش‌آموز که نمرهٔ بالاتری در پرسشنامه اضطراب امتحان کسب کرده بودند، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر در گروه آموزش مثبت اندیشی فردریکسون و ۱۵ نفر در گروه آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) تخصیص یافتند. در این پژوهش، ملاک ورود شامل تشخیص اضطراب امتحان با استفاده از پرسشنامهٔ اضطراب امتحان، شرکت‌نداشتن در هرگونه مداخلهٔ درمانی از ۲ سال گذشته تا حال حاضر بودند و ملاک‌های خروج نیز شامل عدم ابتلا به اضطراب امتحان از راه پرسشنامه، غیبت بیش از دو جلسه، شرکت در هرگونه مداخلهٔ درمانی و آموزشی و ابتلای به هرگونه شرایط وخیم پزشکی بودند.

ابزار :۱- پرسش‌نامه اضطراب امتحان[۲] (TAI): این پرسشنامه در سال ۱۳۷۵ توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) با هدف سنجش علایم اضطراب امتحان برای دانش‌آموزان دبیرستانی ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۲۵ گزینه است. آزمودنی براساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (هرگز= ۰، به‌ندرت= ۱، گاهی اوقات= ۲، و اغلب اوقات= ۳) پاسخ می‌دهد. حداقل و حداکثر نمره به‌دست‌آمده در این پرسشنامه بین ۰ تا ۷۵ است. هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده اضطراب بیشتری است. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش‌های بازآزمایی (بعد از چهار هفته)، همسانی درونی و تنصیف به‌ترتیب 0/77، ۰/۹۴ و ۰/۸۹ گزارش کردند. در این پژوهش نیز از آلفای کرونباخ برای محاسبه روایی و پایایی بهره گرفته شد که قابل قبول بود.

۲- *پرسش‌نامه مقابله با استرس.* این پرسشنامه که توسط اِندلر و پارکر در سال ۱۹۹۰ با هدف بررسی انواع سبک‌های مقابله‌ای در شرایط استرس‌زا توسعه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

پیدا کرده است، شامل ۴۸ عبارت است که در یک مقیاس لیکرت ۱ (هرگز) تا ۵ (خیلی زیاد) مشخص می‌شود. این آزمون سه سبک مقابله‌ای فرد را اندازه‌گیری می‌کند: مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی. هر ۱۶ سؤال به یکی از ابعاد مقابله مربوط است و درنهایت سبک غالب هر فرد با توجه به نمره‌ای که در آزمون کسب می‌کند، مشخص می‌شود، به عبارت دیگر هریک از رفتارها که نمره بالاتری در مقیاس کسب کند، به‌عنوان سبک مقابله‌ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای سبک مقابله مسئله‌مدار ۰/۹۲، سبک هیجان‌مدار ۰/۸۲ و سبک اجتنابی ۰/۸۵ گزارش شده است (به نقل از کمالی ایگلی و حسنی، ۱۳۹۲). در ایران نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای این آزمون از ۰/۷۰ تا ۰/۸۶ به دست آمد و ضرایب همبستگی حاصل از آزمون بازآزمون زیرمقیاس‌ها نشان داد که این پرسش‌نامه از اعتبار بالایی برخوردار است (شکری و همکاران، ۱۳۸۷). آلفای کرونباخ برای محاسبه روایی و پایایی بهره گرفته شد که قابل قبول بود.

