MEJDS. 2024; 14:101.

Published online 2024 Oct. **Original Article**

Determining the Effectiveness of Growth Mindset Training Program on Resilience of Adolescent Girls with Behavioral Problems

Talebi A[1], *Vakili S[2], Kashani Vahid L[2], Asaseh M[2]

Author Address
1. PhD Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Department, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Unit, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
*** Corresponding Author Email**: Samira.vakili@srbiau.ac.ir

Received: 2023 September 26**; Accepted:** 2023 November 10

Abstract

Background & Objectives: Adolescence is a stage of growth that covers the age range of 10 to 19 years and is the beginning of physical, mental, social, and spiritual changes and transformations. Resilience is one factor that makes teenagers more adaptable to life's needs and threats. Resilience is the ability to move forward with problems; that is, despite a person facing stress, worry, and problems, he or she can do his or her personal, social, competitive, and environmental tasks and continue his or her work duties. Resilience helps people to protect themselves against psychological problems such as anxiety, depression, and anger. One treatment program to reduce teenagers' behavioral problems is growth mindset training. Considering the existing research gap regarding using the growth mindset training program for adolescents with behavioral problems, the present study investigated the effectiveness of growth mindset training in improving the resilience of adolescents with behavioral problems.

Methods: The present study is quasi–experimental with a pretest–posttest and a 2–month follow–up design with a control group. This study's statistical population comprised all adolescent girls aged 12 to 16 who attended the first secondary schools in Tehran Province, Iran, in 2021–2022. Using a method of purposive sampling, 30 individuals were selected from the statistical population and randomly assigned to the experimental and control groups. Data were collected during therapy sessions using the Achenbach Youth Self–Report Scale (Achenbach and Rescorla, 2001) and the Connor–Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003). The experimental group then participated in the growth mindset training program over five weeks and ten 1–hour sessions. However, no treatment sessions were held for the control group. Descriptive statistics (central and dispersion indices) were used to analyze the data, and repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test were used to test the hypotheses in SPSS software version 26. The significance level of the tests was set at 0.05.

Results: Based on the results, the interaction effect of group and time on the resilience variable and its components, including self–perception of personal competence, trust in personal instincts, acceptance of positive emotions, restraint, and spirituality, was significant ($p<0.05$). In the posttest and follow–up, there was a significant difference between the growth mindset training and control groups in the resilience variable and its components ($p<0.05$). In the growth mindset training group, there was no significant difference between the posttest and follow–up in the resilience variable and its components in adolescent girls with behavioral problems, indicating the stability of the effectiveness of the training until the follow–up period ($p>0.05$). However, the mean score of the resilience variable and its components in the posttest increased significantly compared to the pretest ($p<0.05$).

Conclusion: According to the study results, the growth mindset training program effectively promotes resilience in girls with behavioral problems.

Keywords: Growth mindset training, Behavioral problems, Resilience, Adolescents.

Copyright © 2024, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۳؛ (۱۴):۱۰۱.

انتشار برخط مهر ۱۴۰۳ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی آموزش ذهنیت رشد بر تاب‌آوری نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری

آزیتا طالبی[۱]، *سمیرا وکیلی[۲]، لیلا کاشانی وحید[۲]، مریم اساسه[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۲. استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** Samira.vakili@srbiau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۴مهر۱۴۰۲؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۹آبان۱۴۰۲

چکیده

هدف و زمینه: پژوهش‌ها نشان داده است، نوجوانان با مشکلات رفتاری در آزمون‌های تاب‌آوری نمرات کمتری کسب می‌کنند. این پژوهش‌ها به نقش ویژگی شخصیتی در مشکلات رفتاری نوجوانان اشاره دارد. پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش ذهنیت رشد بر تاب‌آوری نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری انجام شد.

روش‌بررسی: روش این پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و دورهٔ پیگیری بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی نوجوانان دختر ۱۲تا۱۶ سال تشکیل دادند که در مدارس دورهٔ اول متوسطهٔ شهر تهران در سال ۱۴۰۱ـ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. از این میان سی نفر داوطلب واجد شرایط به‌روش نمونه‌گیری هدفمند وارد مطالعه شدند. سپس به‌تصادف در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه پانزده نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش ده جلسهٔ یک‌ساعته آموزش ذهنیت رشد را دریافت کرد؛ درحالی‌که برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای در نظر گرفته نشد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر مقیاس خودگزارشی مشکلات رفتاری نوجوانان ایشنباخ (ایشنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱) و مقیاس تاب‌آوری کانر ـ دیویدسون (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳) بود. داده‌های جمع‌آوری‌شده بااستفاده از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در سطح معناداری ۰/۰۵ به‌کمک نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۶ تحلیل شد.

یافته‌ها: در پس‌آزمون و پیگیری، تفاوت معناداری بین دو گروه آموزش ذهنیت رشد و گواه در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن وجود داشت ($p<0/05$)؛ در گروه آموزش ذهنیت رشد، تفاوت معناداری بین پس‌آزمون و پیگیری در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری مشاهده نشد که حاکی از پایداری اثربخشی آموزش تا دورهٔ پیگیری بود ($p>0/05$)؛ اما میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون درمقایسه با پیش‌آزمون افزایش معناداری پیدا کرد ($p<0/05$).

نتیجه‌گیری: براساس نتایج مطالعه، برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد بر ارتقای تاب‌آوری دختران با مشکلات رفتاری تأثیرگذار است.

کلیدواژه‌ها: آموزش ذهنیت رشد، مشکلات رفتاری، تاب‌آوری، نوجوانان.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۳، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

۱ مقدمه

مرحله‌ای از تحول که محدودهٔ سنی ۱۰تا۱۹ سال را در بر می‌گیرد و شروع تغییر و تحولات جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی است، نوجوانی[1] نام دارد؛ به‌عبارت‌دیگر این دوره مرحلهٔ گذار از کودکی به بزرگسالی است. دلایل گوناگونی چون تغییرات هورمونی و تغییر در شبکهٔ هیجانی مغز و کنش‌های نامطلوب سیستم کنترل شناختی[2] سبب تمایل نوجوان به رفتارهای بزهکارانه[3] مانند رانندگی پرخطر و سوءمصرف مواد و روابط جنسی محافظت‌نشده می‌شود (۱)؛ بنابراین می‌توان گفت، این تحولات در فرد و محیط اطراف ممکن است در نوجوان به مشکلات رفتاری[4] تبدیل شود (۲). براون و پرسی، دامنهٔ مشکلات رفتاری در نوجوانان را شامل رفتارهای تکانشی[5] و بیش‌فعالی[6] تا انزوا و گوشه‌گیری دانستند. این رفتارها در کلاس درس باید با سن فرد تناسب نداشته باشد و به‌صورت مزمن و شدید بروز کند و سبب آشوب و ازهم‌پاشیدگی نظم کلاس درس شود (۳).

