

Research Paper

Compilation and Validation of Dynamic Mindset Instructional Package based on Intelligence Believes Theory of Dweck and determining of its Effectiveness on Academic Motivation of Female Students



Esmat Radmanesh¹, Fariborz Dortaj^{2*}, Esmail Sadipour², Ali Delavar³ & Hasan Asadzadeh Dehraei²

1. PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.
3. Professor of Assessment and Measurement Department, Faculty of Psychology, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.



Citation: Radmanesh, E., Dortaj, F., Sadipour, E., Delavar, A. & Asadzadeh, H. (2024). [Compilation and Validation of Dynamic Mindset Instructional Package based on Intelligence Believes Theory of Dweck and determining of its Effectiveness on Academic Motivation of Female Students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13 (1):40-50. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.9548.4988>

[10.22098/jsp.2024.9548.4988](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.9548.4988)

Extended Abstract

1. Introduction

The most controversial issues on which thinkers are still engaged in theorizing and research are the fixed or variable intelligence and human intelligence abilities (Yaeger & Waltz, 2011) and the other is to identify and introduce efficient and effective methods to improve human intelligence capacity in sensitive developmental stages (Though, 2012). Various approaches to the variability of intelligence have been proposed and tested. One of the most important approaches had the nature of theory and then it motivates researchers to research, is the approach of increasing intelligence versus its inherent approach (Pomerantz & Dong, 2006). Dweck (2006) found in her study that some people believe that intelligence or personality traits are fixed, while others believe that intelligence or personality traits are changeable. One of the important variables related to students' intelligence beliefs is their academic motivation (Schiefele, 2017). Motivation plays a vital role in students' academic success, because all students' behaviors, actions, thoughts, and beliefs are influenced by the inner force of success or motivation (Taştan, Bersanov, Kurbanov & Pavlushin, 2018). Motivation is one of the most powerful sources of impulse that influences

students' behavior in school and determines the strength and stability of behavior. Motivation, motivates the learner to achieve the goal and gain the ability to perform the necessary activities in specific situations (Akbash & Adnan, 2017).

However, one of the problems in education, is students' apathy and weakness in certain subjects and the most important consequence of which is the poor academic performance of learners in the relevant fields. Numerous factors can be cited as the basis for this apathy and poor performance, including the lack of cognitive approaches in teaching (Klingner Artilles, Mendez & Barletta, 2006). Intelligence beliefs are of fundamental importance as a motivational category (Dai et al., 1998). Therefore, students should be aware of the importance and consequences of intelligence beliefs and their teaching methods should be appropriate to the type of beliefs of learners and focus on incremental intelligence beliefs. For this purpose, teaching methods and motivation should be appropriate to the type of beliefs of learners.

One of the new and effective educational interventions in the field of education is the dynamic mindset education intervention based on Dweck's theory of intelligence beliefs. A review of research conducted abroad shows the application and assessment of this theory on students, but in our country, research in this field is very limited and there is no written dynamic mentality training package in Iran.

*Corresponding Author:

Fariborz Dortaj

Address: Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (21) 48393179

E-mail: f_dortaj@yahoo.com



Therefore, it is necessary to develop an educational package for the Iranian student community and measure its effectiveness. According to the above, the present study was conducted with the aim of developing and validating the educational package of dynamic mindset based on Dweck's theory of intelligence beliefs and the extent of its effectiveness on academic motivation in female students.

2. Materials and Methods

The research method was quasi-experimental with pretest-posttest and follow-up with the control group. The statistical population of the present study consisted of all female high school students in the 18th district of Tehran in the academic year of 2020- 21. From this statistical population, 36 students were selected by simple random sampling and were randomly replaced in tow experimental and control groups (N= 18). Data were collected using the intelligence Beliefs Questionnaire (Dupira & Marineh, 2005) and academic motivation (Vallerand et al., 1992). The experimental group received a dynamic mindset training package in 8 sessions of 90 minutes

and the control group did not receive any training. The research findings were analyzed using repeated measures analysis of variance.

3. Results

The content validity index for all objectives in the training package was between 0.9 to 1, and the content validity ratio for all objectives in the educational protocol was 0.8 to 1.1. Also in the experimental group, 8 (22.22%) students were 16 years old and 10 (27.78%) students were 17 years old. In the control group, 10 (27.78%) were 17-year-old students and 8 (22.22%) were 16-year-old students. Table 1 shows the results of analysis of variance on the effectiveness of dynamic mindset training on students' academic motivation.

As can be seen in Table 1, the significance level is less than 0.05. Therefore, the difference between the mean score of academic motivation in the pre-test, post-test and follow-up stages is significant. That is, teaching dynamic mindset had a significant effect on students' academic motivation.

Table 1. Results of analysis of variance to determine the effectiveness of dynamic mindset training on students' academic motivation

Source	variable	SS	df	MS	F	P	Eta
Group	Academic motivation	1323.00	1	1323.00	66.25	0.001	0.661

4. Discussion and Conclusion

The aim of this study was to Compilation and Validation of Dynamic Mindset instructional Package based on Intelligence Beliefs theory of Dweck and determining of its Effectiveness on Academic Motivation of Female Students. The results showed that the dynamic mindset training package has an acceptable level of content validity. Also, determining the effectiveness of the dynamic mindset training package in increasing students' academic motivation was the second goal of the research. The findings indicated that the dynamic mindset training package promoted academic motivation

It can be said that teaching dynamic mindset package can change students' attitudes and beliefs in the field of intelligence, talent, and instinct to increase their efforts, pursuit and desire to achieve their goals and their academic motivation. Increase to achieve success and better academic performance. The results of this study showed that by changing students' beliefs from innate intelligence to incremental beliefs, goals and programs will change due to increased academic motivation and by changing students' schemas, the path of increasing academic motivation will increase and we will achieve balance in students' self-perception. In general, according to the results obtained from the content validity of the present package by educational psychologists, it can be

said that the educational package in accordance with the educational theories of Dweck (2006) has the ability to be used in education and research in the country's education system.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all parts of the research.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئک و بررسی اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر

عصمت رادمش^۱، فریبرز درتاج^{۲*}، اسماعیل سعدی پور^۳، علی دلاور^۳ و حسن اسدزاده دهرایی^۲

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران.

