



Comparing the effectiveness of Interventions of Academic Engagement and Dweck's Mindset on health-oriented academic lifestyle among high school students

Niloufar. Azizi¹, Rahim. Badri Gargari*², Kiumars. Karimi³

1. PhD Student, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran

ARTICLE INFORMATION

Article type

Original research

Pages: 146-159

Corresponding Author's Info

Email: badri_rahim@yahoo.com

Article history:

Received: 2022/06/25

Revised: 2022/10/08

Accepted: 2022/11/06

Published online: 2022/11/30

Keywords:

health-oriented, academic lifestyle, academic engagement, Dweck's mindset.

ABSTRACT

Background and Aim: Adolescence represents a critical period of rapid physical, social, cognitive, and emotional change that has important implications for health and well-being later in life. The aim of this study was to compare the effectiveness of interventions of academic engagement and Dweck's mindset on health-oriented academic lifestyle among high school students. **Methods:** This research was a quasi-experimental study with a pretest-posttest-follow-up design and a control group. The statistical population of the study included all female high school students in Mahabad in the academic year 2021-2022. The statistical sample consisted of 45 students who were selected by stage cluster sampling and randomly replaced in two experimental groups and one control group. Research data were collected through Promoting and Preventing Educational Health Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire (Salehzadeh, Shukri and Fathabadi, 2016). For the experimental groups, the study engagement interventions (Reeve and Tsenning, 2011) was performed in 12 sessions of 75 minutes and the Dweck's mindset program (Dweck, 2006) was performed in 8 sessions of 50 minutes, and the control group did not receive any intervention. Analysis of variance with repeated measures in SPSS version 26 was used to analyze the data. **Results:** Data analysis showed that both academic engagement interventions and Dweck's mindset in the post-test stage were effective in improving health-promoting behaviors ($F=29.16$, $P=0.0001$, $\eta^2=0.587$) and reducing health inhibitory behaviors ($F=23.26$, $P=0.0001$, $\eta^2=0.532$), but academic engagement interventions were more effective and effective in the follow-up stage was stable for one month. **Conclusion:** According to the findings, it can be argued that academic engagement interventions and Dweck's mindset are effective interventions to improve health-oriented lifestyle in students.



This work is published under CC BY-NC 4.0 licence.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article:

Azizi, N., & Badri Gargari, R., & Karimi, K. (2022). Comparing the effectiveness of Interventions of Academic Engagement and Dweck's Mindset on health-oriented academic lifestyle among high school students. *jayps*, 3(2): 146-159



مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی سلامت محور تحصیلی در دانش آموزان دوم متوسطه

نیلوفر عزیزی^۱، رحیم بدری گرگری^{۲*} و کیومرث کریمی^۳

۱. دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی صفحات: ۱۴۶-۱۵۹	زمینه و هدف: نوجوانی نشان دهنده یک دوره بحرانی از تغییرات سریع فیزیکی، اجتماعی، شناختی و عاطفی است که پیامدهای مهمی برای سلامت و بهزیستی در زندگی بعدی دارد اذ این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی سلامت محور تحصیلی در دانش آموزان دوم متوسطه انجام شد. روش پژوهش: این پژوهش از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نمونه آماری شامل ۴۵ نفر از دانش آموزان بود که به روش نمونه گیری خوشه‌ای مرحله انتخاب و در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل به تصادف جایگزین شدند. اطلاعات پژوهش از طریق پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح زاده، شکر و فتح آبادی، ۱۳۹۶) جمع آوری گردید. برای گروه‌های آزمایش برنامه آموزش مشغولیت تحصیلی (ریو و تسنینگ، ۲۰۱۱) طی ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک (دوئیک، ۲۰۰۶) طی ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در برنامه SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در مرحله پس آزمون بر بهبود رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت ($P = ۰/۵۸۷$ ، $F = ۰/۰۰۰۱$ ، $\eta^2 = ۲۹/۱۶$) و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت ($\eta^2 = ۰/۵۳۲$ ، $P = ۰/۰۰۰۱$ ، $F = ۲۳/۲۶$) موثر بوده اند، اما آموزش مشغولیت تحصیلی اثربخشی بیشتری داشته و تاثیر آن در مرحله پیگیری یک ماهه پایدار بود. نتیجه گیری: با توجه به یافته‌ها می‌توان مطرح نمود که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله تغییر ذهنیت دوئیک مداخلات موثری برای بهبود سبک زندگی سلامت محور دانش آموزان می‌باشند.
اطلاعات نویسنده مسئول ایمیل: badri_rahim@yahoo.com سابقه مقاله	
تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۰۴	
تاریخ اصلاح مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۱۶	
تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۰۸/۱۵	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۹/۰۹	
واژگان کلیدی سبک زندگی، سلامت محور، مشغولیت تحصیلی، تغییر ذهنیت دوئیک.	

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



شیوه استناد به این مقاله

عزیزی، نیلوفر، بدری گرگری، رحیم، و کریمی، کیومرث. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی سلامت محور تحصیلی در دانش آموزان دوم متوسطه. *دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*, ۳(۲), ۱۴۶-۱۵۹

مقدمه

است (صالح زاده، شکری و فتح آبادی، ۱۳۹۶). بی تردید، تجویز هر گونه نسخه مناسب برای ایجاد یا تقویت یک رفتار سازنده و تسهیل گر و یا اصلاح یک رفتار سازش نایافته و مخرب، در وهله نخست نیازمند درک دقیق و واقع نگراانه آن رفتار است (صوفی و همکاران، ۱۳۹۸). افرادی که در اوایل زندگی و بخصوص دوره نوجوانی رفتارهای سلامت محور تحصیلی را انجام می دهند، مقاومت بیشتری در مقابل موانع و مشکلات تحصیلی نشان می دهند (تامانال و کیم، ۲۰۲۰). رفتارهای سلامت محور با انگیزه، پیشرفت و بویژه بهزیستی تحصیلی نوجوانان همراه است و اتخاذ سبک های نامطلوب در فعالیتهای تحصیلی ممکن است عملکردهای شناختی و هیجانی نوجوان را تحت تاثیر قرار داده و به نوبه خود احتمال موفقیت در مدرسه را کاهش دهد (استا و تورسویت، ۲۰۱۴).