روند اجرای پژوهش: نخست پیش‌آزمون از تمام گروه‌ها به عمل آمد. سپس به گروه آزمایشی اول ۸ جلسه برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه آزمایشی دوم ۸ جلسه برنامه تغییر ذهنیت دوئیک ارائه شد، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان مداخله‌ها و همچنین پیگیری شش‌ماهه هر سه گروه ارزیابی شدند. ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل حق عدم مشارکت در پژوهش، محرمانه‌بودن اطلاعات شخصی داوطلبان و حفظ آنها. خلاصه جلسه‌های آموزشی مثبت‌اندیشی (اقتباس از فردریکسون، ۲۰۰۰) به شرح زیر بود: جلسه اول: آشنایی افراد با مفهوم مثبت‌اندیشی؛ جلسهٔ دوم: بررسی عوامل مؤثر بر زندگی سالم (عوامل جسمانی، روانی، اجتماعی، معنوی)؛ جلسهٔ سوم: آشنایی با چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش؛ جلسهٔ چهارم: شناسایی افکار منفی و راه‌های تعدیل آن و جایگزینی آن با تفکر مثبت؛ جلسهٔ پنجم: بازسازی شناختی یا جایگزینی افکار منطقی به‌جای افکار غیرمنطقی؛ جلسهٔ ششم: آموزش مثبت‌نگری و کشف ویژگی‌های مثبت؛ جلسهٔ هفتم: بازخوردهای مثبت افراد گروه به یکدیگر؛ جلسهٔ هشتم: مرور جلسه‌ها، بازخوردگرفتن و اختتامیه. خلاصه جلسه‌های آموزشی تغییر ذهنیت (اقتباس از دوئیک، ۲۰۰۶) نیز به شرح زیر بود: جلسهٔ اول: ذهنیت چیست؟ (انواع ذهنیت متغیر و ثابت)؛ جلسهٔ دوم: ذهنیت غالب شما چیست و چگونه بر رفتارتان تأثیر می‌گذارد؟ جلسهٔ سوم: بازخورد مؤثر والدین و تأثیر آن بر ذهنیت فرزندان (تحسین، ارزیابی خطا)؛ جلسهٔ چهارم: نرمش مغزی: تمرین و یادگیری؛ جلسهٔ پنجم: ذهنیت و رسیدن به هدف (انواع جهت‌گیری هدف)؛ جلسهٔ ششم: پشتکار و ثبات قدم؛ جلسهٔ هفتم: ذهنیت و پاسخ به شکست و تحمل خطر؛ جلسهٔ هشتم: ذهنیت مؤثر والدین (انتظارها، راهبردها، خطرپذیری). جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۲ بسته آماری علوم اجتماعی (SPSS-22) تجزیه‌وتحلیل شدند.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر که برای تعیین اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوییک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش متوسطه دوره اول دختر شهر اصفهان بر ۴۵ آزمودنی در قالب دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل انجام شد، شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌های پژوهش در سبک‌های مقابله‌ای (مسئله‌مدار، هیجان‌مدار، اجتنابی) به تفکیک گروه-های آزمایش و کنترل در جدول ۱ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود از نظر سبک‌های مقابله‌ای، افرادی که در دو گروه برنامه تغییر ذهنیت دوییینگ و مثبت‌اندیشی فردریکسون عضو بودند، در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون میانگین کمتری در سبک‌های اجتنابی و میانگین بیشتری در سبک‌های مسئله محور و هیجان‌محور نسبت به گروه کنترل کسب کردند.

جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری

متغیر	مرحله اجرا	گروه کنترل		برنامه تغییر ذهنیت دوییک		مثبت‌اندیشی فردریکسون	
	پیش‌آزمون	۵۶/۳۶	۱۰/۴۳	۵۵/۷۶	۹/۰۷	۵۴/۶۰	۱۴/۷۱
سبک مسئله مدار	پس‌آزمون	۵۵/۳۲	۹/۸۹	۶۰/۷۶	۷/۵۹	۶۲/۴۰	۱۱/۵۳
	پی‌گیری	۵۳/۷۶	۹/۲۹	۶۰/۱۶	۷/۹۴	۶۱/۰۰	۱۱/۳۷
	پیش‌آزمون	۴۲/۲۰	۸/۱۵	۳۸/۷۲	۸/۳۳	۳۶/۸۴	۶/۵۶
سبک هیجان‌مدار	پس‌آزمون	۴۳/۵۲	۸/۲۳	۴۶/۳۲	۱۰/۳۱	۴۶/۶۸	۹/۹۴
	پی‌گیری	۴۲/۲۸	۸/۳۲	۴۵/۶۴	۱۰/۴۸	۴۵/۶۰	۱۰/۷۵
	پیش‌آزمون	۴۴/۳۶	۸/۳۹	۳۷/۴۴	۱۱/۲۴	۴۱/۸۴	۱۱/۳۳
سبک اجتنابی	پس‌آزمون	۴۵/۱۶	۷/۵۹	۴۱/۱۲	۱۲/۹۲	۴۷/۲۸	۱۲/۸۷
	پی‌گیری	۴۴/۰۸	۹/۳۷	۴۱/۳۶	۱۳/۲۷	۴۶/۳۲	۱۲/۹۰