۲. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران.

۳. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ایران.

Use your device to scan and read article online



استاددهی: رادمش، ع؛ درتاج، ف؛ سعدی پور، ا؛ دلاور، ع و اسدزاده دهرایی، ح. (۱۴۰۳). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئک و بررسی اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۳ (۱): ۴۰-۵۰.
<https://doi.org/10.22098/jsp.2024.9548.4988>

doi 10.22098/jsp.2024.9548.4988

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه‌ی باورهای هوشی دوئک و بررسی اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تشکیل دادند که از این جامعه - آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۳۶ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (هر گروه شامل ۱۸ نفر). داده‌ها با استفاده از پرسشنامه باورهای هوشی (دوپیرا و مارینه) و انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران) جمع‌آوری شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بسته آموزشی ذهنیت پویا را دریافت نمود و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد.

یافته‌ها: میزان شاخص روایی محتوا برای تمامی هدف‌ها در بسته آموزشی بین ۰/۹ تا ۱، و میزان نسبت روایی محتوا برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی ۰/۸ تا ۱ به دست آمد. همچنین نتایج تحلیل واریانس نشان داد بین میانگین نمرات انگیزش تحصیلی آزمودنی‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد بسته آموزشی ذهنیت پویا از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است و توانایی ارتقاء انگیزش تحصیلی را دارد. از این رو درمانگران و مربیان می‌توانند علاوه بر روش‌های پیشین، برای ارتقاء انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان از بسته تدوین شده حاضر استفاده نمایند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۰۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰

کلیدواژه‌ها:

ذهنیت پویا، باورهای هوشی، انگیزش تحصیلی، روایی محتوایی

مقدمه

بحث‌انگیزترین موضوعات که کماکان نیز اندیشمندان بر سر آن به نظریه‌پردازی و پژوهش مشغول هستند، ثابت یا قابل تغییر بودن هوش و توانایی‌های هوشی انسان (یگر و والتز، ۲۰۱۱) و دیگری شناسایی

جستجو و توجه به ظرفیت‌ها و توانایی‌های بشر از دیرباز برای روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی موضوعی جذاب و چالش‌انگیز بوده است. در مرکز توجهات مورد اشاره،

1. Yeager & Waltz

* نویسنده مسئول:

فریبرز درتاج

نشانی: گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران.

تلفن: ۴۸۳۹۳۱۷۹ (۲۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: f_dortaj@yahoo.com

انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه را پیش‌بینی کنند. پورآتشی، موحد محمدی، رضوانفر، حسینی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی این نتیجه دست یافتند که انگیزش تحصیلی درونی و باور هوشی افزایشی اثر منفی بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر مثبت بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند. در مقابل، انگیزه تحصیلی بیرونی و باور هوشی ذاتی اثر مثبت بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر منفی بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند؛ افزون بر این، انگیزه تحصیلی درونی، باور هوشی افزایشی و رویکرد یادگیری عمیق بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارای اثر مثبت بودند. بنابراین، نتایج پژوهش‌ها نشان از تأثیر همه‌جانبه میزان انگیزش بر موفقیت تحصیلی و کاری دانش‌آموزان دارد (فرنزل، تکسر، چواب و کوهبندر^۱، ۲۰۱۹).

با این وجود، یکی از مشکلات آموزش و پرورش بی‌علاقگی و ضعف دانش‌آموزان در دروس خاصی است که مهمترین پیامد آن عملکرد تحصیلی ضعیف یادگیرندگان در حوزه‌های مربوطه است. عوامل متعددی را می‌توان به عنوان زیربنای این بی‌علاقگی و عملکرد پایین برشمرد که در این میان می‌توان به فقدان رویکردهای شناختی در تدریس اشاره کرد (کلینجر ارتیلز، مندز بارلتا^{۱۱}، ۲۰۰۶). باورهای هوشی به عنوان یک مقوله انگیزشی، دارای اهمیت اساسی است (دای، موون و فلهوسن^{۱۲}، ۱۹۹۸). بنابراین، باید از اهمیت و پیامدهای باورهای هوشی دانش‌آموزان آگاه باشند و روش‌های تدریس آن‌ها متناسب با نوع باورهای فراگیران باشند و بر باورهای هوشی افزایشی تمرکز کنند. بدین منظور شیوه‌های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع باورهای فراگیران باشد. دبکر، سی هدی، لویز کرشن، کراسون لونی گلدمن (۲۰۱۸) در تحقیقی تحت عنوان «تأثیرات مداخله ذهنیت رشد یک باره‌ای بر باورهای مربوط به اهداف هوشی و اهداف دستیابی» به این نتایج رسیدند که مداخله یک باره‌ای می‌تواند دیدگاه‌های افزایشی هوش را ارتقا ببخشد و شیوع اهداف عملکرد را در صورت استفاده در مقیاس کاهش دهد. یگر، هنسلمن و هانسلمون^{۱۳} (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود نشان دادند که مغز مانند