مشکلات رفتاری دامنهٔ وسیعی از رفتارها و فعالیت‌های درون‌نمود[7] مانند افسردگی، اضطراب، شکایات جسمانی و رفتارهای برون‌نمود[8] مانند رفتارهای قانون‌شکنانه (همچون مصرف مواد یا الکل) و پرخاشگرانه را در بر می‌گیرد (۴). پژوهش وطنی و نامدارپور نشان داد، در ایران حدود ۲۱ درصد از نوجوانان دارای مشکلات رفتاری هستند (۵). ازجمله عواملی که سبب سازش‌پذیری بیشتر نوجوانان با نیازها و تهدیدهای زندگی می‌شود، تاب‌آوری[9] است. تاب‌آوری توانایی حرکت روبه‌جلو به‌همراه مشکلات است؛ یعنی باوجودآنکه فرد با استرس و نگرانی و مشکل روبه‌رو است، بتواند به انجام تکالیف شخصی، اجتماعی، رقابتی و محیطی خود بپردازد و به وظایف کاری خود ادامه دهد. تاب‌آوری به فرد کمک می‌کند دربرابر مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب و افسردگی و عصبانیت از خود محافظت کند (۶).

ارک و همکاران عقیده داشتند، افرادی که تاب‌آور هستند اغلب با هیجانات مثبت[10] پس از رویارویی‌های فشارزا به حالت اول بازمی‌گردند (۷). در اکثر پژوهش‌های اخیر نقش ویژگی‌های شخصیتی[11] ازقبیل تاب‌آوری در مشکلات رفتاری نوجوانان نشان داده شده است (۸). کمپل‌ـ‌سیلز و همکاران بیان کردند، افراد تاب‌آور توانایی ایجاد و گسترش مجموعه‌ای از مهارت‌های مقابله را دارند که حمایت‌کنندهٔ آنان در موقعیت‌های چالش‌برانگیز است و به‌عنوان عوامل محافظتی دربرابر عوامل خطرساز عمل می‌کند؛ درواقع تاب‌آوری نقش محافظتی در مشکلات عاطفی و رفتاری دارد (۹). افرادی که می‌توانند به‌طور موفقیت‌آمیزی با ناملایمات یا خطرات کنار بیایند، معمولاً دارای مشکلات عاطفی و رفتاری کمتری هستند (۱۰). امروزه یکی از روش‌ها و برنامه‌های درمانی برای کاهش مشکلات رفتاری در نوجوانان، آموزش ذهنیت رشد[12] است (۱۱). نظریهٔ ذهنیت رشد که نظریهٔ ضمنی[13] نیز شناخته شده است، به‌عنوان مفروضات اصلی دربارهٔ انعطاف‌پذیری کیفیت‌های شخصی تعریف می‌شود (۱۲). براساس نظریهٔ ذهنیت رشد، دو باور متضاد دربارهٔ رشد وجود دارد که شامل ذهنیت ثابت[14] و ذهنیت رشد است. ذهنیت ثابت بیانگر تغییرنکردن صفات و ویژگی‌های افراد است. ذهنیت رشد بیانگر باور به رشد استعدادها و توانمندی‌های افراد است. این طرز فکر به این نکته اشاره دارد که فرد با تلاش و تمرکز بر اهداف خود قادر است صفات خویش را گسترش دهد. در همین راستا دوک برنامهٔ آموزشی طراحی کرد و براساس برنامه‌ها و تمرین‌های آن، فرد به این باور می‌رسد که ذهنیت پویایی دارد و می‌تواند توانایی‌ها و هوش خود را توسعه دهد (۱۳). نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری زنگ و همکاران نشان داد، توسعهٔ سطوح بالای ذهنیت رشد در دانش‌آموزان، بهزیستی روان‌شناختی بیشتر و مشارکت مدرسه را ازطریق افزایش تاب‌آوری پیش‌بینی می‌کند (۱۴).

پژوهش‌های متعدد حاکی‌از آن بود که برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد در بهبود کارکردهای شناختی و اجتماعی و رفتاری افراد گروه‌های مختلف، روشی کارآمد به‌شمار می‌رود و این روش به‌منظور اصلاح عملکرد نوجوانان درمعرض خطر اختلال اضطراب و افسردگی نوجوانان (۱۵،۱۶) و بهزیستی روان‌شناختی[15] آنان (۱۴) و تاب‌آوری (۱۷) به‌کار رفته است؛ بااین‌حال تاکنون از روش آموزش ذهنیت رشد برای نوجوانان با مشکلات رفتاری استفاده نشده است؛ لذا در این بخش در ایران و نیز در خارج از ایران خلأ پژوهشی احساس می‌شود. شناسایی متغیرهای مؤثر در مشکلات رفتاری نوجوانان، ازیک‌سو از پیامدهای جسمانی و روان‌شناختی و شناختی برای آن‌ها پیشگیری می‌کند و ازسوی‌دیگر پدیدآوری محیطی خوشایند را در اجتماع و خانواده و مدرسه افزایش می‌دهد؛ همچنین می‌تواند در دستیابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کند. باتوجه به خلأ پژوهشی موجود در رابطه با استفاده از برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد برای نوجوانان با مشکلات رفتاری، پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش ذهنیت رشد بر ارتقای تاب‌آوری نوجوانان با مشکلات رفتاری انجام شد.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و دورهٔ پیگیری پس از دو ماه بود. جامعهٔ آماری را تمامی دختران نوجوان ۱۲تا۱۶ سال تشکیل دادند که در مدارس دورهٔ اول متوسطهٔ شهر تهران در سال ۱۴۰۱ـ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند سی نفر داوطلب واجد شرایط وارد مطالعه شدند و به‌روش تصادفی در دو گروه آزمایش