اخیراً برای ارتقای رفتارهای سلامت محور نوجوانان رویکردهای مداخله ای مختلفی از جمله آموزش های مثبت نگر مدرسه محور، ذهن آگاهی، معنا درمانی، خودشفقتی، فعال سازی رفتاری و آموزش تحول مثبت نوجوانی مورد بررسی قرار گرفته است (اکبری و جعفری، ۱۳۹۹، سادات، واحدی، فتحی آذر و بدری گرگری، ۱۳۹۹؛ بازانو، اندرسون، هیلتون و گوستات، ۲۰۱۸). یکی از جدیدترین رویکردهای آموزشی که مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، آموزش مشغولیت تحصیلی^{۱۶} است. مشغولیت تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش آموزان برای انجام فعالیت های آموزشی هدفمند صرف می کنند تا مستقیماً به نتایج تحصیلی مطلوب برسند، اشاره دارد (کیم، هونگ و سونگ، ۲۰۱۹). آموزش مشغولیت تحصیلی برنامه ای است که بر اساس رویکرد چهار عاملی رفتاری^{۱۷}، عاطفی^{۱۸}، شناختی^{۱۹} و عاملیت^{۲۰} ریو و تسنینگ (۲۰۱۱)، توسط حسنی، درتاج، باقری و سعادت شامیر (۱۳۹۸) براساس نظریه های رهایی^{۲۱} ذهن کریک (۲۰۱۷)،

آموزش و پرورش نقشی اساسی در توسعه و شکوفایی جامعه امروز بازی می کند. موفقیت تحصیلی^۱ فرصت تحصیلات عالی و شغلی را برای کودکان فراهم می کند و ممکن است منجر به احساس توانمندی شخصی و توانایی انتخاب سالم شود (لیو، وانگ، وان، لیو و ژو، ۲۰۲۱). بافت مطالعاتی سلامت، رفتارهای سبک زندگی به مجموعه رفتارهایی که فرد بر آن ها کنترل دارد و الگوی رفتار روزانه فرد را شکل می دهند اشاره می کند (تامی، کاماکو، ماتوس و سایموس، ۲۰۱۵). رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سالم شامل مجموعه ای از انتخاب های فردی در وضعیت تحصیلی است که بر عملکرد روانی-تحصیلی فرد تاثیر می گذارد. سبک زندگی تحصیلی تحت تاثیر فرهنگ، مذهب، موقعیت اقتصادی-اجتماعی، اعتقادات و ادراکات فرد در محیط آموزشی است. اگرچه این رفتارها در سالهای اولیه زندگی شکل می گیرد، اما در سال های تحصیلی تجربه می شود (باکویی، امیدوار، سیدی اندی و باکویی، ۲۰۱۹). منظور از رفتارهای سبک زندگی تحصیلی، الگوهای ارجح رفتاری است که در گستره مطالعاتی انگیزش پیشرفت، یادگیرندگان آن ها را برگزیده و بروز می دهند. به استناد شواهد تجربی، هریک از این رفتارها بسته به ماهیت و کارکرد خود، سلامت تحصیلی یادگیرندگان را ارتقا بخشیده و یا آن را به مخاطره می اندازند (صوفی، شکری، فتح آبادی و قنبری، ۱۳۹۸).

رفتارهای سبک زندگی سلامت محور تحصیلی مجموعه ای از متعارف ترین رفتارهای ارتقادهنده سلامت تحصیلی مانند تاب آوری تحصیلی^۲، جهت گیری هدف تسلطی^۳ در برابر عملکردی^۴، خوش بینی^۵، مشغولیت تحصیلی^۶ و سرزندگی تحصیلی^۷ و پریسامدترین رفتارهای بازدارنده سلامت مانند درملندگی آموخته شده^۸، فریبکاری^۹، اجتناب از تلاش^{۱۰}، کمال گرایی غیرانطباقی^{۱۱}، اهمال کاری^{۱۲}، خودناتوان سازی^{۱۳}، اجتناب از کمک طلبی^{۱۴} و پرخاشگری منفعلانه^{۱۵}

12. Academic procrastination
13. Self-handicapping
14. Avoidance of help-seeking
15. Passive-aggressive behavior
16. Academic Engagement Teaching
17. behavioral
18. emotional
19. cognitive
20. agentic
21. Emotional Freedom Technic

1. Academic success
2. Academic resilience
3. Mastery goal orientation
4. Performance goal orientation
5. Optimism
6. Academic engagement
7. Academic buoyancy
8. Learned helplessness
9. Academic cheating
10. Work avoidance
11. Perfectionism

دانش آموزان در مورد ماهیت هوش اشاره دارد. دانش آموزان ممکن است معتقد باشند که هوش را نمی‌توان تغییر داد و می‌توان آن را به عنوان یک نهاد محدود و پایدار نشان داد (نظریه موجودیت^۴). از طرف دیگر، آن‌ها ممکن است معتقد باشند که می‌توان آن را توسعه داد (نظریه افزایشی^۵) و بهبود بخشید (کمپل، درتیو و مخیطه‌ی، ۲۰۲۱). چنین اعتقاداتی پیامدهای جدی از نظر واکنش به چالش‌ها، انگیزه‌ها و انتخاب یا کنار گذاشتن فعالیت‌های چالش برانگیز دارد (کلارو، پائونسکو و دوئیک، ۲۰۱۶). از دیدگاه علوم اعصاب شناختی، القای ذهنیت رشد به کنترل شناختی بهتر کمک می‌کند (شرودر، موران، دونلان و موسر، ۲۰۱۴). تحقیقات نشان داده است که یک نظریه انعطاف پذیر یا پویا در زمینه هوش با سطوح بالاتری از مشارکت تحصیلی، اهداف یادگیری رشد محور، استراتژی‌های تسلطی، و رفتارهای خودناتوان ساز کمتر مرتبط است (مارتین، نژاد، کولمار و لیم، ۲۰۱۳؛ آلسی، راپو و پیپی، ۲۰۱۶). در این راستا، آرامی، شریفی، غضنفری و عابدی (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش برنامه تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری بر بهبود خودکارآمدی، تاب آوری و خوش بینی متغیر سرمایه روانشناختی دارد و این اثربخشی در دوره پیگیری ۶ ماهه نیز تداوم داشته است. زنگ، هوئو و پنگ (۲۰۱۶) نیز اشاره نمودند که ذهنیت رشد رابطه مثبت و معنی داری با تاب آوری، بهزیستی روانشناختی و درگیری مدرسه دارد. همچنین، نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان می‌دهد که توسعه سطوح بالای ذهنیت رشد در دانش آموزان از طریق افزایش تاب آوری، بهزیستی روانشناختی بالاتر و درگیری در مدرسه را پیش بینی می‌کند.

