

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 Arami¹, Ph.D., Tayebah Sharifi², Ph.D.,
Ahmad Ghazanfari³, Ph.D., M.A.,
Ahmad Abedi⁴, 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

مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون با برنامه 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

تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۷/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۲۸

پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون با برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان بود. **روش:** روش این پژوهش نیمه تجربی (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 ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند تعداد آن‌ها ۴۵۰ نفر بود. در آغاز غربالگری انجام شد و از جامعه 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 دوره 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: *برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون، برنامه 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، شهرکرد، ایران
۳. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، دانشکده علوم انسانی، گروه مشاوره و روانشناسی، شهرکرد، ایران
۴. استاد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، اصفهان، ایران

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 متفاوت بودن از جامعه 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 رابطه 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 انتظارات 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 شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار احساس می‌کند که موقعیت کنونی قابل حل است و بنابراین با تلاش و ارزیابی درست می‌تواند با آن مقابله کند ولی در شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار فرد در جهت کاهش یا کنترل موقت پریشانی هیجانی تلاش می‌کند و به‌نظر نمی‌رسد که موقعیت را قابل کنترل 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 مسئله‌مدار 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^۱ (فردریکسون، ۲۰۰۰) بیان می‌کند که عاطفه مثبت تأثیر عاطفه منفی بر فرد را کاهش می‌دهد و به همین ترتیب با افزایش منابع فیزیکی، اجتماعی و ذهنی موجب گسترش خزانه 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

بروز تهدید یا فرصت از آن استفاده کنیم. به عبارتی دیگر، این مدل فرض می‌کند عاطفه مثبت سازگاران است، به این دلیل که فرصت گسترش منابع و روابط اجتماعی برای آمادگی با چالش‌های آتی را برای افراد فراهم می‌کند. افراد شاد به‌طور کلی به دلیل تجربه پی‌درپی عاطفه 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 درباره 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 جدید رفتارهای متفاوتی دارند. عده‌ای هدفشان نشان دادن 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 هر کدام 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 ارائه 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 شخصیت‌مبتنی 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

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 فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک در گروه‌های مختلف پژوهشی مؤثر و کارآمد بوده است. افزون بر این امر، به اعتقاد ما و براساس بررسی پیشینه پژوهشی، مطالعه‌ای که با هدف مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه 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 برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون با برنامه 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 جامعه آماری پژوهش انجام شد و سپس برحسب نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسشنامه اضطراب امتحان، ۴۵ دانش‌آموز که نمره 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 مثبت‌اندیشی 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 پرسشنامه اضطراب امتحان، شرکت‌نداشتن در هرگونه مداخله 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 مداخله 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، به ندرت= ۱، گاهی اوقات= ۲، و اغلب اوقات= ۳) پاسخ می‌دهد. حداقل و حداکثر نمره به دست آمده 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 به ترتیب ۰/۷۷، 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 اندلر و پارکر در سال ۱۹۹۰ با هدف بررسی انواع سبک‌های مقابله‌ای در شرایط استرس‌زا توسعه

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 در نهایت 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، به عنوان 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، محرمانه بودن 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؛ جلسه دوم: بررسی عوامل مؤثر بر زندگی سالم (عوامل جسمانی، روانی، اجتماعی، معنوی)؛ جلسه سوم: آشنایی با چگونگی شکل‌گیری تفکر و نگرش؛ جلسه چهارم: شناسایی افکار منفی و راه‌های تعدیل آن و جایگزینی

آن با تفکر مثبت؛ جلسه پنجم: بازسازی شناختی یا جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیرمنطقی؛ جلسه ششم: آموزش مثبت‌نگری و کشف ویژگی‌های مثبت؛ جلسه هفتم: بازخوردهای مثبت افراد گروه به یکدیگر؛ جلسه هشتم: مرور جلسه‌ها، بازخوردگرفتن و اختتامیه. خلاصه جلسه‌های آموزشی تغییر ذهنیت (اقتباس از دوئیک، ۲۰۰۶) نیز به شرح زیر بود: جلسه اول: ذهنیت چیست؟ (انواع ذهنیت متغیر و ثابت)؛ جلسه دوم: ذهنیت غالب شما چیست و چگونه بر رفتارتان تأثیر می‌گذارد؟ جلسه سوم: بازخورد مؤثر والدین و تأثیر آن بر ذهنیت فرزندان (تحسین، ارزیابی خطا)؛ جلسه چهارم: نرمش مغزی: تمرین و یادگیری؛ جلسه پنجم: ذهنیت و رسیدن به هدف (انواع جهت‌گیری هدف)؛ جلسه ششم: پشتکار و ثبات قدم؛ جلسه هفتم: ذهنیت و پاسخ به شکست و تحمل خطر؛ جلسه هشتم: ذهنیت مؤثر والدین (انتظارها، راهبردها، خطرپذیری). جهت تجزیه و تحلیل 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) تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر که برای تعیین اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک 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 دوئینگ و مثبت‌اندیشی فردریکسون عضو بودند، در