و معرفی روش‌های کارآمد و مؤثر برای ارتقای ظرفیت هوشی انسان در مراحل رشدی حساس است (تو^۱، ۲۰۱۲). رویکردهای مختلفی تاکنون در مورد قابل تغییر بودن هوش مطرح و به محک آزمون گذاشته شده است. یکی از مطرح‌ترین رویکردها که ابتدا ماهیت نظریه داشته و سپس باعث برانگیختن پژوهشگران به پژوهش شده، رویکرد افزایشی^۲ بودن هوش در مقابل رویکرد ذاتی^۳ بودن آن است (پومرانتز و دونگ^۴، ۲۰۰۶). دوئک^۵ (۱۹۹۹) که از پیشروان این نظریه است، با استناد به شواهدی که حاکی از تأثیر آمایه‌های ذهنی بر شکل‌گیری نگرش شناخت و رفتار است. دوئک (۲۰۰۶) در بررسی‌های خود دریافت که برخی افراد باور دارند که هوش یا صفات شخصیتی ثابت و در مقابل گروهی دیگر بر این باور هستند که هوش یا صفات شخصیتی قابل تغییرند. در رویکرد مطرح شده توسط دونگ (۲۰۰۷)، به عنوان یک اصل یا قاعده این نظر آشکارا مطرح شده که باور به ثابت بودن یا قابل تغییر بودن هوش هر یک به شکلی فعال باعث شکل‌گیری طرحواره‌هایی برای تفسیر و ارزشیابی اطلاعات مربوط به خود در افراد شده و به معیارهایی تبدیل می‌شوند که اهداف، فعالیت و رفتار بر اساس آن‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرند (دونگ، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰). دوئک (۲۰۰۰ و ۲۰۰۶) به دلیل همین نقش جهت دهنده آمایه ذهنی مربوط به ثابت یا قابل تغییر بودن هوش، متعهد است که این نظریه‌های هوش در میان دانش‌آموزان شیوه‌گرایش به هدف (مجموعه‌ای از باورها که منجر به شیوه‌های مختلف نزدیک شدن به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آن‌ها و پاسخ دادن به آن‌ها می‌شود) خاصی را که آن‌ها در مسیر پیشرفت خود برخواهند گزید را تعیین می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

یکی از متغیرهای مهم و مرتبط با باورهای هوشی دانش‌آموزان، میزان انگیزش تحصیلی^۶ آنان است (شیفله^۷، ۲۰۱۷). انگیزش از نقش حیاتی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار است؛ زیرا تمامی رفتار، اعمال، افکار و باورهای دانش‌آموزان تحت تأثیر نیروی درونی موفقیت یا همان انگیزش قرار دارد (تاشتان، برسانو، کوریانو و پائولوشین^۸، ۲۰۱۸). انگیزش یکی از مهمترین منابع قدرتمند تکانه‌ای است که رفتار دانش‌آموزان را در مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند (عینی، نظر، عبادی و زینال‌زاده، ۱۴۰۱). انگیزش به یادگیرنده در دستیابی به هدف و کسب توانایی برای انجام فعالیت‌های ضروری در شرایط خاص نیرو می‌دهد (اکباش و عدنان^۹، ۲۰۱۷). فاضلی و بیرانوند (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای هوشی، عزت نفس و خودکارآمدی می‌توانند

1. Though
2. incremental mindset
3. entity
4. Pomerantz & Dong
5. Dweck
6. Academic motivation
7. Schiefele
8. Taştan, Bersanov, Kurbanov & Pavlushin
9. Akbash & Adnan
10. Frenzel, Taxer, Schwab & Kuhbandner
11. Klingner, Artiles & Méndez Barletta
12. Dai. Moon & Feldhusen
13. Yeager & Hanselmon

مشارکت در پژوهش بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه باورهای هوشی: جهت سنجش باورهای هوشی از پرسشنامه باورهای هوشی دوپیرا و مارینه (۲۰۰۵) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه در قالب طیف لیکرت است که در دو بعد باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی تهیه شده است. نمره آزمودنی‌ها دارای دامنه‌ای از ۱۴ تا ۸۴ است. حجازی، رستگار، کرمدوست و قربان جهرمی (۱۳۷۸) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای باورهای هوشی را ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. همچنین تحلیل عاملی تأییدی داده‌ها در پژوهش فوق نشان داد که پرسشنامه از اعتبار کافی برخوردار است. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد، که پایایی قابل قبولی است و ضریب پایایی برای مؤلفه‌های باورهای افزایشی ۰/۸۹/۳ درصد، باورهای هوشی ذاتی ۰/۸۷/۹ درصد به دست آمد همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی برابر ۲/۸۱۴ و کمتر از ۳ و در حد مطلوب و شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (Rmse) برابر ۰/۰۷۱ و کمتر از ۰/۰۸ است و نشان دهنده برازش مناسب و خوب است؛ بنابراین، کلیه گویه‌های به کار گرفته در پرسشنامه باورهای هوشی، قدرت تبیین-کنندگی مورد نظر را برای متغیر تحقیق مورد نظر داشته است.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS): این پرسشنامه توسط والرند، فورتیر و گوای^۱ در سال ۱۹۹۲ تهیه شده است. پرسشنامه انگیزش بر مبنای نظریه خودتعیین‌کنندگی نظریه خود مختاری دسی و رایان (۱۹۸۵) طراحی شده است. این آزمون یک آزمون مداد-کاغذی است و این پرسشنامه شامل ۲۸ ماده در ۷ طیف است. این ۲۸ ماده در پاسخ به سؤال «چرا به مدرسه می‌روید؟» مطرح می‌شوند. شیوه نمره گذاری: ۱. کاملاً مخالفم، ۲. نسبتاً مخالفم، ۳. مخالفم، ۴. نه موافق و نه مخالف، ۵. موافقم، ۶. بسیار موافقم، ۷. کاملاً موافقم. در این آزمون نمره بالا نشان دهنده انگیزه بالا و نمره پایین نشان دهنده فقدان انگیزه است. در پژوهش حاضر این آزمون سه سازه انگیزش درونی (انجام عمل برای رسیدن به لذت)، انگیزش بیرونی (انجام عمل برای رسیدن به پاداش، اجتناب از تنبیه و دوری از احساس گناه) و فقدان انگیزش یا بی‌انگیزگی (فقدان کنترل و خودمختاری) را می‌سنجد. ضریب پایایی برای مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و فقدان انگیزش به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۸۳ محاسبه شد.

ضریب پایایی با استفاده از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر

عضله با تجارب جدید یادگیری قوی‌تر و باهوش‌تر می‌شوند و دانش‌آموزان بعد از آموزش‌های مربوط به ذهنیت پویا در نمرات درس ریاضی پیشرفت زیادی داشتند.