---

1. Adolescence
2. Cognitive control system
3. Delinquent behaviors
4. Behavioral problems
5. Impulsive behavior
6. Hyperactive
7. Internalizing behaviors
8. Externalizing behaviors
9. Resilience
10. Positive emotions
11. Personality traits
12. Growth Mindset
13. Implicit theories
14. Fixed Mindset
15. Psychological well-being

و گواه (هر گروه پانزده نفر) قرار گرفتند. در ابتدا از دو گروه شرکت‌کننده در پژوهش پیش‌آزمون گرفته شد. سپس بعد از یک هفته از اتمام مداخله پس‌آزمون و بعد از گذشت دو ماه، مرحلهٔ پیگیری انجام گرفت. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: گرفتن نمرهٔ بیشتر از نمرهٔ برش (نمرهٔ ۶۵) در مقیاس خودگزارشی مشکلات رفتاری نوجوانان ایشنباخ[1] (۱۸)؛ داشتن حداقل سن ۱۲ و حداکثر سن ۱۶ سال؛ رضایت و همکاری والدین و معلمان برای شرکت در پژوهش؛ هوش‌بهر بهنجار شرکت‌کننده باتوجه به پروندهٔ تحصیلی. معیارهای خروج شامل بی‌انگیزگی مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه و غیبت بیش از سه جلسه در جلسات آموزش و قرارگرفتن تحت برنامهٔ آموزشی مشابهِ اثرگذار بر یافته‌های پژوهش، بود.

روش اجرای پژوهش به‌این‌ترتیب بود که در ابتدا اقدام به طراحی و تدوین برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد شد. سپس به‌منظور بررسی روایی محتوایی، برنامهٔ آموزشی ذهنیت رشد در اختیار چند نفر از متخصصان و درمانگران در حیطه‌های درمان و آموزش مسائل مربوط به نوجوانان قرار گرفت و از روش لاوشه (۱۹) برای بررسی اعتبار برنامهٔ آموزشی ذهنیت رشد، استفاده شد. سپس دریافت مجوز از دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات صورت گرفت و با مراجعه به مدارس شهر تهران، مجوزهای لازم برای اجرا و جلب همکاری مدیران مدارس اخذ شد. در ادامه به‌گونهٔ شرح‌داده‌شده در بخش نمونه‌گیری، افراد گروه نمونه وارد مطالعه شدند. رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش اخذ شد و افراد نمونه به‌طور تصادفی در دو گروه پانزده‌نفره قرار گرفتند. قبل از شروع روش آموزشی، در دو گروه پژوهش پیش‌آزمون اجرا شد و از آن‌ها درخواست شد پرسش‌نامه‌های مدنظر را تکمیل کنند. بعد از اتمام دورهٔ آموزش از دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون گرفته شد و دو ماه پس از پایان جلسات مداخله، در گروه آزمایش مجدد به‌کمک ابزارهای پژوهش، پیگیری صورت گرفت. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد نتایج به‌دست‌آمده صرفاً برای کار پژوهشی استفاده می‌شود و اطلاعات و داده‌های حاصل محرمانه باقی می‌ماند.

برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارها و جلسات درمانی زیر به‌کار رفت.

ـ مقیاس خودگزارشی مشکلات رفتاری نوجوانان ایشنباخ: این مقیاس توسط ایشنباخ و رسکورلا در سال ۲۰۰۱ ساخته شد (۱۸). این مقیاس، ابزاری خودارزیابی‌کننده برای سنین ۱۱تا۱۸ سال به‌شمار می‌رود که برای نوجوانان با حداقل تحصیلات درحد پایهٔ پنجم ابتدایی در مدت‌زمان پانزده دقیقه قابل پاسخ‌گویی است. دارای ۱۱۵ گویه است و شامل بخش شایستگی‌ها و سندرم‌ها می‌شود. بخش شایستگی‌ها از چهار قسمت فعالیت‌ها، عملکرد تحصیلی، کارآمدی اجتماعی و شایستگی کلی تشکیل شده است. بخش سندرم‌ها شامل گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات بدنی، افسردگی/اضطراب، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتار بزهکارانه، رفتار پرخاشگرانه و سایر مشکلات رفتاری می‌شود. نمره‌گذاری مشکلات رفتاری روی مقیاسی سه‌درجه‌ای (درست نیست=صفر، گاهی اوقات یا تاحدی درست است=۱، همیشه یا اغلب اوقات درست است=۲) صورت می‌گیرد. براساس نمرات به‌دست‌آمده، آزمودنی‌ها در سه طبقهٔ مشکلات رفتاری بالینی و مرزی و نرمال طبقه‌بندی می‌شوند. نمرات بیشتر در این مقیاس، سطح مشکلات رفتاری بالاتر را نشان می‌دهد و نمرهٔ ۶۵ برای آن در نظر گرفته شده است (۱۸). سازندگان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کردند (۱۸). حبیبی عسگرآباد و همکاران در پژوهش خود پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و با روش دونیمه‌کردن ۰/۸۹ به‌دست آوردند. همچنین برای روایی مقیاس از روایی سازه با پرسش‌نامهٔ شخصیتی نوجوانان آیزنک[2] استفاده شد. ضرایب همبستگی خرده‌مقیاس‌های دو پرسش‌نامه، روایی وابسته به سازهٔ مقیاس خودگزارشی مشکلات رفتاری ایشنباخ را تأیید کرد (۲۰).