پیش از استفاده از آزمون‌های آماری باید مفروضات این آزمون‌ها بررسی شود و پس از برقراری این مفروضات به اجرای آزمون‌های آماری پرداخت. به این منظور نخست مفروضه نرمال‌بودن متغیرهای پژوهش و پس از آن مفروضه همگنی واریانس‌ها از راه آزمون لوین و نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس برای بررسی اثر تعامل و مفروضه همگنی شیب رگرسیون بررسی شد. نتایج نشان داد که مقدار معناداری آزمون کولموگروف اسمیرنف بالاتر از ۰/۰۵ بود، بنابراین می‌توان فهمید که مفروضه نرمال‌بودن برای انجام تحلیل نهایی برقرار است. در ادامه نتایج آزمون لوِین[۳] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای انجام تحلیل نهایی برقرار است. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز نشان داد که معناداری آزمون تحلیل واریانس بالاتر از ۰/۰۵ است. بنابراین می‌توان فهمید که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای انجام تحلیل نهایی برقرار است. با توجه به وجود سه متغیر وابسته (سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی) و همچنین وجود یک متغیر مستقل (گروه) که سه سطح (گروه آموزش برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، گروه برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل) با متغیر همپراش (پیش‌آزمون) دارد، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری سبک مسئله‌مدار ، **سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل**

	ارزش	آمارهٔ F	درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	ایتا
اثر پیلایی	۰/۲۱۰	۲/۶۵۹	۶/۰۰۰	۱۳۶/۰۰۰	۰/۰۱۸	۰/۱۰۵
لامبدای ویلکز	۰/۷۹۵	۲/۷۲۱	۶/۰۰۰	۱۳۴/۰۰۰	۰/۰۱۶	۰/۱۰۹
اثر هتلینگ	۰/۲۵۳	۲/۷۷۹	۶/۰۰۰	۱۳۲/۰۰۰	۰/۰۱۴	۰/۱۱۲
بزرگترین ریشه روی	۰/۲۲۷	۵/۱۴۷	۳/۰۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۳	۰/۱۸۵

با توجه به معنادارنبودن آزمون باکس (۱/۰۶۸ = F، ۰/۰۵ = p) تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون لامبدای ویلکز برای مقایسه ی گروه‌ها استفاده شود. همان‌طور که از نتایج جدول ۲ برمی‌آید، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که به طورکلی بین سه گروه موردمطالعه از لحاظ نمره‌های

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

پس‌آزمون سبک‌های مقابله‌ای (سبک مسئله‌مدار ، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی) تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها برای مشخص‌شدن تفاوت‌ها به تفکیک متغیرهای وابسته نشان داد که بین سه گروه موردمطالعه از نظر مؤلفه‌های سبک مسئله‌مدار (F = ۳/۹۹۷، p = ۰/۰۲۳، η² = ۰/۱۰۴) و سبک هیجان‌مدار (F = ۳/۹۶۸، p = ۰/۰۲۳، η² = ۰/۱۰۳) تفاوت معنادار وجود دارد و برای سبک اجتنابی معنادار نبود (F = ۲/۵۷۲، p = ۰/۰۸۴، η² = ۰/۰۶۹). برای فهم جهت این تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون تعقیبی توکی به‌منظور بررسی تفاوت متغیر سبک مسئله‌مدار و سبک هیجان‌مدار در سه گروه افراد آموزش برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل

متغیر وابسته	I	J	(I-J)	خطای انحراف استاندارد	معناداری
سبک مسئله‌مدار	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۶/۵۰۴*	۲/۸۸۷	۰/۰۲۷
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۷/۵۵۲*	۲/۸۶۴	۰/۰۱۰
	مثبت‌اندیشی فردریکسون	تغییر ذهنیت دوئیک	-۱/۰۴۷	۲/۸۰۱	۰/۷۱۰
سبک هیجان‌مدار	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۵/۰۰۴*	۲/۴۸۱	۰/۰۴۸
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۶/۷۲۸*	۲/۴۶۲	۰/۰۰۸
	مثبت‌اندیشی فردریکسون	تغییر ذهنیت دوئیک	-۱/۷۲۴	۲/۴۰۸	۰/۴۷۶

با توجه به جدول بالا می‌توان مشاهده کرد که از نظر پس‌آزمون متغیر سبک مسئله‌مدار بین گروه کنترل با گروه مثبت اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین می‌توان مشاهده کرد که از نظر پس‌آزمون متغیر سبک هیجان‌مدار بین گروه کنترل با گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود ندارد. در ادامه میانگین‌ها و خطای استاندارد تعدیل‌شده متغیرهای پژوهش در سه گروه موردمطالعه ارائه می‌شود. میانگین تعدیل‌شده‌ی گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون (M = ۶۱/۳۱۲، Se = ۱/۹۸۲) و گروه تغییر ذهنیت دوئیک (M = ۶۲/۳۶۰، Se = ۱/۹۷۱) در مقایسه با گروه کنترل (M = ۵۴/۸۰۸، Se = ۲/۰۱۲) در متغیر سبک مسئله‌مدار به‌طور معناداری بالاتر است که این موضوع نمایانگر تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک می‌باشد. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که از نظر سبک هیجان‌مدار به‌طور همزمان هر دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون (M = ۴۶/۶۰۰، Se = ۱/۷۰۴) و تغییر ذهنیت دوئیک (M = ۴۸/۳۲۴، Se = ۱/۶۹۴) نسبت به گروه کنترل (M = ۴۱/۵۹۶، Se = ۱/۷۲۹) میانگین بالاتری کسب کرده‌اند. از سوی دیگر هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک از نظر پس‌آزمون سبک هیجان‌مدار وجود نداشت که این نکته نشان‌دهنده اثربخشی یکسان دو آموزش ذکر شده است.

در ادامه برای مشخص‌شدن پایداری اثر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک با توجه به وجود سه متغیر وابسته (نمره‌های پی‌گیری سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی) و همچنین وجود یک متغیر مستقل (گروه) که دارای سه سطح (گروه آموزش برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، گروه برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل) با متغیر همپراش (پیش‌آزمون) می‌باشد، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جداول ۴و۵ ارائه شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره‌های پی‌گیری سبک مسئله‌مدار **، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل**

	ارزش	آمارهٔ F	درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	ایتا
اثر پیلایی	۰/۲۶۱	۳/۴۰۷	۶/۰۰۰	۱۳۶/۰۰۰	۰/۰۰۴	۰/۱۳۱
لامبدای ویلکز	۰/۷۴۱	۳/۶۲۰	۶/۰۰۰	۱۳۴/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۱۳۹
اثر هتلینگ	۰/۳۴۸	۳/۸۲۸	۶/۰۰۰	۱۳۲/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۱۴۸
بزرگترین ریشه روی	۰/۳۴۱	۷/۷۲۴	۳/۰۰۰	۶۸/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۵۴

با توجه به معنادارنبودن آزمون باکس (۰/۸۷۵ = F، ۰/۰۵ = p) تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون لامبدای ویلکز برای مقایسه گروه‌ها استفاده شود. همان‌طور که از نتایج جدول ۴ برمی‌آید، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز بیانگر آن است که بین سه گروه موردمطالعه به‌طورکلی از لحاظ نمره‌های پی‌گیری سبک‌های مقابله‌ای (سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی) تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها برای مشخص‌شدن تفاوت‌ها به تفکیک متغیرهای وابسته نشان داد که بین سه گروه موردمطالعه از نظر مؤلفه‌های سبک مسئله‌مدار (η^2 = ۰/۱۵۰ ،p = ۰/۰۰۴ ،F = ۶/۰۷۶) ، سبک هیجان‌مدار (η^2 = ۰/۱۲۶ ،p = ۰/۰۱۰ ،F = ۴/۹۶۲) و سبک اجتنابی (η^2 = ۰/۰۹۷ ،p = ۰/۰۳۰ ،F = ۳/۶۹۵) تفاوت معنادار وجود دارد. برای فهم جهت این تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵ آزمون تعقیبی توکی به‌منظور بررسی تفاوت متغیر سبک مساله‌مدار و سبک هیجان‌مدار در سه گروه افراد آموزش برنامه مثبت اندیشی فردریکسون، برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و گروه کنترل