از مداخله‌های آموزشی نوین و اثربخش در زمینه تحصیلی، مداخله آموزش ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دونک است. مرور پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور نشان از کاربرد و سنجش این نظریه بر دانش‌آموزان دارد، اما در داخل کشور پژوهش‌ها در این زمینه بسیار محدود است و بسته آموزشی ذهنیت پویا در ایران به صورت مدون وجود ندارد. لذا ضروری است که بسته آموزشی برای جامعه دانش‌آموزان ایرانی تدوین شود و میزان اثربخشی آن سنجیده شود. با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دونک و میزان اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام گرفت.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تشکیل دادند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. بدین صورت که از بین نواحی ۲۲ گانه شهر تهران، ناحیه ۱۸ به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد، از بین ۲۴ مدرسه متوسطه دخترانه این ناحیه، یک مدرسه انتخاب شد و پرسشنامه باورهای هوشی (دوپیرا و مارینه) و انگیزش تحصیلی بر روی ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا و از بین آن‌ها ۳۶ نفر از افرادی که باورهای هوشی ثابت و انگیزش تحصیلی پایین داشتند به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۸ نفر) جای گرفتند. لازم به ذکر است که به دلیل امکان افت آزمودنی ۳۶ نفر انتخاب شدند. ملاک-های ورود به پژوهش شامل: داشتن باور هوشی ثابت بر مبنای پرسشنامه باورهای هوشی، کسب نمره پایین در انگیزش تحصیلی (نمره زیر ۱۰۰)، امضای رضایت‌نامه برای شرکت در دوره، داشتن جنسیت دختر بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: غیبت بیش از دو جلسه، عدم تمایل به شرکت در ادامه پژوهش، انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس بود. ملاحظات اخلاقی در نظر گرفته شده در این پژوهش شامل: محرمانه ماندن اطلاعات، کسب رضایت از والدین به منظور شرکت در پژوهش و آزادی برای

در مورد توانایی فرد، در برنامه کار خود قرار داده‌اند که در تدوین بسته حاضر راهبردهای خودکارآمدی مورد توجه قرار گرفته است.

بسته آموزشی ذهنیت پویا دو کتابچه را در برمی‌گیرد:

- ۱- کتاب راهنمای مدرس، حاوی طرح درس هر جلسه آموزشی به تفکیک و راهنمایی گام به گام آموزش همراه با معرفی ابزار و وسایل کمک آموزشی مورد نیاز برای هر جلسه آموزش، و تصاویر مربوطه.
- ۲- کتاب کار دانش آموز حاوی برگه‌های فعالیت مربوط به هر جلسه به تفکیک و تمرین‌هایی برای خانه.

بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی

شاخص نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR): این شاخص توسط لاوشی (۱۹۷۵) طراحی شده است. جهت محاسبه این شاخص از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون مورد نظر استفاده شد و با توضیح اهداف برای آنها و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤالات به آنها، از آنها خواسته شد تا هر یک از اهداف را طبقه‌بندی کنند. سپس بر اساس فرمول CVR نسبت روایی محتوایی محاسبه شد. بر اساس تعداد متخصصانی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، مقدار CVR قابل قبول برابر با ۰/۶۲ است که در این پژوهش میزان نسبت روای محتوا برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی ۰/۸ تا ۱ به دست آمد.

شاخص روایی محتوایی^۲ (CVI): همچنین جهت بررسی شاخص روایی محتوا از روش والتز، استریکلند و لنز^۸ (۲۰۱۰) استفاده شد. بر اساس تعداد متخصصانی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، مقدار CVI برای تمامی هدف‌های آموزشی ۰/۹ تا ۱ به دست آمد. خلاصه محتوای بسته ذهنیت پویا در جدول شماره ۱ آورده شده است.

1. Engage
2. Explore
3. Explain
4. Elaborate
5. Evaluate
6. Content Validity Ratio
7. Content Validity Index
8. Waltz, Strickland & Lenz

۰/۶۹ به دست آمد (والرند، فورتیر و گوی، ۱۹۹۲). روایی محتوی این این پرسشنامه در ایران توسط جمعی از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز تأیید شده بود. پایائی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد و در بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل ۲۸ پرسش معادل ۰/۸۸ بوده است. به این ترتیب روایی و پایائی آن مورد تأیید قرار گرفت.

روش اجرا

پژوهش حاضر در دو مرحله انجام شد:

مرحله اول: بسته آموزشی ذهنیت پویا بر اساس مؤلفه‌های نظریه‌ی باورهای هوشی (دوئک، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۷) تهیه و تنظیم شد. بدین صورت که با استفاده از روش مطالعات کتابخانه‌ای/ اسنادی، پس از کسب اطمینان از عدم وجود بسته مشابه در این زمینه، با مطالعات لازم در منابع مربوطه و بررسی لازم درباره اصول و مؤلفه‌های نظریه‌های باورهای هوشی دوئیک (۲۰۰۶)، با ایده گرفتن از منابعی چون مدل آموزشی دوئیک و سایت اختصاصی *mindset* و تجارب مطالعات و همچنین روان‌شناسی نوین سیف و تجارب آموزشی پژوهشگر، محتوی بسته تدوین شد. با توجه به اینکه بسته آموزشی ذهنیت پویا ماهیت انگیزشی دارد، برای تنظیم گام‌های اجرایی از بسته آموزشی الگوی بایی (۲۰۰۹) که از الگوهای طراحی آموزشی ساخت‌گرایی است و به الگوی SE شهرت دارد، استفاده شد. گام‌های پنج‌گانه الگوی بایی شامل: فعال‌سازی، اکتشاف، توضیح دادن، شرح و بسط، و ارزشیابی^۵ است که تمام محورهای این الگو در جلسات آموزشی مد نظر قرار گرفت. بسته آموزشی ذهنیت پویا شامل ۶ محور آموزشی، مهارت‌های خودآگاهی، مهارت‌های ذهن آگاهی، هوش و انواع آن، مغزشناسی، سبک‌های اسناد و مطالعه و یادگیری است. مؤلفه‌های نظریه‌های باورهای هوشی دوئیک با عناصر نظریه شناختی اجتماعی بندورا در ارتباط بسیار نزدیکی قرار گرفته و هر دو به شکلی هدف تنظیم افکار و باورها را