مسائل تحصیلی، بخش عظیمی از فشارهای دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهد که موجب استرس دانش آموزان می‌گردد. از جمله این فشارها دشواری و پیچیدگی دروس، تکالیف بیش از حد، محدودیت زمانی و مشکلات فردی با همسالان و معلمان است که تنیدگی تحصیلی را افزایش می‌دهد، و لزوم توجه به برنامه‌های مداخله‌ای دانش آموز محور را آشکار

قانون صد در صد بله^۱ و لوز (۲۰۱۶) و نظریه یادگیری به عنوان فعالیتی مولد^۲ فیورالا و مایر (۲۰۱۵) ساخته شده است. در این مداخله تکنیک‌های مختلفی همچون هدف گذاری، نقشه کشی ذهنی، تقویت حافظه، برنامه ریزی، افزایش تمرکز، روش‌های عشق به مطالعه، ضربه تراپی و تصحیح باورهای غلط را برای دستیابی دانش آموزان به خودآگاهی و خودتنظیمی تحصیلی و نیز تنظیم شناختی هیجان مطلوب دریافت می‌کنند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). در این رابطه، پژوهش‌ها نشان داده است که مشغولیت تحصیلی تاثیر معنی داری بر تاب آوری تحصیلی (کیم، لی، سونگ و لی، ۲۰۲۱)، سرزندگی تحصیلی (آف اورسین، جاروینن و پیهالا، ۲۰۲۰)، جهت گیری هدف (داتو و پارک، ۲۰۱۹)، بهزیستی تحصیلی (داتو و کینگ، ۲۰۱۸) اهمال کاری و کمال گرایی (کلاسون و باتیلر، ۲۰۱۷)، و کمک طلبی تحصیلی (شیم، روبنشتین و دراپیو، ۲۰۱۶) دارد. پژوهش حسام و عابدی (۲۰۲۰) نشان داد که اجرای برنامه آموزشی مارتین با محوریت مشغولیت تحصیلی اثربخشی قابل توجهی بر بهبود مشغولیت تحصیلی و ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت دانش آموزان دارد. پژوهش اوپادیا یا و سالما-آرو (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که سطح بالای مشغولیت تحصیلی تسهیل کننده جنبه مختلف کیفیت زندگی، بهزیستی، هیجانات مثبت و رضایت از زندگی است.

در زمینه ارتقاء عملکردهای تحصیلی و روانشناختی دانش آموزان از دیگر مداخلات چالش برانگیزی که اخیراً در تحقیقات مورد توجه قرار گرفته، مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک^۳ است. برنامه تغییر و رشد ذهنیت یک شیوه آموزشی با زیربنای روانشناختی است که براساس اعتقاد دوئیک مبنی بر اینکه ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیست، بلکه می‌توانند با گذشت زمان توسعه یابند، ایجاد شده است (دوئیک و یگر، ۲۰۱۹). نظریه افزایشی هوش یا ذهنیت رشدی با عقاید و باورهای موثر فرد در پاسخ به چالش‌ها و شکست‌ها سروکار دارد. این باورها به نظریه‌های

4. entity theory
5. incremental theory

1. 100% yes!!
2. Learning as a generative activity
3. Dweck's Mindset

خوشه‌ای مرحله انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین شدند. به این صورت که از بین ۱۶ مدرسه دخترانه مقطع دوم متوسطه، ۴ مدرسه به تصادف انتخاب و سپس از هر مدرسه ۳ کلاس از پایه‌های مختلف انتخاب شدند.

ملاک‌های ورود: رضایت والدین و تمایل دانش آموز برای شرکت در مطالعه، تحصیل در مقطع متوسطه دوم (پایه یازدهم)، جنسیت دختر،

ملاک‌های خروج: عدم تمایل دانش آموز به ادامه همکاری، شرکت در برنامه‌های روانشناختی همزمان،

ملاحظات اخلاقی: قبل از شروع دوره‌های آموزشی اهداف پژوهش به صورت کلی برای آزمودنی‌ها شرح داده شد و در خصوص اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات حاصل از پژوهش به والدین اطمینان خاطر داده شد. همچنین اشاره گردید که شرکت در مداخلات هیچ ضرر و زیان مالی و مادی برای آزمودنی‌ها نخواهد داشت و تمامی مراحل دوره به رایگان انجام شد، در نهایت اشاره گردید که آزمودنی‌ها در هر زمان که تمایلی به ادامه همکاری نداشته باشند می‌توانند از روند مطالعه خارج شوند. قابل ذکر است که این پژوهش با کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1401.045 در سامانه ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست پزشکی ثبت شده است.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: برای اندازه گیری سبک زندگی سلامت محور تحصیلی از پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی ارتقا دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی^۱ استفاده شد. این پرسشنامه به عنوان یک پرسشنامه خود گزارش دهی با قابلیت اجرای فردی و گروهی توسط صالح زاده، شکرری و فتح آبادی (۱۳۹۶) توسعه یافته است. این پرسشنامه، مشتمل بر ۱۲۴ آیتم و ۱۳ مولفه است که ۴۸ ماده مربوط به رفتارهای ارتقا دهنده سلامت تحصیلی و ۷۶ ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی می‌باشد. پاسخ

می‌سازد (مانیکاندن و نیتو، ۲۰۱۸). در این رابطه، همانطور که مطرح شد مداخلات مبتنی بر مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک از جمله جدیدترین برنامه‌های موثر بر بروندادهای فردی و تحصیلی دانش آموزان محسوب می‌شوند که محققان از این مداخلات به عنوان راهی برای بهبود نارضایتی، اجتناب از ملالت، بهبود انگیزش و مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های تحصیلی و افزایش سطوح موفقیت و ادراک مثبت دانش آموزان در نظر می‌گیرند (گوچار دولیال، باوارو-کورونو و والنزولا گنزالس، ۲۰۱۹)، با این حال، تحقیقات انجام شده در خصوص اثربخشی این مداخلات محدود است و بیشتر تحقیقات نیز در قالب مطالعات همبستگی انجام شده و خلاء پژوهشی عمیقی در خصوص اثربخشی این مداخلات وجود دارد. همچنین، با توجه به اینکه تاکنون در خصوص مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سازه‌های مرتبط با سلامت فردی، اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان پژوهش‌های اندکی صورت گرفته و با در نظر گرفتن ضرورت انجام چنین پژوهشی بمنظور ارتقای عملکرد دانش آموزان این پژوهش با هدف پاسخ به این سوال انجام شد که آیا بین اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی سلامت محور تحصیلی در دانش آموزان دوم متوسطه تفاوت معنی داری وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. تعیین حجم نمونه در پژوهش‌های آزمایشی و نیمه آزمایشی از اهمیت بسیاری برخوردار است و با توجه به پیشنهاد صاحب‌نظران حداقل حداقل حجم نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۹۹). بنابراین نمونه آماری شامل ۴۵ نفر از دانش آموزان بود که به روش نمونه گیری

1. Promoting and Preventing Educational Health Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire

تسهیل‌گرهای سلامت تحصیلی شامل خوشبینی تحصیلی ۰/۸۹، مشغولیت تحصیلی ۰/۸۵، جهت‌گیری هدف تسلطی ۰/۹۳، سرزندگی تحصیلی ۰/۹۳، تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۳ و در هر یک از سازه‌های زیربنایی بعد‌بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته شده ۰/۹۲، اجتناب از کمک طلبی ۰/۹۴، پرخاشگری منفعلانه ۰/۹۴، اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۹۳، خودناتوان‌سازی ۰/۹۰، اجتناب از تلاش ۰/۹۵، فریبکاری تحصیلی ۰/۹۶، و کمال‌گرایی غیر انطباقی ۰/۹۵ محاسبه شده است.