متغیر وابسته	I	J	(I-J)	خطای انحراف استاندارد	معناداری
سبک مسئله‌مدار	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۸/۰۹۷*	۲/۷۳۱	۰/۰۰۴
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۸/۴۴۸*	۲/۷۱۰	۰/۰۰۳
	مثبت‌اندیشی فردریکسون	تغییر ذهنیت دوئیک	-۰/۳۵۱	۲/۶۵۰	۰/۸۹۵
سبک هیجان‌مدار	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۵/۸۱۸*	۲/۴۷۲	۰/۰۲۱
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۷/۴۰۲*	۲/۴۵۲	۰/۰۰۴
	مثبت‌اندیشی فردریکسون	تغییر ذهنیت دوئیک	-۱/۵۸۴	۲/۳۹۹	۰/۵۱۱
سبک اجتنابی	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	-۳/۹۷۵	۲/۲۶۳	۰/۰۸۳
		تغییر ذهنیت دوئیک	-۶/۰۳۵*	۲/۲۴۵	۰/۰۰۹
	مثبت‌اندیشی فردریکسون	تغییر ذهنیت دوئیک	-۲/۰۶۱	۲/۱۹۶	۰/۳۵۱

با توجه به جدول ۵ می توان مشاهده کرد که از نظر نمره‌های پی‌گیری متغیر سبک مسئله‌مدار بین گروه کنترل با گروه مثبت اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد، بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین با توجه به جدول ۱۰ می‌توان مشاهده کرد که از نظر نمره‌های پی‌گیری متغیر سبک هیجان‌مدار بین گروه کنترل با گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

دارد ولی بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود ندارد. در آخر همچنین مشخص شد که از نظر نمره‌های پی‌گیری سبک اجتنابی نیز بین گروه کنترل با گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین دو گروه مثبت اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود ندارد. در ادامه میانگین‌ها و خطای استاندارد تعدیل شده متغیرهای پژوهش در سه گروه موردمطالعه ارائه می‌شود. میانگین تعدیل‌شده گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون (M = ۶۰/۸۸۹، Se = ۱/۸۷۵) و گروه تغییر ذهنیت دوئیک (M = ۶۱/۲۴۰، Se = ۱/۸۶۵) در مقایسه با گروه کنترل (M = ۵۲/۷۹۱، Se = ۱/۹۰۳) در پی‌گیری متغیر سبک مسئله‌مدار به‌طور معناداری بالاتر است که این نمایانگر پایداری تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک می‌باشد. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که از نظر سبک هیجان‌مدار، به‌طور همزمان هر دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون (M = ۴۵/۹۱۸، Se = ۱/۶۹۷) و تغییر ذهنیت دوئیک (M = ۴۷/۵۰۲، Se = ۱/۶۸۸) نسبت به گروه کنترل (M = ۴۰/۱۰۰، Se = ۱/۷۲۳) میانگین بالاتری کسب کرده‌اند. از سوی دیگر هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک از نظر نمره‌های پی‌گیری سبک هیجان‌مدار وجود نداشت که این نشان‌دهنده پایداری اثربخشی یکسان دو آموزش ذکرشده است. از نظر سبک اجتنابی نیز مشخص شد که گروه تغییر ذهنیت دوئیک (M = ۴۶/۶۱۹، Se = ۱/۴۵۴) نسبت به گروه کنترل (M = ۴۰/۵۸۳، Se = ۱/۵۷۷) میانگین بالاتری کسب کرده‌اند. از سوی دیگر هیچ تفاوت معنی داری بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون (M = ۴۴/۵۵۸، Se = ۱/۵۵۴) و تغییر ذهنیت دوئیک از نظر نمرات پی‌گیری سبک اجتنابی وجود نداشت.