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی

جلسات	زمان جلسه	اهداف کلی	سرفصل‌ها (اهداف جزئی)
جلسه اول	۶۰ دقیقه	آشنایی با روند و ساختار جلسات	آشنایی کلی با دلیل تشکیل این جلسات و معرفی درمانگر/ معرفی شرکت‌کنندگان به کلاس توسط خود دانش‌آموزان/ توضیح کلی درباره بسته آموزشی و محتویات آن/ آشنایی با قوانین جلسات
جلسه دوم	۹۰ دقیقه	آشنایی با ذهن آگاهی و تکنیک‌های آن	آشنایی با ذهن آگاهی / تعریف ذهن آگاهی و عناصر اصلی آن/ مهارت‌های ذهن آگاهی/ انجام تمرین در جلسات شامل: تمرین واکنش در برابر تغییرات، تمرین توقف فکر، تمرین فهرست افکار منفی/تمرین در منزل: تمرین تنفس ذهن آگاهانه، تمرین گوش سپاری ذهن آگاهانه، تمرین وقایع ناخوشایند و گفتگو درباره‌ی آن/ جمع‌بندی و ارائه تکالیف

مرور مطالب جلسه گذشته و بررسی تکالیف و تمرین‌ها/ آشنایی با دیگر نظریات خودآگاهی/ شناسایی عوامل مؤثر در خودآگاهی / اجزای خودآگاهی/ روش‌های دستیابی به خودآگاهی / ارایه تکالیف مربوط به منزل	آشنایی با مهارت خودآگاهی	۹۰ دقیقه	جلسه سوم
مرور تکالیف جلسات قبل و بازگویی جمع‌بندی مطالب مربوط به خودآگاهی/ تعریف هوش/ آشنایی با نظریات باورهای هوشی/ انواع باورهای هوشی / ارایه انواع نمونه‌های واقعی در جامعه و جهان که چگونه با داشتن هوش متوسط اما باور هوشی افزایشی به موفقیت‌های بزرگ رسیده‌اند.	آشنایی با هوش و انواع باورهای هوشی	۶۰ دقیقه	جلسه چهارم
مرور مطالب جلسه قبل و بررسی تکالیف جلسه قبل/ آشنایی با اسناد/ آشنایی با انواع سبک‌های اسناد / چگونگی شکل‌گیری درماندگی آموخته‌شده / انواع مثال‌های در این زمینه/ ارایه تکالیف منزل	آشنایی با سبک‌های اسنادی	۶۰ دقیقه	جلسه پنجم
مرور جلسه قبل و بررسی تکالیف/ آشنایی با مغز/ آشنایی با لب‌های پیشانی، آهیانه‌ای، پس‌سری، گیجگاهی و تا حدودی وظایف آن‌ها/ بررسی انعطاف‌پذیری مغز بعد از هر بار یادگیری و شکل‌گیری یک شبکه‌ی ارتباطی جدید/ ارایه تکالیف در منزل	آشنایی با مغز و اجزا و بخش‌های مختلف آن	۹۰ دقیقه	جلسه ششم
مرور مطالب جلسات قبل و مشاهده‌ی تکالیف/ آشنایی با مهارت‌های تحصیلی / آشنایی با انواع روش‌های مطالعه/ ارایه تکالیف	آشنایی با مهارت‌های مطالعه	۹۰ دقیقه	جلسه هفتم
تشکر و قدردانی از دانش‌آموزان/ دیدن تکالیف و جمع‌کردن کتابچه‌های کار و تمرین آن‌ها	جمع‌بندی و مرور کل مطالب به شکل خلاصه	۶۰ دقیقه	جلسه هشتم

مرحله دوم

شیوه اجرا و آموزش بسته ذهنیت پویا: پس از تدوین بسته آموزشی ذهنیت پویا، اعمال اصلاحات براساس نظرات متخصصین و روسازی آن، به منظور کسب اطمینان از محتوی بسته آموزشی با مخاطبان و دریافت کنندگان آموزش، هم‌زمان با فرایند نمونه‌گیری، بسته آموزشی ذهنیت پویا در یک گروه پایلوت پنج نفره داوطلب به طور فشرده به اجرا درآمد و پس از بررسی نتایج مطالعه پایلوت و با رفع نواقص و تنظیم دقیق‌تر، آماده اجرا در گروه نمونه پژوهش شد. پس از اخذ مجوزهای لازم، به منظور اجرای پژوهش، با مراجعه به مدرسه منتخب، ابتدا اهداف پژوهش به مسئولان مدرسه توضیح داده شد. سپس پرسشنامه‌های باورهای هوشی (دوپیرا و مارینه) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی بر روی ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا و از بین آن‌ها ۳۶ نفر از افرادی که باورهای هوشی ثابت و انگیزه تحصیلی پایین-تری داشتند به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۸ نفر) جای گرفتند. در مرحله بعد، بسته آموزشی ذهنیت پویا برای گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۶۰ الی ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی به اجرا درآمد. در طول مدت آموزش شرکت-کنندگان در گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام دوره، پس‌آزمون بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. همچنین پس

از گذشت یک ماه، به منظور تعیین میزان تحکیم یادگیری، گروه آزمایشی تحت عنوان آزمون پیگیری مجدد به پرسشنامه پژوهش پاسخ دادند.