۲. آموزش مشغولیت تحصیلی: بسته آموزش مشغولیت تحصیلی بر اساس رویکرد ریو و تسننگ (۲۰۱۱)، توسط حسنی و همکاران (۱۳۹۸) در قالب پژوهش کیفی-با روش گراند تئوری در سه عامل و هشت مؤلفه، به عنوان مؤلفه‌های اصلی بسته آموزشی بر اساس نظریه کریک (۲۰۱۷)، ولز (۲۰۱۶) و فیورالا و مایر (۲۰۱۵) تهیه شده است که در ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای بکار گرفته می‌شود. جدول ۱، شرح خلاصه جلسات را نشان می‌دهد.

دهندگان باید به هر ماده بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ دهند. بدین نحو که گزینه کاملاً موافقم نمره ۵، نسبتاً موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، نسبت مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. سازه‌های زیربنایی و تعداد آیتم‌های هر یک در بعد رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی عبارت از خوشبینی تحصیلی (۱۰)، مشغولیت تحصیلی (۸)، جهت‌گیری هدف تسلطی (۱۰)، سرزندگی تحصیلی (۱۰)، تاب‌آوری تحصیلی (۱۰) و در بعد بازدارندگی سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته شده (۱۰)، اجتناب از کمک طلبی (۹)، پرخاشگری منفعلانه (۱۰)، اهمال‌کاری تحصیلی (۹)، خودناتوان‌سازی (۷)، اجتناب از تلاش (۱۱)، فریبکاری تحصیلی (۱۰)، و کمال‌گرایی غیر انطباقی (۱۰) می‌باشند (صالح زاده و همکاران، ۱۳۹۶). صالح زاده و همکاران (۱۳۹۶) روایی سازه مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی بررسی نموده و ساختار چند عاملی آن را تایید نموده‌اند. همچنین، ضرایب همسانی درونی ابعاد چندگانه

جدول ۱. بسته آموزشی مشغولیت تحصیلی حسنی و همکاران (۱۳۹۸)

جلسه	مؤلفه	تکنیک آموزشی	توضیح تکنیک
اول		مقدمه، هدف و شرح شیوه آموزشی	آشنایی با مشغولیت تحصیلی، تکنیک‌های ذهن (eft) و راهبردهای تحصیلی
دوم	خودآگاهی تحصیلی	راهبردهای یادگیری	ایجاد انگیزه تحصیلی، هدف‌گذاری و تندخوانی + تکلیف
سوم	راهبردهای مطالعه	راهبردهای مطالعه	یادداشت برداری کرنل، نقشه‌کشی ذهنی و تقویت حافظه + تکلیف
چهارم	برنامه ریزی تحصیلی	برنامه ریزی تحصیلی	برنامه ریزی و نمونه جدول آن، یادگیری گروهی + تکلیف
پنجم	راهبردهای مطالعه	راهبردهای مطالعه	افزایش تمرکز، روش‌های عشق به مطالعه + تکلیف
ششم	خودتنظیمی تحصیلی	آموزش eft	ضربه‌تراپی، سنجش شدت، آرامش بخشی و جمله‌سازی + تکلیف
هفتم	ایجاد انگیزه با eft	ایجاد انگیزه با eft	ضربه‌تراپی، جملات تاکیدی و تجسم واضح و اسم‌گذاری + تکلیف
هشتم	خودآگاهی تحصیلی	اعتماد به نفس با eft	ضربه‌تراپی، جمبه‌سازی و تصحیح باورهای غلط+تکلیف
نهم	خودآگاهی با eft	خودآگاهی با eft	ضربه‌تراپی، شوخی و چه می‌شود اگر + تکلیف
دهم	تنظیم شناختی هیجان	مسئولیت‌پذیری با eft	ضربه‌تراپی، خنثی‌کردن، رویه و پایه‌میز + تکلیف
یازدهم	خودتنظیمی	خودنظم‌جویی با eft	ضربه‌تراپی، وقایع خاص و تصمیم‌گیری + تکلیف

رفع موانع موفقیت و وارونگی روانی با ضربه تراپی گروهی

دوازدهم خودتنظیمی یادگیری گروهی
تحصیلی

قابل کاربرد است. پژوهش‌های طولی نشان می‌دهند که ذهنیت دانش آموزان درباره هوش خودشان عملکرد تحصیلی آن‌ها را در بافت‌های دنیای واقعی پیش بینی می‌کند (به نقل از اجاقی، عابدی و ملک پور، ۱۴۰۰؛ فلاحیه، فاتحی زاده، علبدی و دیاریان، ۱۳۹۹). برنامه تغییر ذهنیت دوئیک (۲۰۰۶) به صورت گروهی در قالب ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای ارائه شد. جدول (۲) خلاصه جلسات مداخله تغییر ذهنیت دوئیک را نشان می‌دهد.

۳. **مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک:** برنامه آموزشی دوئیک برنامه‌ای دارای زیربنای روان شناختی است که توسط دوئیک (۲۰۰۶) تدوین شده است. این برنامه آموزشی سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و بر این امر مبتنی است که هوش و شخصیت قابل تغییر است و در طیف وسیعی از زمینه‌ها موفقیت در مدرسه، کار، ورزش، هنر و تقریباً هر حوزه از تلاش انسان که به طرز چشمگیری می‌تولند تحت تأثیر استعدادها و توانایی‌های ما قرار گیرد

جدول (۲) خلاصه محتوای جلسات آموزش برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک

جلسه	محتوای جلسه
اول	اجرای پیش آزمون، تبیین نظریه دوئیک برای دانش آموزان، درک تفاوت بین ذهنیت ذاتی و افزایشی
دوم	ذهنیت‌ها از کجا می‌آیند، چه مثال‌هایی در فرهنگمان می‌بینید که ذهنیت افزایشی یا ثابت را تقویت می‌کند، تعیین باورهای ذهنی دانش آموزان، تعیین کنند آیا ذهنیت خودشان بیشتر افزایشی است یا ثابت، چه خودگویی‌هایی در مورد ذهنیت خود دارند، انجام یک فعالیت چالش برانگیز تا ذهنیت خود را تجربه کنند.
سوم	تأثیر تحسینها و بازخوردهای معلمان و والدین بر هوش کودکان، توضیح ساختار مغز به خصوص سیستم اعطاف پذیری مغز، توضیح نرمش مغزی که نشان می‌دهد ما با به چالش کشیدن مغزمان باهوش تر می‌شویم.
چهارم	شرح قانون ۱۰۰۰ ساعت، شرح مفهوم تمرین عامدانه، وقتی مایل به یاد گرفتن چیزی هستید چه تلاشی برای یاد گرفتن آن می‌کنید، وقتی چیزی را نمی‌توانید حل کنید و یا با مشکلی سخت رو به رو می‌شوید چه کار می‌کنید، آموزش تکنیک هدفمندی،
پنجم	چه کسانی را می‌شناسید که بعد از شکست خوردن در انجام کاری موفق شده اند، این افراد چه چیز مشترکی داشتند، چه ذهنیتی ممکن است در آن‌ها وجود داشته باشد که منجر به موفقیتشان شده است.
ششم	بررسی اهداف دانش آموزان و توضیح در مورد جهت گیری هدف
هفتم	چگونگی موفقیت در زندگی با به کارگیری سه جنبه هوش تحلیل، خلاقانه و عملی، تاکید بر پشتکار و ثبات قدم بودن در تمرین‌ها، بحث پیرامون تأثیر تغییر ذهنیت و نگرش در پاسخ به شکست.
هشتم	مرور جلسات قبل و جمع بندی مباحث، اجرای پس آزمون.

مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با ابزارهای پژوهش مورد سنجش قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌های از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر^{۲۸} (RM-ANOVA) در برنامه SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

روش اجرای پژوهش

در این پژوهش گروه آزمایش اول تحت مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی ریو و تسنینگ (۲۰۱۱) و گروه آزمایش دوم تحت مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (۲۰۰۶) قرار گرفتند و گروه گواه در حالت انتظار قرار داشت. هر سه گروه در

28. Repeated Measures Anova

یافته‌ها

یازدهم و ۸ نفر نیز در پایه دوازدهم قرار داشتند. جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرها و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک را جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان می‌دهد.

در این مطالعه، میانگین سنی برای گروه آموزش مشغولیت تحصیلی ۱۶/۳۳، برای گروه آموزش دوئیک ۱۶/۶۰، گروه کنترل ۱۶/۴۷ و برای کل آزمودنی‌ها برابر با ۱۶/۴۷ بود. از نظر پایه تحصیلی، ۱۳ نفر در پایه دهم، ۲۴ نفر در پایه

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره Z	معنی داری
سبک زندگی	آزمایش (مشغولیت)	پیش آزمون	۱۲۹	۱۶۴	۱۴۱/۴۷	۱۰/۷۰	۰/۹۰۹	۰/۱۳۳
		پس آزمون	۱۴۳	۱۷۲	۱۵۵/۲۷	۹/۷۳	۰/۹۰۹	۰/۱۳۱
		پیگیری	۱۳۸	۱۶۹	۱۵۱/۸۰	۱۰/۶۵	۰/۹۱۵	۰/۱۶۰
سلامت	آزمایش (دوئیک)	پیش آزمون	۱۲۵	۱۴۷	۱۳۶/۷۳	۶/۹۳	۰/۹۵۰	۰/۵۲۸
		پس آزمون	۱۳۹	۱۵۷	۱۴۸/۲۷	۶/۳۸	۰/۹۱۶	۰/۱۶۷
		پیگیری	۱۳۵	۱۵۶	۱۴۴/۸۷	۷/۳۴	۰/۹۱۸	۰/۱۷۹
سبک زندگی	کنترل	پیش آزمون	۱۲۸	۱۶۷	۱۴۲/۴۷	۹/۹۱	۰/۹۲۸	۰/۲۵۸
		پس آزمون	۱۲۵	۱۶۳	۱۴۱/۲۷	۹/۴۱	۰/۹۵۵	۰/۶۱۴
		پیگیری	۱۲۹	۱۶۲	۱۴۲/۸۷	۸/۲۹	۰/۹۶۲	۰/۷۳۴
بازدارنده	آزمایش (مشغولیت)	پیش آزمون	۱۹۳	۲۳۶	۲۱۴/۸۰	۱۴/۸۷	۰/۹۲۰	۰/۱۹۱
		پس آزمون	۱۸۵	۲۲۰	۲۰۴/۴۷	۱۱/۷۲	۰/۹۱۹	۰/۱۸۳
		پیگیری	۱۹۰	۲۲۳	۲۰۸/۵۳	۱۲/۳۶	۰/۸۷۹	۰/۰۴۵
سلامت	آزمایش (دوئیک)	پیش آزمون	۲۰۶	۲۳۶	۲۲۳/۲۷	۸/۴۸	۰/۹۶۲	۰/۷۲۴
		پس آزمون	۲۰۰	۲۲۴	۲۱۲/۴۰	۶/۱۴	۰/۹۶۵	۰/۷۷۲
		پیگیری	۲۰۳	۲۳۱	۲۱۸/۰	۷/۳۶	۰/۹۸۲	۰/۹۸۳
سبک زندگی	کنترل	پیش آزمون	۱۹۵	۲۳۶	۲۱۷/۶۷	۱۲/۹۴	۰/۹۳۵	۰/۳۲۳
		پس آزمون	۲۰۳	۲۳۵	۲۲۰/۱۳	۱۱/۴۸	۰/۸۹۵	۰/۰۷۹
		پیگیری	۲۰۰	۲۳۸	۲۱۸/۶۰	۱۱/۰۰	۰/۹۵۷	۰/۶۴۶

در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بود. در ادامه، پیش فرض‌های همگنی ماتریس وارینانس‌ها با آزمون لون و و همگنی ماتریس وارینانس-کوواریانس با آزمون ام-باکس بررسی شد که نتایج حاکی از برقراری پیش فرض همگنی وارینانس‌ها ($p > 0.05$) و همگنی ماتریس وارینانس-کوواریانس برای سبک زندگی سلامت محور تحصیلی (رفتارهای ارتقاء دهنده و رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی) در گروه‌های آزمایش و کنترل بود ($p > 0.05$). بررسی آماره موخلی نشان داد که این آماره برای اثر عامل

چنانکه در جدول ۳، مشاهده می‌گردد در هر دو مولفه سبک زندگی سلامت محور تحصیلی (رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و رفتارهای بازدارنده سلامت) میانگین نمرات مراحل پس آزمون و پیگیری شرکت کنندگان گروه‌های آموزش مشغولیت تحصیلی و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک در مقایسه با پیش آزمون تغییر یافته است، اما، در گروه کنترل، تغییرات محسوسی وجود ندارد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۳، حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها برای رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و رفتارهای بازدارنده سلامت

آزمون، پس آزمون و پیگیری رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و بازدارنده سلامت در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشان دهنده آن است که ۵۹ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین مراحل رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و ۵۳ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین مراحل سبک بازدارنده سلامت تحصیلی ناشی از تاثیر آموزش‌های مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی تحصیلی سلامت محور تحصیلی در آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مراحل پس آزمون و پیگیری موثر است.

(پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در رفتارهای ارتقاء دهنده ($\chi^2=8/99, p=0/011$) معنی دار بود، اما برای رفتارهای بازدارنده سلامت ($\chi^2=4/49, p=0/106$) معنی دار نبود و پیش فرض تساوی واریانس‌ها در مراحل رعایت شده است. بنابراین، در متغیر رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت از اصلاحیه هوینه-فلدت برای گزارش یافته استفاده شد. همچنین، نتایج آزمون‌های چند متغیری نشان داد که آزمون لامبدای ویلکز برای اثر تعاملی گروه و عامل در سبک ارتقاء دهنده سلامت محور ($\eta^2=0/587, P=0/0001$)، ($F=29/16$) و سبک بازدارنده سلامت ($\eta^2=0/532, P=0/0001$) معنی دار است. این نتیجه حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مراحل پیش

جدول ۴. نتایج اثرات اصلی و تعاملی برای متغیرها

متغیرها	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی داری	اندازه اثر
سبک ارتقاء دهنده سلامت	عامل گروه	۱۶۱۰/۲	۱/۸۱	۸۸۷/۳	۱۶۰/۲	۰/۰۰۰۱	۰/۷۹۲
سبک بازدارنده سلامت	عامل*گروه	۱۴۰۰/۳	۲	۷۰۰/۱۵	۳/۰۴	۰/۰۵۹	۰/۱۲۶
سبک بازدارنده سلامت	عامل	۱۰۱۰/۴	۳/۶۲	۲۷۸/۴	۵۰/۲۷	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۵
سبک بازدارنده سلامت	عامل	۸۸۲/۴	۲	۴۴۱/۲۱	۷۹/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۵۶
سبک بازدارنده سلامت	گروه	۲۴۹۰/۸	۲	۱۲۴۵/۴	۳/۵۱	۰/۰۳۹	۰/۱۴۳
سبک بازدارنده سلامت	عامل*گروه	۸۶۲/۹	۴	۲۱۵/۷	۳۹/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۵۱

چنانکه در جدول (۴) مشاهده می‌شود اثر تعاملی گروه و عامل درون گروهی معنادار بود برای بررسی اثرات بین گروهی با توجه به سطوح عامل درون گروهی در متغیرهای پژوهش از آزمون مقایسه زوجی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

چنانکه در جدول (۴) مشاهده می‌شود اثر تعاملی گروه و عامل برای سبک ارتقاء دهنده سلامت و بازدارنده سلامت ($p \leq 0/01$)، معنی دار بود. بنابراین می‌توان بیان نمود که تفاوت میانگین نمرات سبک ارتقاء دهنده سلامت و بازدارنده سلامت در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با توجه به سطوح متغیر گروه معنی دار است. لذا، با توجه به

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (درون گروهی) برای سبک زندگی سلامت محور تحصیلی

گروه	متغیر	مراحل (درون گروهی)	اختلاف میانگین	معنی داری
سبک ارتقاء دهنده سلامت	آموزش مشغولیت تحصیلی	پیش-پس آزمون	۱۳/۸*	۰/۰۰۰۱
		پیش-پیگیری	۱۰/۳*	۰/۰۰۰۱
		پس-پیگیری	۳/۴۶*	۰/۰۰۰۱
	مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک	پیش-پس آزمون	۱۱/۵*	۰/۰۰۰۱
		پیش-پیگیری	۸/۱۳*	۰/۰۰۰۱
		پس-پیگیری	۳/۴۰*	۰/۰۰۰۱

سبک بازدارنده سلامت	آموزش مشغولیت تحصیلی	پیش-پس آزمون	پیش-پیگیری
		۱۰/۳۳*	۰/۰۰۰۱
		۶/۲۷*	۰/۰۰۰۱
		-۴/۰۷*	۰/۰۰۰۱
	مداخله مبتنی بر تغییر	۱۰/۸۷*	۰/۰۰۰۱
	ذهنیت دوئیک	۵/۲۶*	۰/۰۰۰۱
		-۵/۶۰*	۰/۰۰۰۱

بازدارنده سلامت نیز در هر دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک بین مراحل پیش آزمون و پس آزمون و بین پیش آزمون و پیگیری و نیز بین پس آزمون و پیگیری تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود دارد ($p \leq 0/01$). این یافته نیز نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر معنی داری بر کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته است.

با توجه به جدول (۵) در متغیر سبک ارتقاء دهنده سلامت، در هر دو مداخله مشغولیت تحصیلی و تغییر ذهنیت دوئیک بین پیش آزمون و پس آزمون و همچنین بین پیش آزمون و پیگیری و نیز بین پس آزمون و پیگیری تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود دارد ($p \leq 0/01$). این یافته نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر معنی داری بر افزایش سبک ارتقاء دهنده سلامت در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته است. همچنین، در متغیر سبک

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی (بین گروهی) برای سبک زندگی سلامت محور تحصیلی

متغیر	گروه (بین گروهی)	پس آزمون	پیگیری
		اختلاف معنی داری	اختلاف معنی داری
		میانگین	میانگین
رفتار ارتقاء دهنده سلامت	آموزش مشغولیت-مداخله دوئیک	۷/۰۰*	۰/۰۳۲
	آموزش مشغولیت-کنترل	۱۴/۰۰*	۰/۰۰۰۱
	مداخله دوئیک-کنترل	۷/۰۲*	۰/۰۳۵
رفتار بازدارنده سلامت	آموزش مشغولیت-مداخله دوئیک	-۷/۹۳*	۰/۰۳۷
	آموزش مشغولیت-کنترل	-۱۵/۶*	۰/۰۰۰۱
	مداخله دوئیک-کنترل	-۷/۷۳*	۰/۰۴۲

داد که بین آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در مراحل پس آزمون و پیگیری نیز تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی تاثیر بیشتری بر افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت نسبت به مداخله تغییر ذهنیت دوئیک در مراحل پس آزمون و پیگیری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر سبک زندگی سلامت محور تحصیلی در دانش آموزان دوم متوسطه انجام شد. یافته پژوهش نشان داد که آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک تاثیر

با توجه به نتایج جدول (۶) در رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و بازدارنده سلامت هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری در مرحله پس آزمون نسبت به گروه کنترل داشتند. با این حال، در مرحله پیگیری تنها تاثیر آموزش مشغولیت تحصیلی بر افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت نسبت به گروه کنترل داشته است، اما این تاثیر در مرحله پیگیری برای مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در رفتارهای ارتقاء دهنده و بازدارنده سلامت معنی دار نبود. این یافته نشان می‌دهد که تنها اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی در افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت در پیگیری یک ماهه پایدار بوده است. همچنین نتایج نشان

جهت گیری هدف، بهزیستی تحصیلی، اهمال کاری و کمال گرایی و کمک طلبی تحصیلی دارد. کاروالو و اسکیر (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای اشاره نمودند که مداخله ذهنیت دوئیک مداخله موثری برای بهبود خودپنداره تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و نگرش مثبت به ناتوانی است، با این حال، همسو یا یافته پژوهش حاضر این نتایج در مرحله پیگیری که ۷ هفته پس از مداخله انجام شد، پایدار نبود.