ـ مقیاس تاب‌آوری کانر ـ دیویدسون[3]: این مقیاس را کانر و دیویدسون در سال ۲۰۰۳ با مرور منابع پژوهشی حوزهٔ تاب‌آوری تهیه کردند (۲۱). پرسش‌نامه ۲۵ گویه دارد و شامل پنج مؤلفهٔ شایستگی/استحکام شخصی (۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۳، ۲۴، ۲۵)، اعتماد به غرایز شخصی (۶، ۷، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، تحمل عواطف منفی (۱، ۲، ۴، ۵، ۸)، مهار (۱۳، ۲۱، ۲۲) و معنویت در افراد (۳، ۹) است و در طیف لیکرت بین کاملاً نادرست=صفر تا همیشه درست=۵ نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین نمرات آزمون بین صفر تا ۱۰۰ است (۲۱). سازندگان مقیاس، پایایی آن را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش کردند (۲۱). در ایران در پژوهش حسینی و همکاران، روایی هم‌گرا ازطریق محاسبهٔ ضریب همبستگی پیرسون با پرسش‌نامهٔ انعطاف‌پذیری شناختی[4] و مقیاس تاب‌آوری[5] بررسی شد و به‌ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۹ به‌دست آمد که نشان‌دهندهٔ وجود همبستگی مثبت معنادار میان آن‌ها بود. همچنین پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و با روش بازآزمایی ۰/۸۱ به‌دست آمد (۲۲).

ـ برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد: این برنامه براساس نظریهٔ ذهنیت رشد کارول دوک طراحی شد (۱۳) و اعتبار محتوایی آن در پژوهش حاضر با مقدار ضریب لاوشهٔ حدود ۱ به‌تأیید متخصصان رسید. هدف این مداخله، اثرگذاری مثبت درجهت عملکردهای هیجانی و روانی نوجوانان است. تدوین برنامهٔ مداخلهٔ مذکور به‌صورت ده جلسهٔ یک‌ساعته بود و در گروه آزمایش اجرا شد؛ درحالی‌که گروه گواه در فهرست انتظار قرار گرفت و هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد.

در جلسهٔ اول آشنایی و برقراری ارتباط، بحث دربارهٔ اهمیت داشتن رشد فکری (ذهنیت پویا) و اینکه چگونه ایجاد رشد فکری به مواد خاصی نیاز دارد، شرح داده شد. در جلسهٔ دوم نوجوانان موقعیت‌هایی درگذشته را عنوان کردند که دارای ذهنیتی ثابت بودند و اینکه اگر ذهنیت پویا را تمرین می‌کردند، چگونگی آن موقعیت به‌گونه‌ای دیگر اتفاق می‌افتاد. در جلسهٔ سوم دانش‌آموزان قادر به تشخیص زمان‌هایی شدند که دیگران درحال تمرین ذهنیت پویا در کلاس بودند. در جلسهٔ

[1] .Achenbach Youth Self-Report Scale (YSR)
[2]. Eysenck Adolescent Personality Questionnaire
[3]. Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)
[4]. Cognitive Flexibility Questionnaire
[5]. Resilience Scale

چهارم دانش‌آموزان یک هدف هوشمندانه را انتخاب و برای رسیدن به آن تلاش کردند. در جلسهٔ پنجم دانش‌آموزان اشیائی را برای تشخیص و توضیح زمان‌های استفاده از ذهنیتی پویا، به‌کار بردند. در جلسهٔ ششم دانش‌آموزان فهمیدند اشتباهات منجربه فرصت‌های یادگیری می‌شود. در جلسهٔ هفتم دانش‌آموزان فواید تمرین و تکرار را دریافتند. در جلسهٔ هشتم دانش‌آموزان زمانی با تجربهٔ شکست و موفق‌نبودن را شناسایی کردند و به بحث دربارهٔ کارهایی پرداختند که در ارتباط با آن انجام دادند. در جلسهٔ نهم دانش‌آموزان جملات توماس ادیسون دربارهٔ ذهنیت پویا را مطالعه کردند و روش‌هایی را برای به‌کاربستن آن‌ها در روند فکری خود پیدا کردند. در جلسهٔ دهم دانش‌آموزان دریافتند چگونه، شدن بهتر از بودن است.

به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) و برای آزمون فرضیه‌ها از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۶ استفاده شد. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ بود.

۳ یافته‌ها

در این پژوهش میانگین و انحراف معیار سن گروه آموزش ذهنیت رشد ۱/۳۵±۱۳/۸۶ سال و گروه گواه ۱/۴۳±۱۳/۷۳ سال بود. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری به‌تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن به‌تفکیک دو گروه مطالعه‌شده در سه زمان اندازه‌گیری

متغیر	مرحله	آموزش ذهنیت رشد		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۴۶/۸۶	۷/۱۴	۴۵/۹۳	۵/۱۱
	پس‌آزمون	۶۷/۲۶	۶/۵۸	۵۰/۷۳	۴/۴۳
	پیگیری	۶۷/۸۶	۴/۳۰	۴۹/۰۰	۵/۳۷
تصور شایستگی فردی	پیش‌آزمون	۱۸/۴۶	۲/۷۴	۱۷/۸۶	۲/۵۵
	پس‌آزمون	۲۴/۳۳	۳/۹۲	۱۹/۹۳	۳/۷۵
	پیگیری	۲۴/۴۶	۲/۶۹	۱۹/۴۰	۲/۸۹
اعتماد به غرایز شخصی	پیش‌آزمون	۱۱/۹۳	۳/۳۹	۱۱/۸۶	۲/۵۳
	پس‌آزمون	۱۶/۷۳	۳/۸۶	۱۲/۴۶	۲/۵۰
	پیگیری	۱۵/۶۶	۳/۱۷	۱۲/۱۳	۲/۰۳
پذیرش عواطف مثبت	پیش‌آزمون	۹/۶۰	۲/۵۰	۹/۸۰	۲/۱۷
	پس‌آزمون	۱۴/۰۰	۳/۱۳	۱۱/۰۰	۲/۵۶
	پیگیری	۱۵/۰۰	۴/۱۹	۱۰/۸۰	۱/۵۶
مهار	پیش‌آزمون	۳/۹۳	۱/۶۶	۳/۷۳	۱/۵۷
	پس‌آزمون	۷/۰۰	۲/۵۰	۴/۴۰	۱/۸۴
	پیگیری	۷/۲۰	۲/۳۰	۴/۰۰	۱/۸۸
معنویت	پیش‌آزمون	۲/۹۳	۱/۴۳	۲/۶۶	۱/۳۹
	پس‌آزمون	۵/۲۰	۱/۶۹	۲/۹۳	۱/۲۷
	پیگیری	۵/۴۶	۲/۰۳	۲/۶۶	۱/۵۴