بحث و نتیجه گیری

نتایج به‌دست‌آمده از معناداری تفاوت بین گروه‌های آزمایشی با گروه کنترل در متغیر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش حمایت می‌کنند. هم‌چنین، نتایج نشان داد که اثربخشی دو برنامه آموزشی مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک بر روی زیرمقیاس‌های سبک‌های مقابله‌ای از جمله سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، مسئله‌مدار و اجتنابی یکسان است. به عبارت دیگر، هیچ تفاوت معناداری بین اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک مشاهده نشد. هم‌چنین، نتایج در دوره پیگیری نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایشی (برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوئیک) و گروه کنترل در متغیر سبک‌های مقابله‌ای (مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی) وجود داشت، اما این تفاوت در بین گروه‌های آزمایشی مشاهده نشد. بنابراین اگرچه برنامه‌های آموزشی مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوییک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر تیزهوش اثربخش بودند، اما فرضیه پژوهشی مبنی بر وجود تفاوت معنادار در اثربخشی این برنامه‌ها رد و فرض صفر پذیرفته می‌شود. در مورد اثربخشی برنامه‌های مثبت‌اندیشی فردریکسون و تغییر ذهنیت دوییک نتایج مطالعه حاضر با نتایج مطالعه دستغیب، عیلزاده و فرخی (۱۳۹۱) و ییگار، ترزسنیوکی و دوئیک (۲۰۱۲) همسو بود، برای مثال دستغیب و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که آموزش مثبت‌اندیشی بر خلاقیت و همچنین سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر دارد. آنها معتقدند افزایش مثبت‌اندیشی موجب افزایش تفکرات و هیجان‌های مثبت و درنتیجه خلاقیت و انعطاف‌پذیری می‌شود. می‌توان گفت در پژوهش حاضر نیز بهره‌گیری از برنامهٔ مثبت اندیشی موجب افزایش خلاقیت و انعطاف‌پذیری در سبک‌های مقابله با استرس می‌شود. همچنین ییگار و همکاران

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

(۲۰۱۲) به بررسی مداخلهٔ تغییر ذهنیت بر دانش‌آموزان پایهٔ نهم و دهم پرداختند و نشان دادند دانش‌آموزان که مداخلهٔ تغییر ذهنیت دریافت کرده بودند، به طرز معناداری ۱ ماه بعد از مداخله کمتر پرخاشگر بوده و اجتماعی‌تر شده بودند. همچنین مشکلات رفتاری به‌مراتب کمتری در فاصله ۳ ماه پس از مداخله نشان دادند. این موضوع می‌تواند نشان دهد که ممکن است نوجوانان از سبک‌های دیگری غیر از پرخاشگری مانند روش‌های کارامد حل مسئله و هیجان‌مدار استفاده کنند. درنتیجه مشکلات رفتاری کمتری نیز در ارتباط با موقعیت‌های مختلف همچون اضطراب امتحان نشان می‌دهند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که روش برنامه مثبت‌اندیشی به‌عنوان یک رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا می تواند موجب افزایش خودکارآمدی می شود (خسروی، ۹۸) که این امر از راه شناسایی نقاط مثبت خویش، تعدیل افکار ناکارامد و استفاده از افکار جایگزین و بازبینی خویشتن حاصل می‌شود. از این رو افراد می‌توانند از راه خودکارآمدی و فنون جایگزینی افکار به تغییر نگرش و کسب دیدگاهی راجع به مسائل و سپس برخورد با آنها مدنظر قرار دهند. هم‌چنین، براساس پژوهش‌های به‌عمل آمده آموزش مهارت‌های خوش‌بینی و شادکامی و سایر مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری افراد به‌ویژه دانش‌آموزان نوجوان در مواجهه با مسائل مختلف تأثیر می‌گذارد (صرامی، ۱۳۹۴؛ پوررضوی و حافظیان، ۱۳۹۶). از طرفی نشان داده شده است که میزان سازگاری نوجوانان با سبک‌های مقابله‌ای ارتباط دارد (امیرباقرپور و خوش‌اخلاق، ۱۳۹۶). از این‌رو، می‌توان گفت که آموزش مثبت‌اندیشی از راه سبک‌های مقابله‌ای بر میزان سازگاری دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است.