در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد دانش‌آموزانی که ذهنیت رشدی دارند و همچنین از نظر تحصیلی درگیر هستند، بهتر با موقعیت‌های چالش‌برانگیز سازگار می‌شوند (لاد و دینلا، ۲۰۰۹)، احتمال بیشتری دارد که از فرصت‌های یادگیری استفاده کنند، کار با کیفیت بالاتری نسبت به کسانی که ذهنیت‌های ثابت و یا مشغولیت کمتری دارند تولید کنند (فردریکس، ۲۰۱۱)، و آگاهی بیشتری از مسائل اجتماعی، قوانین و استانداردها در رفتار تحصیلی خود نشان می‌دهند. بنابراین می‌توان گفت علیرغم اینکه هر دو مداخله زیربنای نظری متفاوتی دارند با این حال مفاهیمی که در بافت خود پوشش می‌دهند ماهیت انگیزشی دارد و با دستکاری سطوح انگیزش دانش‌آموزان می‌توانند بر عملکردهای فردی و تحصیلی و بویژه سبک زندگی سلامت محور تحصیلی موثر باشند. ذهنیت‌های رشد به عنوان مفروضات اصلی در مورد انعطاف پذیری ویژگی‌های شخصی مفهوم سازی می‌شوند. دانش‌آموزان با ذهنیت ثابت توانایی فکری را چیزی می‌دانند که افراد مقدر ثابت و غیرقابل تغییری از آن دارند، در حالی که دانش‌آموزان با ذهنیت رشد توانایی فکری را چیزی می‌دانند که می‌تواند در طول زمان رشد یا توسعه یابد (آف اورسین و همکاران، ۲۰۲۰). یگر و دوئیک (۲۰۱۲) معتقدند که مکانیسم اساسی ذهنیت رشد که منجر به ارتقای سبک زندگی سلامت محور می‌شود به نظر می‌رسد متکی به اهداف دانش‌آموزان، باورهای آن‌ها در مورد تلاش و اسناد آن‌ها در مورد شکست‌هایشان، و راهبردهای یادگیری در مواجهه با مشکلات تحصیلی است. بنابراین، آموزش تغییر ذهنیت دوئیک می‌تواند با افزایش ذهنیت رشدی در دانش‌آموزان باعث شود که آن‌ها چالش‌های تحصیلی را به‌عنوان فرصتی برای بهبود توانایی‌شان و تقویت مهارت‌های یادگیری تفسیر کنند، که به انعطاف‌پذیری آن‌ها در زمینه‌های تحصیلی کمک می‌کند و می‌تواند بر افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و کاهش

معنی داری بر افزایش سبک ارتقاء دهنده سلامت و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی در مراحل پس از آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته‌اند. بررسی اثرات بین گروهی نشان داد که در رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و بازدارنده سلامت هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک اثربخشی معنی داری در مرحله پس از آزمون نسبت به گروه کنترل داشتند. با این حال، در مرحله پیگیری تنها آموزش مشغولیت تحصیلی بر افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت نسبت به گروه کنترل موثر بود، اما این تاثیر در مرحله پیگیری برای مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در رفتارهای ارتقاءدهنده و بازدارنده سلامت معنی دار نبود. این یافته نشان می‌دهد که تنها اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی در افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت در پیگیری یک ماهه پایدار بوده است. همچنین نتایج نشان داد که آموزش مشغولیت تحصیلی تاثیر بیشتری بر افزایش رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت نسبت به مداخله تغییر ذهنیت دوئیک در مراحل پس از آزمون و پیگیری داشته است. بطور کلی، یافته‌های این فرضیه حاکی از این است که هر دو مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک در مرحله پس از آزمون بر بهبود رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت موثر بوده‌اند، اما آموزش مشغولیت تحصیلی اثربخشی بیشتری داشته است، همچنین تنها اثر آموزش مشغولیت تحصیلی در مرحله پیگیری یک ماهه پایدار بود. در خصوص مقایسه اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک پیشینه مرتبگی وجود ندارد اما نتایج این یافته با بخشی از یافته‌های کیم و همکاران (۲۰۲۱)، حسنی و همکاران (۱۳۹۸)، دمیرچی (۲۰۲۰)، ابراهیمی و خلعتبری (۱۳۹۹)، حسام و عابدی (۲۰۲۰)، زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۶)، آف اورسین و همکاران (۲۰۲۰)، شمیم و همکاران (۲۰۱۶)، فلاحیه و همکاران (۱۳۹۹)، کاروالو و اسکیر (۲۰۲۰)، اجاقی و همکاران (۱۴۰۰)، آرامی و همکاران (۱۳۹۷) و اوسوز و همکاران (۲۰۱۷) همسویی دارد. در این رابطه، شمیم و همکاران (۲۰۱۶) نشان داده است که مشغولیت تحصیلی تاثیر معنی داری بر تاب آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی،

شوند و این درگیری از طریق فعال سازی توانایی‌ها و پویایی شناختی و همچنین رفتارهای قابل مشاهده مثبت همچون ارتباط با درس و مدرسه، مشارکت در کلاس، تلاش‌گری، پایداری در تکلیف، سماجت در حل چالش‌های درسی، احترام به معلمان و همسالان منجر به سبک زندگی سلامت محور تحصیلی می‌گردند.

این پژوهش نیز مانند سایر تحقیقات دارای محدودیت‌هایی بود، بطوری که ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات این تحقیق، پرسشنامه بوده و ذاتاً دارای محدودیت است. انجام مداخلات آموزشی توسط پژوهشگر بر روی گروه‌های آزمایش به دلیل دشواری مربوط به اجرا و هماهنگی با دانش‌آموزان از دیگر محدودیت‌ها بود. محدود شدن نمونه‌های مورد مطالعه به دختران دانش‌آموز دوره متوسطه دوم از جمله محدودیت‌های پژوهش بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری بر روی نمونه‌های پسران جهت مقایسه اثربخشی آموزش بین دو جنس و همچنین افزایش دامنه تعمیم‌پذیری انجام گیرد. جهت دستیابی به یافته‌های قوی در خصوص اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی و مداخله تغییر ذهنیت دوئیک پیشنهاد می‌شود اثربخشی این دو مداخله در قالب مطالعات طولی و با در نظر گرفتن دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی مختلف جهت مقایسه مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد برنامه آموزش مشغولیت تحصیلی به عنوان مداخله موثر جهت بهبود سبک زندگی سلامت محور تحصیلی دانش‌آموزان در مراکز مشاوره تحصیلی و مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

موازن اخلاقی

قبل از شروع دوره‌های آموزشی اهداف پژوهش به صورت کلی برای آزمودنی‌ها شرح داده شد و در خصوص اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات حاصل از پژوهش به والدین اطمینان خاطر داده شد. همچنین اشاره گردید که شرکت در مداخلات هیچ ضرر و زیان مالی و مادی برای آزمودنی‌ها نخواهد داشت و تمامی مراحل دوره به رایگان انجام شد، در نهایت اشاره گردید که آزمودنی‌ها در هر زمان که تمایلی به ادامه همکاری نداشته باشند می‌توانند از روند مطالعه خارج شوند. قابل ذکر است که این پژوهش با کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1401.045

رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی موثر باشد. علاوه بر این، محققان بر مشغولیت تحصیلی به عنوان یک هدف حیاتی برای تکمیل موفقیت آمیز مدرسه تمرکز کرده‌اند (اکلز و وانگ، ۲۰۱۲). مشغولیت تحصیلی نه تنها به این دلیل که با پیامدهای تحصیلی ارزشمند مرتبط است، بلکه به این دلیل که نوجوانان برای کسب مهارت‌ها و دانش لازم برای موفقیت در آموزش بیشتر باید فعالانه در فرآیند یادگیری مشارکت داشته باشند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۱)، می‌تواند بر رفتارهای سلامت محور تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر از مداخله تغییر ذهنیت دوئیک موثر باشد. به نظر می‌رسد که آموزش مشغولیت تحصیلی به دلیل تاکید عملیاتی‌تر بر آموزش مفاهیمی همچون خودآگاهی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و تنظیم شناختی هیجان می‌تواند اثرات بهتری بر بهبود سبک زندگی سلامت محور تحصیلی نسبت به مداخله تغییر ذهنیت دوئیک داشته باشد و با توجه به اینکه می‌تواند به صورت عمیق‌تر و عینی‌تری دانش‌آموزان را با فرایندهای تحصیلی و حل مساله درگیر سازد بر بافت زندگی دانش‌آموز نفوذ کرده و اثربخشی خود را پس از اتمام دوره نیز حفظ می‌کند.