براساس نتایج توصیفی به‌دست‌آمده از جدول ۱، در پیش‌آزمون میانگین نمرات افراد نمونه در گروه‌های آزمایش و گواه تقریباً نزدیک به‌هم بود؛ اما در پس‌آزمون و پیگیری، در میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش تغییر درخورتوجهی به‌وجود آمد؛ درحالی‌که در گروه گواه تغییرات چشمگیری مشاهده نشد. برای بررسی معناداری این تغییرات، روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به‌کار رفت. قبل از انجام آن، پیش‌فرض‌های این آزمون ارزیابی شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای توزیع متغیرهای پژوهش در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری نشان داد، متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال برخوردار بود ($p>۰/۰۵$). نتایج آزمون لون مشخص کرد، فرض همگنی واریانس‌ها رد نشد ($p>۰/۰۵$). پیش‌فرض کرویت برای مؤلفه‌های مهار و معنویت در سطح ۰/۰۵ برقرار بود ($p>۰/۰۵$)؛ اما در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز شخصی و پذیرش عواطف مثبت به‌دلیل معناداری و برقرارنبودن پیش‌فرض کرویت ($p<۰/۰۵$)، از تصحیح گرین‌هاوس-گیسر استفاده شد.

باتوجه به نتایج جدول ۲، اثر تعامل گروه بر متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$). همچنین اثر زمان بر متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن معنادار بود ($p<۰/۰۵$). معناداری این دو اثر نشان داد، آموزش ذهنیت رشد بر افزایش تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری در گروه آزمایش اثربخش بود.

به‌منظور بررسی تفاوت گروه آموزش ذهنیت رشد با گروه گواه در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری، در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش ذهنیت رشد بر متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	منابع تغییرات	آمارهٔ F	p	مجذور اتا
تاب‌آوری	گروه‌ها	۱۲۳/۶۸۷	<۰/۰۰۱	۰/۸۱۵
	مراحل	۴۵/۲۷۹	<۰/۰۰۱	۰/۶۱۸
	تعامل مراحل با گروه	۲۱/۲۴۸	<۰/۰۰۱	۰/۴۳۱
تصور شایستگی فردی	گروه‌ها	۳۶/۶۰۷	<۰/۰۰۱	۰/۵۶۷
	مراحل	۱۳/۲۰۶	<۰/۰۰۱	۰/۳۲۰
	تعامل مراحل با گروه	۳/۸۳۸	۰/۰۴۲	۰/۱۲۱
اعتماد به غرایز شخصی	گروه‌ها	۳۱/۴۶۲	<۰/۰۰۱	۰/۵۲۹
	مراحل	۵/۴۱۹	۰/۰۰۹	۰/۱۶۲
	تعامل مراحل با گروه	۳/۴۷۲	۰/۰۴۸	۰/۱۱۰
پذیرش عواطف مثبت	گروه‌ها	۳۰/۵۱۶	<۰/۰۰۱	۰/۵۲۱
	مراحل	۹/۲۵۲	۰/۰۰۱	۰/۲۴۸
	تعامل مراحل با گروه	۳/۹۳۶	۰/۰۳۶	۰/۱۲۳
مهار	گروه‌ها	۵۴/۹۹۵	<۰/۰۰۱	۰/۶۶۳
	مراحل	۶/۴۳۱	۰/۰۰۳	۰/۱۸۷
	تعامل مراحل با گروه	۳/۶۷۳	۰/۰۴۰	۰/۱۱۶
معنویت	گروه‌ها	۴۱/۹۰۸	<۰/۰۰۱	۰/۵۹۹
	مراحل	۵/۵۰۷	۰/۰۰۷	۰/۱۶۴
	تعامل مراحل با گروه	۴/۵۹۲	۰/۰۱۴	۰/۱۴۱

جدول ۳. نتایج مقایسهٔ میانگین گروه آموزش ذهنیت رشد و گواه در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین گروه آموزش با گواه	خطای معیار	p
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۰/۹۳۳	۲/۲۶۸	۰/۶۸۴
	پس‌آزمون	۱۶/۵۳۳*	۲/۰۴۹	<۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۸/۸۶۷*	۱/۷۷۸	<۰/۰۰۱
تصور شایستگی فردی	پیش‌آزمون	۰/۶۰۰	۰/۹۷۰	۰/۵۴۱
	پس‌آزمون	۴/۴۰۰*	۱/۴۰۱	۰/۰۰۴
	پیگیری	۵/۰۶۷*	۱/۰۲۲	<۰/۰۰۱
اعتماد به غرایز شخصی	پیش‌آزمون	۰/۰۶۷	۱/۰۹۳	۰/۹۵۲
	پس‌آزمون	۴/۲۶۷*	۱/۱۸۹	۰/۰۰۱
	پیگیری	۳/۵۳۳*	۰/۹۷۴	۰/۰۰۱
پذیرش عواطف مثبت	پیش‌آزمون	-۰/۲۰۰	۰/۸۵۶	۰/۸۱۷
	پس‌آزمون	۳/۰۰*	۱/۰۴۷	۰/۰۰۸
	پیگیری	۴/۲۰۰*	۱/۱۵۶	۰/۰۰۱
مهار	پیش‌آزمون	۰/۲۰۰	۰/۵۹۳	۰/۷۳۸
	پس‌آزمون	۲/۶۰۰*	۰/۸۰۴	۰/۰۰۳
	پیگیری	۳/۲۰۰*	۰/۷۷۰	<۰/۰۰۱
معنویت	پیش‌آزمون	۰/۲۶۷	۰/۵۱۸	۰/۶۱۰
	پس‌آزمون	۲/۲۶۷*	۰/۵۴۹	<۰/۰۰۱
	پیگیری	۲/۸۰۰*	۰/۶۵۹	<۰/۰۰۱

*p<۰/۰۵

باتوجه به نتایج جدول ۳، تفاوت معناداری بین میانگین گروه آموزش ذهنیت رشد با گروه گواه در پیش‌آزمون در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن مشاهده نشد (p>۰/۰۵)؛ اما در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری بین دو گروه آموزش ذهنیت رشد و گواه وجود داشت (p<۰/۰۵)؛ به‌طوری‌که نمرات تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن، در گروه آموزش درمقایسه با گروه گواه بیشتر بود (جدول ۱).