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 دوئیک	مثبت‌اندیشی فردریکسون
سبک مسئله مدار	پیش‌آزمون	۵۶/۳۶	۵۵/۷۶	۵۴/۶۰
	پس‌آزمون	۵۵/۳۲	۶۰/۷۶	۶۲/۴۰
	پی‌گیری	۵۳/۷۶	۶۰/۱۶	۶۱/۰۰
سبک هیجان‌مدار	پیش‌آزمون	۴۲/۲۰	۳۸/۷۲	۳۶/۸۴
	پس‌آزمون	۴۳/۵۲	۴۶/۳۲	۴۶/۶۸
	پی‌گیری	۴۲/۲۸	۴۵/۶۴	۴۵/۶۰
سبک اجتنابی	پیش‌آزمون	۴۴/۳۶	۳۷/۴۴	۴۱/۸۴
	پس‌آزمون	۴۵/۱۶	۴۱/۱۲	۴۷/۲۸
	پی‌گیری	۴۴/۰۸	۴۱/۳۶	۴۶/۳۲

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.

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 نرمال بودن 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 نرمال بودن برای انجام تحلیل نهایی برقرار است. در ادامه نتایج آزمون لوین^۳ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای انجام تحلیل نهایی برقرار است. نتایج آزمون

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

همان‌طور که از نتایج جدول ۲ برمی‌آید، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که به طور کلی بین سه گروه مورد مطالعه از لحاظ نمره‌های

با توجه به معنادار نبودن آزمون باکس ($F = ۱/۰۶۸$)، F ، $p = ۰/۰۵$ تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون لامبدای ویلکز برای مقایسه ی گروه‌ها استفاده شود.

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 مورد مطالعه از نظر مؤلفه‌های سبک مسئله‌مدار 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
		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
		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 مثبت‌اندیشی 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 مثبت‌اندیشی 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 مورد مطالعه ارائه می‌شود. میانگین تعدیل‌شده‌ی گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون (Se = ۱/۹۸۲، M = ۶۱/۳۱۲) و گروه تغییر ذهنیت دوئیک (Se = ۱/۹۷۱، M = ۶۲/۳۶۰) در مقایسه با گروه کنترل (Se = ۲/۰۱۲، M = ۵۴/۸۰۸) 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 (Se = ۱/۷۰۴، M = ۴۶/۶۰۰) و تغییر ذهنیت دوئیک (Se = ۱/۶۹۴، M = ۴۸/۳۲۴) نسبت به گروه کنترل (Se = ۱/۷۲۹، M = ۴۱/۵۹۶) 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 ۴ و ۵ ارائه شده است.

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

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

با توجه به معنادار نبودن آزمون باکس ($F = ۰/۸۷۵$)، $p = ۰/۰۵$ 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 مورد مطالعه به‌طور کلی از لحاظ نمره‌های پی‌گیری سبک‌های مقابله‌ای (سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی) تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون جدول ۵ آزمون تعقیبی توکی به‌منظور بررسی تفاوت متغیر سبک مساله‌مدار 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	*۸/۰۹۷-	۲/۷۳۱	۰/۰۰۴
		تغییر ذهنیت دوئیک	*۸/۴۴۸-	۲/۷۱۰	۰/۰۰۳
سبک هیجان‌مدار	کنترل	مثبت‌اندیشی فردریکسون	*۵/۸۱۸-	۲/۴۷۲	۰/۰۲۱
		تغییر ذهنیت دوئیک	*۷/۴۰۲-	۲/۴۵۲	۰/۰۰۴
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 می‌توان مشاهده کرد که از نظر نمره‌های پی‌گیری متغیر سبک مسئله‌مدار بین گروه کنترل با گروه مثبت‌اندیشی 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

بحث و نتیجه گیری

نتایج به دست آمده 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 دوئیک 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 دوئیک نتایج مطالعه حاضر با نتایج مطالعه دستغیب، عیلزاده و فرخی (۱۳۹۱) و ییگار، ترزنسویکی 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 در نتیجه خلاقیت و انعطاف‌پذیری می‌شود. می‌توان گفت در پژوهش حاضر نیز بهره‌گیری از برنامه مثبت‌اندیشی موجب افزایش خلاقیت و انعطاف‌پذیری در سبک‌های مقابله با استرس می‌شود. همچنین ییگار و همکاران

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 مثبت‌اندیشی فردریکسون و گروه تغییر ذهنیت دوئیک تفاوت معناداری وجود ندارد. در ادامه میانگین‌ها و خطای استاندارد تعدیل شده متغیرهای پژوهش در سه گروه مورد مطالعه ارائه می‌شود. میانگین تعدیل‌شده گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون ($M = 60/889$, $Se = 1/875$) و گروه تغییر ذهنیت دوئیک ($M = 61/240$, $Se = 1/865$) در مقایسه با گروه کنترل ($M = 52/791$, $Se = 1/903$) 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 ($M = 45/918$, $Se = 1/697$) و تغییر ذهنیت دوئیک ($M = 47/502$, $Se = 1/688$) نسبت به گروه کنترل ($M = 40/100$, $Se = 1/723$) 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 ذکر شده است. از نظر سبک اجتنابی نیز مشخص شد که گروه تغییر ذهنیت دوئیک ($M = 46/619$, $Se = 1/454$) نسبت به گروه کنترل ($M = 40/583$, $Se = 1/577$) میانگین بالاتری کسب کرده‌اند. از سوی دیگر هیچ تفاوت معنی‌داری بین دو گروه مثبت‌اندیشی فردریکسون ($M = 44/558$, $Se = 1/554$) و تغییر ذهنیت دوئیک از نظر نمرات پی‌گیری سبک اجتنابی وجود نداشت.