از طرفی، نتایج این مطالعه اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت را بررسی کرده است و نتایج آن نشان داده است که این برنامه همانند مثبت‌اندیشی فردریکسون بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر تیزهوش مؤثر است. به عبارتی، اعتقاد به اینکه هوش، صفات شخصیتی و مهارت‌های مقابله‌ای قابل تغییر هستند، طرحواره‌ای ایجاد می‌کند که اطلاعات مربوط به خود از راه آن تفسیر و ارزشیابی شده و همچنین معیاری برای قضاوت در رابطه با اهداف، فعالیت و رفتار محسوب می‌شوند (دوییک، ۲۰۱۰)؛ یعنی تغییر ذهنیت خود به‌عنوان بستری برای آموزش یادگیری رفتارهای مختلف عمل می‌کند که افراد از راه آن رفتارهای جدید را یاد می‌گیرند یا به بهبود رفتارهای قبلی خود می‌پردازند. به‌طورکلی، با توجه به اینکه هوش به‌عنوان یک متغیر که می‌تواند همه جوانب فرد را تحت تأثیر قرار دهد می‌توان گفت که ممکن است به‌عنوان بستری برای نشان‌دادن اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوییک و برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر تیزهوش عمل کند. به عبارت دیگر، قابلیت تغییر ذهنیت، یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌های مقابله‌ای به‌واسطهٔ هوشبهر بالای این افراد تسهیل می‌شود.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی دارد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان تیزهوش دختر پایه نهم شهر اصفهان بود که تعمیم نتایج را به جنسیت پسران و همینطور دانش‌آموزان تیزهوش سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه می‌سازد. ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی به بررسی تأثیر برنامه‌های مثبت‌اندیشی و تغییر ذهنیت در پسران و دانش‌آموزان تیزهوش سایر پایه‌های تحصیلی بپردازند. همچنین چون این پژوهش روی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شده است، در تعمیم آن به جامعهٔ دانش‌آموزان عادی باید با احتیاط عمل کرد. در این صورت انجام پژوهش‌هایی برای بررسی تأثیر متغیرهای مستقل این پژوهش بر دانش‌آموزان عادی پیشنهاد می‌شود. همچنین از یک فرد آموزش‌دهنده برای آموزش به هر دو گروه بهره گرفته شده است که ممکن است در نتایج تأثیرگذار باشد از این‌رو پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

آموزندگان متفاوتی به کار گرفته شود. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده سازمان‌هایی همچون آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، مؤسسه‌هایی درمانی، مؤسسه‌هایی که با تربیت کودکان و نوجوانان سروکار دارند، درمانگاه‌های روان‌پزشکی و مراکز خدمات روانشناسی و مشاوره به‌منظور ارائه خدماتی در زمینه تعاملات دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس قرار گیرد. مدارس تیزهوشان برای برنامه‌ریزی درسی و فوق‌درسی دانش آموزان تیزهوش می‌توانند بنا بر نیاز خود از برنامه‌های مثبت‌اندیشی و تغییر ذهنیت دوئیک بهره بگیرند تا دانش‌آموزان سبک‌های مقابله‌ای کارآمدی در ارتباط با موقعیت‌های استرس‌زا از جمله اضطراب امتحان به کار گیرند.

یادداشت‌ها

1. Broaden-and-Build Model
2. Test Anxiety Inventory
3. levene

منابع

ابوالقاسمی ع.، اسدی مقدم ع.، نجاران ب.، شکرکن، ح. (۱۳۷۵) ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی اهواز، فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۳و۴) : ۶۱-۷۴.