همچنین به‌منظور بررسی پایداری اثربخشی آموزش ذهنیت رشد بر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن از آزمون مقایسهٔ زوجی با آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون مقایسهٔ زوجی براساس آزمون تعقیبی بونفرونی در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در سه مرحله به‌تفکیک گروه‌های مطالعه‌شده

متغیر	مراحل		آموزش ذهنیت رشد		گواه	
			اختلاف میانگین	مقدار احتمال	اختلاف میانگین	مقدار احتمال
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۰/۴۰۰-*	<۰/۰۰۱	۴/۸۰۰-	۰/۲۳۱
		پیگیری	۲۱/۰۰-*	<۰/۰۰۱	۳/۰۶۷-	۲/۲۹۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۶۰۰-	۱	۱/۷۳۳	۱
تصور شایستگی فردی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۸۶۷-*	۰/۰۰۱	۲/۰۶۷-	۰/۴۹۰
		پیگیری	۶/۰۰-*	<۰/۰۰۱	۱/۵۳۳-	۰/۱۶۴
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۳۳-	۱	۰/۵۳۳	۱
اعتماد به غرایز شخصی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴/۸۰۰-*	۰/۰۰۸	۰/۶۰۰-	۱
		پیگیری	۳/۷۳۳-*	۰/۰۰۶	۰/۲۶۷-	۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۰۶۷	۰/۸۹۳	۰/۳۳۳	۱
پذیرش عواطف مثبت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴/۴۰۰-*	۰/۰۰۳	۱/۲۰۰-	۰/۹۵۵
		پیگیری	۵/۴۰۰-*	<۰/۰۰۱	۱-	۰/۷۱۶
	پس‌آزمون	پیگیری	۱-	۱	۰/۲۰۰	۱
مهار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۳/۰۶۷-*	۰/۰۰۴	۰/۶۶۷-	۱
		پیگیری	۳/۲۶۷-*	<۰/۰۰۱	۰/۲۶۷-	۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۰۰-	۱	۰/۴۰۰	۱
معنویت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۲۶۷-*	۰/۰۰۲	۰/۲۶۷-	۱
		پیگیری	۲/۵۳۳-*	<۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۶۷-	۱	۰/۲۶۷	۱

باتوجه به نتایج جدول ۴، در گروه آموزش ذهنیت رشد تفاوت معناداری بین پس‌آزمون و پیگیری در متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری مشاهده نشد ($p>۰/۰۵$)؛ باوجوداین میانگین نمرهٔ متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون در هم‌سنجی با پیش‌آزمون افزایش معناداری پیدا کرد ($p<۰/۰۵$) و در پیگیری نیز این افزایش پایدار بود؛ بنابراین نتایج، پایداری اثربخشی آموزش ذهنیت رشد بر متغیر تاب‌آوری و مؤلفه‌های آن را نشان داد.

۴ بحث

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد بر تاب‌آوری نوجوانان با مشکلات رفتاری بود. باتوجه به یافته‌ها می‌توان بیان کرد، تفاوت معناداری بین افزایش تاب‌آوری در نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری در دو گروه آموزش و گواه، بعد از آموزش ذهنیت رشد وجود داشت و آموزش ذهنیت رشد بر تاب‌آوری نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری اثربخش بود و اثربخشی تا دورهٔ پیگیری پایدار ماند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های اشلیدر و همکاران (۱۵،۱۶) است. اشلیدر و همکاران در هردو پژوهش به اثربخشی آموزش ذهنیت رشد بر کاهش علائم افسردگی نوجوانان اشاره داشتند و این یافته‌ها به‌صورت ضمنی همسو با نتایج پژوهش حاضر است. در همین راستا زنگ و همکاران دریافتند، ارتقای ذهنیت رشد در دانش‌آموزان بر افزایش تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی تأثیر دارد (۱۴) و این نتیجه هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر است. پژوهش بلیون و همکاران بر افزایش تاب‌آوری در افراد تحت آموزش ذهنیت رشد تأکید داشت (۱۷) و این یافته نیز همسو با نتایج پژوهش حاضر است.

براساس پیشینه‌های نظری، تاب‌آوری را می‌توان سازه‌ای روان‌شناختی دانست که توضیح می‌دهد افراد چگونه با موقعیت‌های دشوار کنار می‌آیند (۶). ارک و همکاران عقیده داشتند، افرادی که تاب‌آور هستند اغلب با هیجانات مثبت پس از رویارویی‌های فشارزا به حالت اول بازمی‌گردند (۷). در اکثر مطالعات اخیر، نقش ویژگی‌های شخصیتی ازقبیل تاب‌آوری بر مشکلات رفتاری نوجوانان نشان داده شده است (۸). کمپل‌ـ‌سیلز و همکاران بیان داشتند، افراد تاب‌آور توانایی ایجاد و گسترش مجموعه‌ای از مهارت‌های مقابله را دارند که حمایت‌کنندهٔ آنان در موقعیت‌های چالش‌برانگیز است و به‌عنوان عوامل محافظتی دربرابر عوامل خطرساز عمل می‌کند. افراد تاب‌آور به شرایط تنش‌زا نگرش متفاوتی دارند و تسلیم آن نمی‌شوند و حالت انفعالی نمی‌گیرند؛ بلکه به‌شکل مؤثری با شرایط مقابله می‌کنند و با آن مواجه می‌شوند نه اینکه از آن اجتناب کنند (۹). این امر نیازمند آن است که برای شناخت شرایط محیطی تلاش کنند. ازسویی آموزش ذهنیت رشد بر این باور است که افراد می‌توانند هوش و توانایی‌های خود را توسعه دهند. برای توسعهٔ ذهنیتی پویا، فرد باید سخت کار کند، سطح انتظارات بالایی را تعیین کند، انعطاف‌پذیری به‌دست آورد،