یافته‌ها

در این بخش بر اساس فرضیه‌های ارائه شده در پژوهش، نتایج در دو سطح، توصیفی و استنباطی ارائه شده است. در گروه آزمایش تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) دانش‌آموز ۱۶ ساله و تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) دانش‌آموز ۱۷ ساله بود. در گروه کنترل نیز تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) دانش‌آموز ۱۷ ساله و تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) دانش‌آموز ۱۶ ساله بود. همچنین در گروه آزمایش تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) از دانش‌آموزان در پایه دهم و تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) از دانش‌آموزان در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند. در گروه کنترل نیز تعداد ۸ نفر (۲۲/۲۲ درصد) از دانش‌آموزان در پایه دهم و تعداد ۱۰ نفر (۲۷/۷۸ درصد) از دانش‌آموزان در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند. جدول ۲ آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه مورد مطالعه (گروه آزمایش و کنترل) را نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر انگیزش تحصیلی در دو گروه و در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اثر

مقیاس	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری اثر
		SD	M	SD	M	
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۳/۴۸	۱۱۶/۰۵	۲/۴۱	۱۱۵/۰۰	۲/۰۲
	کنترل	۳/۴۱	۱۰۵/۱۱	۲/۶۰	۱۰۵/۱۱	۴/۱۵

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیر انگیزش تحصیلی گروه آزمایش در مراحل پیش‌آزمون (۳/۴۸ ± ۱/۰۵/۵۰)، پس‌آزمون (۲/۴۱ ± ۱۱۶/۰۵) و پیگیری (۲/۰۲ ± ۱۱۵/۰۰) بود. همچنین میانگین و انحراف معیار متغیر انگیزش تحصیلی گروه کنترل در مراحل پیش‌آزمون (۳/۴۱ ± ۱۰۵/۳۳)، پس‌آزمون (۲/۶۰ ± ۱۰۵/۱۱) و پیگیری (۴/۱۵ ± ۱۰۵/۱۱) بود. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. نتایج آزمون لوین به منظور همگنی واریانس‌های دو گروه انجام شد که نتایج آن بیانگر عدم معناداری بود که نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($P=0/091$ ، $F=8/61$ و $F=57/22$ و BOX).

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، سطح معناداری در این آزمون، از ۰/۰۵ کوچکتر و به عبارتی معنادار است. به این معنی که براساس این آزمون، تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون

جدول ۳. نتایج آزمون معنی‌داری تحلیل واریانس برای متغیر انگیزش تحصیلی

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه‌ها	df خطا	P	Eta
اثر پیلایی	۰/۷۳	۴۶/۱۸	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷
لامبدای ویلکز	۰/۲۶	۴۶/۱۸	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷
اثر هتلینگ	۲/۷۹	۴۶/۱۸	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷
بزرگترین ریشه روی	۲/۷۹	۴۶/۱۸	۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷

پیگیری، با یکدیگر معنادار است. این نتیجه نشان دهنده تأثیر آموزش ذهنیت پویا بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. میزان تأثیر نیز ۷۳ درصد است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، سطح معناداری در این آزمون، از ۰/۰۵ کوچکتر و به عبارتی معنادار است. به این معنی که براساس این آزمون، تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش ذهنیت پویا بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

منبع تغییرات	متغیر	SS	df	MS	F	P	Eta
گروه	انگیزش تحصیلی	۱۳۲۳/۰۰	۱	۱۳۲۳/۰۰	۶۶/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱

فورزا و هارت^۱ (۲۰۲۰) و ریچاردسون، بلدسون، کورتز^۲ (۲۰۲۰) و دوئک (۲۰۱۷) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان عدم انگیزش تحصیلی را به صورت عدم مشارکت در درگیری‌های تحصیلی و عدم تلاش کافی از طریق غفلت مزمن از امور یادگیری همزمان با افزایش سن نشان می‌دهند که این موارد از پیش‌بینی کننده‌های ترک تحصیل است. دانش‌آموزان برای این که خودانگیزخته شوند، نیازمند شناخت خود، باور کردن خویش، و مشاهده خود به عنوان فردی لایق و صلاحیت‌دار هستند (میکائیلی، سلمانی و شارعی، ۱۴۰۲). معلم شاید موضوعی خاص را به طرز جالب به شاگردان ارائه دهد، ولی اگر دانش‌آموز خود را شایسته پیشرفت نبیند، احتمالاً بعد هم تن به کار نخواهد داد (لیوبین-گولوب، پتریچوویچ و روان، ۲۰۱۹). به منظور ایجاد انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان و حمایت از آن‌ها، معلمان باید بر این امر واقف باشند که دانش‌آموزان باید به این سطح از خودآگاهی برسند که امید، علاقه، تلاش، پشتکار و سرسختی آن‌ها هست که منجر به بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود، نه ضریب هوشی؛

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ است. بنابراین تفاوت میانگین نمره انگیزش تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار است؛ یعنی آموزش ذهنیت پویا بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشت؛ به طوری که میزان این تأثیر ۶۶ درصد است. بنا به نتایج به دست آمده فرضیه مذکور تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی ذهنیت پویا مبتنی بر نظریه باورهای هوشی دوئک و بررسی اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. نتایج نشان داد که بسته آموزشی ذهنیت پویا در روایی محتوا سطح قابل قبولی دارد. همچنین تعیین میزان اثربخشی بسته آموزشی ذهنیت پویا در بالا بردن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دومین هدف پژوهش بود. یافته‌ها حاکی از آن بود که بسته آموزشی ذهنیت پویا باعث ارتقاء انگیزش تحصیلی شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پورآتشی و همکاران (۱۳۹۳)، فولادی، نریمانی، موسی‌زاده و تکلوی (۱۴۰۲)، نریمانی، صاحبقران فرد و نخستین گلدوست (۱۴۰۲)، دوئک و همکاران (۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۱۶)؛ گوردون، یانگ-جوز، هایدن،

1. Gordon, Young-Jones, Hayden, Fursa & Hart
2. Richardson, Bledsoe & Cortez
3. Ljubin-Golub, Petričević & Rovani

بسته حاضر توسط متخصصین روان‌شناسی تربیتی می‌توان گفت بسته آموزشی منطبق بر نظریه‌های آموزشی دونک (۲۰۰۶) این قابلیت را دارد که در نظام آموزش و پرورش کشور مورد استفاده آموزشی و پژوهشی قرار گیرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز رو به رو بوده است، از جمله این که پژوهش حاضر تنها بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه یکی از مدارس ناحیه ۱۸ شهر تهران انجام شد؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، مقاطع تحصیلی و شهرهای دیگر باید جوانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت از یافته‌های پژوهش حاضر در سطح وسیع‌تر و در دوره‌های تحصیلی دیگر نیز استفاده نمایند و یافته‌ها را با توجه به متغیرهای سن، جنس و مقطع تحصیلی مورد مقایسه و بررسی قرار دهند. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان را برای تغییر باورهای هوشی از ذاتی به افزایشی مورد تشویق قرار دهند و با حمایت از تلاش، پشتکار و سرسختی آنان گام‌هایی در جهت افزایش انگیزش تحصیلی آنان بردارند. در آخر به دانش‌آموزان توصیه می‌نماید یادگیری محتوای این بسته آموزشی را در اولویت اهداف شخصی خود قرار دهند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این پژوهش رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تامین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