(۲۰۱۲) به بررسی مداخله تغییر ذهنیت بر دانش‌آموزان پایه نهم و دهم پرداختند و نشان دادند دانش‌آموزان که مداخله تغییر ذهنیت دریافت کرده بودند، به طرز معناداری ۱ ماه بعد از مداخله کمتر پرخاشگر بوده و اجتماعی‌تر شده بودند. همچنین مشکلات رفتاری به مراتب 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 کارآمد حل مسئله و هیجان‌مدار استفاده کنند. در نتیجه مشکلات رفتاری کمتری نیز در ارتباط با موقعیت‌های مختلف همچون اضطراب امتحان نشان می‌دهند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که روش برنامه مثبت‌اندیشی به عنوان یک رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا می‌تواند موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود (خسروی، ۹۸) که این امر از راه شناسایی نقاط مثبت خویش، تعدیل افکار ناکارآمد 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 به عمل 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 (دویک، ۲۰۱۰)؛ یعنی تغییر ذهنیت خود به عنوان 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. به‌طور کلی، با توجه به اینکه هوش به عنوان یک متغیر که می‌تواند همه جوانب فرد را تحت تأثیر قرار دهد می‌توان گفت که ممکن است به عنوان بستری برای نشان دادن اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دویک و برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر تیزهوش عمل کند. به عبارت دیگر، قابلیت تغییر ذهنیت، یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌های مقابله‌ای به‌واسطه هوش‌بهر بالای این افراد تسهیل می‌شود.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی دارد. جامعه 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. از این‌رو 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 جامعه 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

شکری ا.، تقی لو، ص.، گراوند ف.، پاییزی م.، مولایی م.، عبدالله پور م. آ.، اکبری ه. (۱۳۸۷) «ساختار عاملی و ویژگی های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت های استرس زا» *تازه های علوم شناختی*، ۳(۳۹): ۲۲-۳۳.

صرامی م. (۱۳۹۴) *تأثیر گروه درمانی مثبت نگر بر بهزیستی روان شناختی فرزندان طلاق*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

صرامی م. (۱۳۹۴) *تأثیر گروه درمانی مثبت نگر بر بهزیستی روان شناختی فرزندان طلاق*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

کمالی ایگلی س.، حسنی ف. (۱۳۹۲) «رابطه راهبردهای مقابله با استرس و هوش هیجانی با سلامت روانی در دانش آموزان دختر شرکت کننده در کلاس های کنکور». *مجله علوم رفتاری*، ۷(۱): ۴۹-۵۶.

نصیران ص.، ایروانی م. ر. (۱۳۹۵) «بررسی مشکلات دانش آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش آموزان والدین» *مطالعات روان شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱): ۲۷-۱.

- 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 Processing 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.

آموزندگان متفاوتی به کار گرفته شود. نتایج پژوهش حاضر می تواند مورد استفاده سازمان های همچون آموزش و پرورش، دانشگاه ها، مؤسسه های درمانی، مؤسسه های که با تربیت کودکان و نوجوانان سروکار دارند، درمانگاه های روان پزشکی و مراکز خدمات روانشناسی و مشاوره به منظور ارائه خدماتی در زمینه تعاملات دانش آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس قرار گیرد. مدارس تیزهوشان برای برنامه ریزی درسی و فوق درسی دانش آموزان تیزهوش می توانند بنا بر نیاز خود از برنامه های مثبت اندیشی و تغییر ذهنیت دوئیک بهره بگیرند تا دانش آموزان سبک های مقابله ای کارآمدی در ارتباط با موقعیت های استرس زا از جمله اضطراب امتحان به کار گیرند.

یادداشت ها

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 دانش آموزان پایه سوم راهنمایی اهواز. *فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۴۰): ۶۱-۷۴.
- امیرپور ف.، خوش اخلاق ح. (۱۳۹۶) *رابطه سازگاری اجتماعی و سبک های مقابله ای 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 مهارت های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش آموزان، روانشناسی مدرسه، ۶(۱): ۲۶-۴۷.
- جراره ج.، محمدی کرکانی آ. (۱۳۹۲) «اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر متوسطه»، *نشریه فناوری آموزش*، ۷(۴)، ۳۰۷-۳۱۳.
- خسروی ف. «اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی با تأکید بر آموزه های دینی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی در دانش آموزان دختر مقطع دوره اول متوسطه. *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، ۱۲. ۸۹-۱۰۱.
- دستغیب س. م.، علیزاده ح.، فرخی ن. (۱۳۹۱) «تأثیر آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر خلاقیت دانش آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱(۴): ۱-۱۷.

- 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*, 282-295.
- 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.