گشاده‌فکرتر شود و استقامت و سرسختی را دربرابر کشمکش و ستیز یاد بگیرد (۱۲). در برنامهٔ آموزشی ذهنیت رشد، تمرین‌ها و روش‌هایی ارائه می‌شود و در آن فرد به این باور می‌رسد که ذهنیت پویایی دارد و قادر است توانایی‌ها و هوش خود را توسعه دهد (۱۳). همان‌طورکه ملاحظه می‌شود، مؤلفه‌های ذهنیت رشد و تاب‌آوری بسیار نزدیک به‌هم است؛ بنابراین با آموزش ذهنیت رشد عملاً می‌توان تاب‌آوری را نیز افزایش داد؛ زیرا این دو متغیر به‌صورت یک دور تقویت‌کننده یکدیگر را تقویت می‌کنند (۱۷)؛ درواقع ازطریق آموزش ذهنیت رشد، توانایی نوجوانان با مشکلات رفتاری در پاسخ‌های سازگارانه و تاب‌آور به رویدادهای زندگی و تحصیلی در حضور افکار و احساسات تهدیدکنندهٔ منجربه انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی و تاب‌آورنبودن آن‌ها در برخورد با مشکلات ناشی‌از اختلال خود، افزایش می‌یابد. به‌دیگرسخن این نظریه بیان می‌کند، فرایندهای خودتنظیمی و سیستم‌های معنایی متفاوتی که در موقعیت‌های جدید ساخته می‌شوند، به باورها و نگرش‌های فرد در رابطه با ماهیت انعطاف‌پذیر یا انعطاف‌ناپذیر (ثابت) هوش و شخصیت وابسته هستند. تحقیقات نشان داد، افراد با ذهنیت رشدی بیشتر، دربرابر چالش‌ها و بازخورد انتقادی سازنده، دیدگاه گسترده‌تری دارند. به‌علاوه این افراد دربرابر موانع و شکست مقاوم هستند و اعتقاد دارند تلاش تفاوت ایجاد می‌کند (۱۱). دانش‌آموزانی که دارای ذهنیت رشد هستند، بیشتر احتمال دارد از عقب‌نشینی در وظایف تحصیلی و یادگیری بازگردند و به‌نوبهٔ خود بیشتر درگیر تکالیف مدرسهٔ خود باشند. وقتی دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی باور دارند هوش و توانایی آن‌ها تغییرپذیر است، انعطاف‌پذیرتر هستند. این امر به‌عنوان عاملی محافظتی عمل می‌کند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد به‌طور سازگار، با محیط یادگیری بسیار رقابتی و پراسترس خود کنار بیایند و به‌طور مؤثر از سختی‌ها و موانع تحصیلی عبور کنند؛ بنابراین، دانش‌آموزان دارای ذهنیت رشدی، درمقایسه با دانش‌آموزانی که فکر می‌کنند هوششان ثابت و تغییرناپذیر است، بهزیستی روان‌شناختی بهتری دارند (۱۴). نوجوانان در این روش یاد می‌گیرند مغز آن‌ها، سیستمی ایستا و ثابت با ویژگی‌ها و مشخصه‌های تغییرناپذیر نیست که سطح عملکرد فعلی آن تعیین‌کنندهٔ ماهیت ذاتی هوش آن‌ها باشد. باور آن‌ها دربارهٔ یادگیری به‌منزلهٔ کلید تقویت مغز سبب نگرش بهتر و مثبت‌تر دربارهٔ خودشان می‌شود و معنای شکست در یادگیری به‌عنوان پلی برای رسیدن به هدف اصلی که داشتن مغزی هوشمند است، تعبیر خواهد شد؛ زیرا بعد از هر شکست فرد با تلاش بیشتری به‌سمت هدف خود حرکت خواهد کرد. با این تغییر شناختی دربارهٔ مفهوم که فرد در مداخلهٔ ذهنیت کسب کرده است و دیگر آموزش‌هایی که درزمینه‌های عملکرد حافظه و راهبردهای یادگیری دریافت می‌کند، می‌توان افزایش تاب‌آوری را توجیه کرد؛ بنابراین دور از انتظار نیست که برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد منجربه افزایش تاب‌آوری در نوجوانان دختر با مشکلات رفتاری شد.

پژوهش حاضر محدودیت‌های به‌همراه داشت؛ این مطالعه روی گروه نوجوانان دارای مشکلات رفتاری اجرا شد؛ لذا در تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. تصادفی‌سازی نمونه در سطح فرد اتفاق نیفتاد و تغییرات ممکن است به‌علت مداخله یا تفاوت‌های فردی باشد. همچنین وضعیت اقتصادی‌اجتماعی نوجوانان در پژوهش به‌طور دقیق کنترل نشد که درهرصورت روی نتایج به‌دست‌آمده تأثیر دارد.

پیشنهاد می‌شود این پژوهش بر گروه‌های سنی و جمعیت‌های بالینی دیگر انجام گیرد. بهتر است اعتبار این مداخله با ارزیابی پاسخ‌های والدین، معلمان و حتی دوستان دربارهٔ شرکت‌کنندگان و رفتارهای آن‌ها در زندگی روزمره نیز ارزیابی شود و نه صرفاً با تکیه بر خودگزارش‌دهی آنان. توصیه می‌شود ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مثل وضعیت اقتصادی، سطح سواد والدین و تعداد خواهران و برادران نوجوان تاحدامکان کنترل شود و بررسی رابطهٔ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با مداخله صورت گیرد. براساس نتایج به‌دست‌آمده، روش آموزش ذهنیت رشد روش مفیدی برای بهبود تاب‌آوری است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مربیان در آموزشگاه‌ها و مؤسسات روان‌شناختی دوره‌های لازم برای شناخت و استفاده از این ابزار را بگذرانند.

۵ نتیجه‌گیری

باتوجه به اینکه برنامهٔ آموزش ذهنیت رشد بر ارتقای تاب‌آوری دختران با مشکلات رفتاری تأثیرگذار است، به‌عنوان روشی مداخله‌ای درمانی مؤثر در کنار سایر رویکردهای درمانی موجود در ارتقای تاب‌آوری دختران دارای مشکلات رفتاری پیشنهاد می‌شود.