امیرپور ف ، خوش‌اخلاق ح. (۱۳۹۶) رابطه سازگاری اجتماعی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس. اولین همایش ملی کودک و نوجوان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نائین، https://civilica.com/doc/844623/

پوررضوی س. ص ، حافظیان م. (۱۳۹۶) «اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان، *روانشناسی مدرسه*، ۶(۱): ۲۶-۴۷.

جراره ج.، محمدی کرکانی آ. (۱۳۹۲) *«اثربخشی آموزش شناختی – رفتاری بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه»*، نشریه فناوری آموزش، ۷ (۴)، ۳۰۷-۳۱۳.

خسروی ف. «اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی با تأکید بر آموزه‌های دینی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی در دانش آموزان دختر مقطع دوره اول متوسطه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، *۱۲*. ۸۹-۱۰۱.

دستغیب س. م.، علیزاده ح.، فرخی ن. (۱۳۹۱) «تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر خلاقیت دانش‌آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱(۴): ۱-۱۷.

شکری ا.، تقی‌لو، ص.، گراوند ف.، پاییزی م.، مولایی م.، عبداله‌پور م. آ.، اکبری ه. (۱۳۸۷) «ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا» *تازه‌های علوم شناختی*، ۳(۳۹): ۳۳-۲۲.

صرامی م. (۱۳۹۴) *تأثیر گروه درمانی مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی فرزندان طلاق*، پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

صرامی م. (۱۳۹۴) *تأثیر گروه درمانی مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی فرزندان طلاق*. پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

کمالی ایگلی س.، حسنی ف. (۱۳۹۲) « رابطهٔ راهبردهای مقابله با استرس و هوش هیجانی با سلامت روانی در دانش‌آموزان دختر شرکت‌کننده در کلاس‌های کنکور»، مجله علوم رفتاری، *۷*(۱): ۵۶-۴۹.

نصیران ص.، ایروانی م. ر. (۱۳۹۵) «بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین» مطالعات روان‌شناسی و علوم‌تربیتی، ۲ (۱):۱-۲۷.

American Test Anxieties Association. (2017). Test Anxiety. Available at: http://amtaa.org/

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.

Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine*, *70*(7), 741-756.

Conner, P. M.(2015). Emotional Prossecing and Coping Style among Gifted Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *32*, 409-418

Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press, Inc.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House Incorporated, Inc.

Dweck, C. S. (2008). Mindsets and math/science achievement. Report prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education Carnegie Corporation: New York. *C:/Users/user/Downloads/mindsets% 20gender% 20differences*, *20*(1).

Dweck, C. S. (2010). Mind-sets. *Principal Leadership*, *10*(5), 26-29.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning.* Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(5), 844-854.

Esteki, M., & Moinmehr, S. (2012). Comparison of the relationship between metacognitive states and coping styles with stress in gifted and normal students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *32*, 45-48.

Fredrickson, B. L. (2000). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, *2*(3), 300–319.

Gililland, J. M., Anderson, L. A., Erickson, J., Pelt, C. E., & Peters, C. L. (2013). Mean 5-year clinical and radiographic outcomes of cementless total hip arthroplasty in patients under the age of 30. *BioMed Research International*, *2013*.

Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N., & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure?. *Intelligence*, *71*, 32-40.

Jackson, P. S., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, *14*(3), 175-186.

Javanbakht, N., & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 775-783.

Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, *66*, 8-23.

Lancon, C., Martinelli, M., Michel, P., Debals, M., Auquier, P., Guedj, E., & Boyer, L. (2015). Comorbidités psychiatriques et qualité de vie chez les sujets adultes à haut potentiel intellectuel: relations avec l'estime de soi. *La Presse Médicale*, *44*(5), e177-e184.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of Behavioral Medicine*, *282325*.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin, *131*, 803–855.

Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and individual differences*, *37*(7), 1401-1415.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 308-317.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3-54.

Webb, J. T. (2014). Gifted children and adults: Neglected areas of practice. *The National Register of Health Service Psychologists. The Register Report*, 18-27.

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, *84*(3), 970-988.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]