1. Ferlazzo
2. Liu, Wang & Ryan

و به آن‌ها کمک کنند تا باورهای هوشی خود را از ذاتی بودن به افزایشی بودن تغییر داده تا انگیزه بیشتری برای رسیدن به اهداف تسلطی خود پیدا کنند (دونک، ۲۰۰۸). فرلازو^۱ (۲۰۱۵) معتقد است وقتی دانش‌آموزان انگیزه بیشتری برای یادگیری از خود نشان می‌دهند، رفتار و عملکرد تحصیلی بهتری بروز می‌دهند و به تبع آن عزت نفس بیشتری کسب می‌کنند. متأسفانه تجارب بسیاری از مربیان و دست‌اندرکاران آموزش نشان می‌دهد که فقدان انگیزه، بسیاری از دانش‌آموزان ما را تحت تأثیر قرار داده و به نظر می‌رسد هر سال از دبستان گرفته تا دبیرستان در حال افزایش است. لیو، وانگ و رایان^۲ (۲۰۱۶) نیز بر این اعتقاد هستند که در صورت ایجاد زمینه‌های مناسب برای رشد کنجکاوی دانش‌آموزان، افراد جوان توانایی آن را دارند که در خود ایجاد انگیزه نمایند و بدین سبب موفقیت‌های بسیاری در امر یادگیری کسب نمایند.

آموزش بسته ذهنیت پویا می‌تواند با تغییر نگرش و باورهای دانش‌آموزان در زمینه هوش، استعداد، ذاتی به افزایشی آن‌ها را وادار به تلاش، پیگیری و اشتیاق بیشتر برای رسیدن به اهداف خود سوق دهد و انگیزش تحصیلی آن‌ها برای رسیدن به موفقیت و عملکرد تحصیلی بهتر افزایش دهد. نتایج این پژوهش نشان داد با تغییر باورهای دانش‌آموزان از باور هوشی ذاتی به افزایشی انتظارات اسنادها و اهداف و برنامه‌ها به دلیل افزایش انگیزش تحصیلی تغییر یافته و با تغییر طرحواره‌های دانش‌آموزان، مسیر افزایش انگیزش تحصیلی صعودی خواهد شد و به حفظ تعادل در ادراک خویشتن در دانش‌آموزان خواهیم رسید. ایده اصلی این است که اگر ما افراد را برای یادگیری مادام‌العمر آماده سازیم، نتایج اجرایی خود بروز خواهد کرد. اهداف باید به طور مرتب توسط فرد مرور گردند. برای این که دانش‌آموزان بتوانند به درستی هدف‌گذاری کنند، لازم است معلمان برای این مهم، زمان کافی برای کمک به تغییر باورهای هوشی ذاتی دانش‌آموزان به باور هوشی افزایشی یا پویا را برنامه‌ریزی کنند زیرا با این تغییرات می‌توان تأثیر شگرفی در انگیزش تحصیلی آن‌ها ایجاد نموده و هدفمند برنامه تحصیلی خود را برای رسیدن به عملکرد مناسب سازمان‌دهی نمایند. و به نظر می‌رسد توان ارتقاء انگیزش تحصیلی در بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در سیستم‌های آموزشی را دارا است.

به‌طور کلی با توجه به نتایج بدست آمده از سنجش روایی محتوایی

References:

- AKBAS, A., & Adnan, K. (2007). Affective factors that influence chemistry achievement (motivation and anxiety) and the power of these factors to predict chemistry achievement-II. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 77-85. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/459>
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students, Asocial Cognitive Prospective, *Educational Psychologist*, 33(2), 45-63. [Doi:10.1080/00461520.1998.9653290]
- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershen, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., & Goldman, J. A. (2018). Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology*, 38(6), 711-733. [Doi:10.4324/9781315783048]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. [Doi:10.1007/978-1-4899-2271-7]
- Dupeyrat, C. & Marian, C. (2005). (Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults). *Contemporary Educational psychology*, 30, 43-59. [Doi:10.1016/J.CEDPSYCH.2004.01.007]
- Dweck, C. S. (1999). *Self - Theories: Their role in motivation, Personality, and Development* Philadelphia, PA: The psychology press. [Doi:10.4324/9781315783048]
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. <https://www.amazon.com/Mindset-Psychology-Carol-S-Dweck/dp/0345472322>
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Second edition, New York, NY: Psychology Press. [Doi:10.4324/9781315783048]
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Princeton, NJ: Carnegie Corporation. Retrieved from <http://dev.opeq.blenderbox.com/uploads/files/868cea4-5888-31e45-a62-832b4377dbbf.pdf>. [https://www.scirp.org/\(S\(oyulxb452alnt1aej1nfow45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1359204](https://www.scirp.org/(S(oyulxb452alnt1aej1nfow45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1359204)
- Dweck, C. (2010). Mind-sets and equitable education. *Principal Leadership*, 10(5), 26-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ894640>
- Dweck, C. S. (2007a). The perils and promises of praise: Praising students' effort is more effective than praising inherent intelligence. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ777079>
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets— and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144. [Doi:10.1111/cdep.12225]
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. [Doi:10.1037/0033-295X.95.2.256]
- Eyni, S., Nazar, S., Ebadi, M., & Zeynalzadeh, M. (2022). Development of structural equations of social adjustment of students with Specific Learning Disorder based on alexithymia and metacognition beliefs and mediated by perceived social support. *Journal of Learning Disabilities*, 11(4), 62-77. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2022.8168.1865]