۶ تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از همهٔ شرکت‌کنندگان در پژوهش و مدیران محترم مدارس و سایر استادان و دوستانی که یاریگر آن‌ها در پژوهش بودند، تشکر و قدردانی کنند.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری آزیتا طالبی در رشتهٔ روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی تهران است. مجوز علمی مطالعهٔ حاضر توسط دانشگاه علوم و تحقیقات طی نامهٔ شمارهٔ ۱۶۹۴۵۹۳۷۷۸ در ۲۷اسفند۱۴۰۰ و مجوز اجرایی برنامهٔ مداخله‌ای روی افراد نمونه توسط سازمان آموزش‌وپرورش شهر تهران (ایران) در ۲۵اردیبهشت۱۴۰۱ با شماره نامهٔ ۸/۲۹/۱۵/۱۳۴۸۷ صادر شد. این پژوهش دارای کد اخلاق IR.IAU.SRB.REC.1401.128 است. ملاحظات اخلاقی مندرج در راهنمای انتشار انجمن روان‌شناسی آمریکا و کدهای اخلاقی سازمان نظام روان‌شناسی ایران مانند اصل رازداری، محرمانه‌ماندن اطلاعات، دریافت رضایت کتبی از افراد نمونه و اجرای مداخله برای گروه گواه در پایان پژوهش رعایت شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

دردسترس‌بودن داده‌ها و مواد

داده‌های پشتیبان نتایج گزارش‌شده در مقاله که در طول مطالعه تحلیل

شدند، به‌صورت فایل ورودی داده در نزد نویسندهٔ مسئول خواهد بود.

تضاد منافع

هزینه‌های پژوهش از منابع شخصی تأمین شده است.

منابع مالی

مقالهٔ حاضر برگرفته از رسالهٔ دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات است. اعتبار برای مطالعهٔ گزارش‌شده از منابع شخصی تأمین شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندهٔ اول مسئول جمع‌آوری داده‌ها و طراح و ایده‌پرداز طرح و نویسندهٔ دوم، نویسندهٔ مسئول مقاله بود. نویسندهٔ سوم به‌عنوان استاد راهنما و نویسندهٔ چهارم به‌عنوان استاد مشاور در این مقاله نقش داشتند. همهٔ نویسندگان مقاله را خواندند و تأیید کردند.

References

1. Adib Rahnama F, Afshari A, Farah Bijari A. The role of child maltreatment with self-control of adolescents: the moderating role of gender and self-compassion. Positive Psychology Research. 2023;9(1):47–64. [Persian] https://ppls.ui.ac.ir/article_27588.html?lang=en
2. Alibabaee G, Atadokht A, Sharififard S. The role of parental authority and psychological symptoms in predicting female adolescents' tendency for suicidal ideation. Journal of Research in Psychopathology. 2021;2(4):35–40. [Persian] https://jrp.uma.ac.ir/article_1086.html
3. Brown IE, Percy ME. A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities. Paul H: Brookes Publishing Co; 2007.
4. Livingstone KM, Isaacowitz DM. Age and emotion regulation in daily life: Frequency, strategies, tactics, and effectiveness. Emotion. 2021;21(1):39–51. https://doi.org/10.1037/emo0000672
5. Vatani F, Namdarpour F. Behavioral problems in adolescents with maladaptive schemas : a qualitative study. Journal of Applied Counseling. 2023;12(2):95–113. [Persian] https://jac.scu.ac.ir/article_18117_en.html?lang=en
6. Galle Girian S, Pouladi Reishahri A, Keykhasravani M. Effectiveness of positivist therapy on mental happiness, resilience and self-affection in the mothers of the children with cerebral paralysis (CP). Psychology of Exceptional Individuals. 2020;9(35):193–213. [Persian] https://jpe.atu.ac.ir/article_10638.html?lang=en
7. Arce E, Simmons AN, Stein MB, Winkielman P, Hitchcock C, Paulus MP. Association between individual differences in self-reported emotional resilience and the affective perception of neutral faces. J Affect Disord. 2009;114(1–3):286–93. https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.08.015
8. Adams N. Toward a curriculum of resiliency: gender, race, adolescence and schooling. In: Marshal C; editor. Feminist critical policy analysis. London: Routledge; 2020.
9. Campbell-Sills L, Cohan SL, Stein MB. Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. Behav Res Ther. 2006;44(4):585-99. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001
10. Goldstein AL, Faulkner B, Wekerle C. The relationship among internal resilience, smoking, alcohol use, and depression symptoms in emerging adults transitioning out of child welfare. Child Abuse Neglect. 2013;37(1):22–32. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.08.007
11. Hymer B, Gershon M. Growth mindset pocketbook. Institute of Education: Teachers' Pocketbooks; 2014.
12. Yeager DS, Dweck CS. What can be learned from growth mindset controversies? Am Psychol. 2020;75(9):1269–84. https://doi.org/10.1037/amp0000794
13. Dweck C. What having a "growth mindset" actually means. Harvard Business Review. 2016;13(2):2–5.
14. Zeng G, Hou H, Peng K. Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of chinese primary and middle school students: the mediating role of resilience. Front Psychol. 2016;7:1–8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873
15. Schleider JL, Burnette JL, Widman L, Hoyt C, Prinstein MJ. Randomized trial of a single-session growth mindset intervention for rural adolescents' internalizing and externalizing problems. J Clin Child Adolesc Psychol. 2020;49(5):660–72. https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1622123
16. Schleider JL, Mullarkey MC, Weisz JR. Virtual reality and web-based growth mindset interventions for adolescent depression: protocol for a three-arm randomized trial. JMIR Res Protoc. 2019;8(7):e13368. https://doi.org/10.2196/13368
17. Boullion A, Withers MC, Lippmann M. Mindsets: investigating resilience. Pers Individ Dif. 2021;174:110669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110669
18. Achenbach TM, Rescorla L. Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. Burlington: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families; 2001.
19. Lawshe CH. A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology. 1975;28(4):563–75. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
20. Habibi Asgarabad M, Besharat M, Fadaie Z, Najafi M. Confirmatory factorial structure, reliability and validity of the Achenbach Youth Self-Report Scale (YSR): monozygotic and dizygotic twins. Journal of Clinical Psychology. 2009;1(1):1–18. [Persian] https://jcp.semnan.ac.ir/article_1993.html?lang=en
21. Connor KM, Davidson JRT. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depress Anxiety. 2003;18(2):76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113
22. Hosseini SA, Mohammadi H, Saadat Z. Investigating the psychometric properties of the Cognitive Resilience Scale in a sample of Iranian society. *Quarterly of Educational Measurement*. 2021;11(42):125–50. [Persian] https://jem.atu.ac.ir/article_13133.html?lang=en