منابع

- پورآتشی، مهتاب، موحد محمدی، حمید، رضوان‌فر، احمد، و حسینی، سید محمود (۱۳۹۳). بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی. *تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*. ۴۵(۲) ۳۶۳-۳۷۲،
- حجازی، الهه، احمد، رستگار، کرم‌دوست، نوروزعلی، و جهرمی رضا، قربان (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دونک). *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۸(۲)، ۲۵-۴۶.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران، آگاه.
- عینی، ساناز؛ نظر، سمیرا، عبادی، متین و زینالزاده، مهتاب. (۱۴۰۱). تدوین معادلات ساختاری سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بر اساس ناگویی هیجانی و باورهای فراشناختی و با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۱(۴)، ۶۲-۷۷. [Doi:10.22098/jld.2022.8168.1865]
- فاضلی، عصمت، و نسیم، بیرانوند (۱۳۹۷). بررسی رابطه علی انگیزش پیشرفت تحصیلی براساس شخصیت، باورهای هوشی، عزت نفس و خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اندیمشک، کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، کرج، دانشگاه جامع علمی کاربردی سازمان همیاری شهرداری ها.
- فولادی، بهروز؛ نریمانی، محمد؛ موسی‌زاده، توکل و تکلوی، سمیه. (۱۴۰۲). مقایسه اثر بخشی آموزش مبتنی بر هوش چند گانه و آگاهی واج شناختی و ترکیب این دو روش بر بهبود حافظه کاری دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۴)، ۵۱-۶۵. [Doi:10.22098/jld.2023.13131.2099]
- میکائیلی، نیلوفر؛ سلمانی، علی و شارعی، آيسان. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انسجام /سازش‌یافتگی خانواده و راهبردهای مقابله‌ای در والدین دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۴۲-۵۶. [Doi:10.22098/jld.2023.13976.2126]
- نریمانی، محمد؛ صاحبقران فرد، محمد و نخستین گلدوست، اصغر. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۳)، ۹۱-۸۱. [Doi:10.22098/jld.2023.12901.2095]

- Fazeli, E., & Biranvand, N. (2018). Investigating the causal relationship between academic achievement motivation based on personality, intelligence beliefs, self-esteem and self-efficacy among high school students in Andimeshk. International Conference on New Research Achievements in Social Sciences, Educational Sciences and Psychology, Karaj, Comprehensive University of Applied Sciences, Municipalities Cooperation Organization. <https://civilica.com/doc/785492/>
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., & Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43(2), 255-265. [Doi:10.1007/s11031-018-9738-7]
- Ferlazzo, L. (2015). Building a community of self-motivated learners: strategies to help students thrive in school and beyond. Routledge.
- Fooladi, B., Narimani, M., Mousazadeh, T., & Taklavi, S. (2023). Comparing the Effectiveness of Education Based on Multiple Intelligences and Phonological Awareness and the Combination of these two Methods on Improving the Working Memory of Dyslexic Students. *Journal of Learning Disabilities*, 12(4), 51-65. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.13131.2099]
- Gordon, A., Young-Jones, A., Hayden, S., Fursa, S., & Hart, B. (2020). Dispositional mindfulness, perceived social support, and academic motivation: Exploring differences between Dutch and American students. *New Ideas in Psychology*, 56, 100744. [Doi:10.1016/j.newideapsych.2019.05.003]
- Hejazi, E., Salvation Cream Friend, N. A., & Ghorban Jahromi, R. (2008). Intelligence Beliefs and Academic Achievement: The Role of Achievement Goals, Cognitive Engagement and Effort (Duke Model Test). *Psychology and Educational Sciences*, 38(2), 79-46-25. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=135817>
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Méndez Barletta, L. (2006). English language learners who struggle with reading: Language acquisition or LD? *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 108-128. [Doi:10.1177/00222194060390020101]
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E., & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550-568. [Doi:10.1080/01443410.2018.1537479]
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (2016). *Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory*. Springer.
- Mikaeili, M., Salmani, A., & Sharei, A. (2023). The effect of communication skills training on family adaptability / cohesion and coping strategies in parents of female students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1), 42-56. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.13976.2126]
- Narimani, M., Sahebgharan fard, M., Nokhostin Goldoost, A. (2023). Comparing the effectiveness of the model based on progress motivation and social skills training on academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 81-91. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2023.12901.2095]
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. (2002). Motivation in education: Theory, research and application, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. <https://scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1701699>
- Pomerantz, E. M. & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence: The moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 42(5), 950-961. [Doi:10.1037/0012-1649.42.5.950]
- Pouratashi, M., Movahed Mohammadi, H., Rezvanfar, A., Hosseini, M. (2014). Investigating the effect of intelligence beliefs and achievement motivation on learning approaches and academic performance of agricultural students. *Iranian Agricultural Economics and Development Research*. 2(45), 372-363. [Doi:10.22059/ijaedr.2014.52172]
- Richardson, D. S., Bledsoe, R. S., & Cortez, Z. (2020). Mindset, Motivation, and Teaching Practice: Psychology Applied to Understanding Teaching and Learning in STEM Disciplines. *CBE—Life science education*, 19(3), ar46. [Doi:10.1187/cbe.19-11-0238]
- Saif, Ali Akbar (2017). Modern Educational Psychology. Tehran: Agah.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and teacher education*, 64, 115-126. [Doi:10.1016/j.tate.2017.02.004]
- Taştan, S. B., Davoudi, S. M. M., Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Pavlushin, A. A. (2018). The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366. [Doi:10.29333/ejmste/89579]
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt. <https://www.amazon.com/How-Children-Succeed-Paul-Tough/dp/0544104404>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017. [Doi:10.1177/0013164492052004025]
- Waltz, C. F., Strickland, O.L., Lenz, E. R. Measurement in nursing and health research. 4 th Edition. Springer Publishing Company: New York. 2010. <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/138859/1/9780826105080.pdf>
- Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301. [Doi:10.3102/0034654311405999]
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, Carole.,s & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369. [Doi:10.1038%2F541586-019-1466-y]