در تبیین دیگر می‌توان اشاره نمود که مشغولیت تحصیلی مدت‌هاست که به عنوان یک عامل حیاتی در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز شناخته شده است (فردریکس، فیلسکر و لاوسون، ۲۰۱۶؛ لاوسون و ماسین، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان با حضور در مدرسه و شرکت در فعالیت‌های مدرسه، به طور عاطفی با احساس غرور و دل‌بستگی به مدرسه، و از نظر شناختی با درگیر شدن در مطالعه و یادگیری، مشارکت را از نظر رفتاری نشان می‌دهند (فردریکس و همکاران، ۲۰۱۶). مشغولیت تحصیلی وضعیت مطلوبی است که دانش‌آموزان در ارتباط با فعالیت‌های تحصیلی تحت شرایط خاصی به آن دست می‌یابند (ریو، ۲۰۱۳). هسته اصلی مشغولیت تحصیلی را یادگیری فعالانه و لذت بخش تشکیل می‌دهد. برنامه آموزش مشغولیت تحصیلی با بکارگیری اصولی همچون هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، لذت بردن از مطالعه و یادگیری، آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری، و زمینه‌سازی برای خودتنظیمی در یادگیری می‌تولند بر فرایندهای تحصیلی دانش‌آموزان و سبک زندگی سلامت محور اثربخش باشد، به عبارتی، این مداخله آموزشی می‌تواند شرایطی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد تا آن‌ها از جنبه‌های مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری با محیط یادگیری خود درگیر

سادات، سما؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۹). اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۳۴۳-۳۱۳.

صالح زاده، پروین؛ شکری، امید؛ فتح آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۳۰)، ۶۱-۱۰۵.

صوفی، سحر؛ شکری، امید؛ فتح آبادی، جلیل؛ قنبری، سعید. (۱۳۹۸). ساختار علی پیشایندها و پسایندهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور در دانش‌آموزان سرآمد دختر. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵)، ۷۱-۳۵. فلاحیه، سپیده؛ فاتحی زاده، مریم؛ عابدی، احمد؛ دیاریان، محمدمسعود. (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک، بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۸(۲)، ۵۷-۴۶.

AF Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 661-675.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2016). Investigating the improvement of decoding abilities and working memory in children with incremental or entity personal conceptions of intelligence: two case reports. *Front Psychol*, 6, 19-39. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01939

Bakouei, F., Omidvar, S., Seyediandi, S. J., & Bakouei, S. (2019). Are healthy lifestyle behaviors positively associated with the academic achievement of the university students? *Journal of advances in medical education & professionalism*, 7(4), 224-229.

Bazzano, A. N., Anderson, C. E., Hylton, C., Gustat, J. (2018). Effect of mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: results of a randomized controlled school-based study. *Psychol Res Behav Manag*, 11, 81-89.

Campbell, A. L., Direito, I., & Mokhithi, M. (2021). Developing growth mindsets in engineering students: a systematic literature review of interventions. *European Journal of Engineering Education*, 46(4), 503-527.

در سامانه ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست پزشکی ثبت شده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش صمیمانه همکاری نمودند تقدیر و سپاسگزاری می‌گردد.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

منابع

آرامی، زهرا؛ شریفی، طیبیه؛ غضنفری، احمد؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۹(۳)، ۴۸-۳۷. ابراهیمی، نیره؛ خلعتبری، جواد. (۱۳۹۹). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان. *روانشناسی*، ۹(۷)، ۱۱۹-۱۲۸.

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

اکبری، جعفر، و جعفری، اصغر. (۱۳۹۹). اثربخشی شیوه‌های فرزندپروری به مادران در بهبود مسئولیت‌پذیری دختران نوجوان. *دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۱۰۵(۱): ۹۳-۹۳.

حسنی، فهیمه؛ درتاج، فریبرز؛ باقری، فریبرز؛ سعادت‌ی شامیر، ابوبالاب. (۱۳۹۸). *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴(۵۶)، ۱۵۱-۱۶۷.

دلاور، علی. (۱۳۹۹). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان پور، غفار؛ دشتی؛ ادیس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۷۵-۹۱.

- Hesam, M., & Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *Journal of education and health promotion, 9*, 137.
- Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H.-D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 21.
- Kim, S. J., Lee, J., Song, J. H., & Lee, Y. (2021). The reciprocal relationship between academic resilience and emotional engagement of students and the effects of participating in the Educational Welfare Priority Support Project in Korea: Autoregressive cross-lagged modeling. *International Journal of Educational Research, 109*, 101802.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190–206.
- Lawson, M. A., & Masyn, K. E. (2015). Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions. *Journal of school psychology, 53*(1), 63–86.
- Liu, H., Wang, M., Wan, H., Lyu, Y., & Zhu, H. (2021). An Empirical Study on Students' Academic Wellbeing and Sustainable Development in Live Webcast Classes. *Sustainability, 13*(2), 501.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., and Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: how students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *J Educ Psychol, 105*, 728–746.
- Manikandan, K., & Neethu, A. (2018). Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy Guru Journal of Behavioral and Social Sciences Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences, 6*(1), 775-784.
- Orosz, G., Péter-Szarka, S., Bóthe, B., Tóth-Király, I., Berger, R. (2017). How Not to Do a Mindset Intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Front Psychol, 8*, 311.
- Reeve, J., and Tseng, C.-M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of
- Carvalho, E., & Skipper, Y. (2020). A two-component growth mindset intervention for young people with SEND. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(3), 195–205.
- Claro S., Paunesku D., & Dweck C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proc Natl Acad Sci. U.S.A. 113*, 8664–8668.
- Craig, G. (2017). *The Gold Standard (Official) EFT Tapping Tutorial*. Retrieved March 14, from <https://www.emofree.com/eft-tutorial/eft-tapping-tutorial.html>.
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology, 69*, 100-110.
- Datu, J. A. D., & Park, N. (2019). Perceived School Kindness and Academic Engagement: The Mediation Roles of Achievement Goal Orientations. *School Psychology International, 40*(5), 456-473.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry, 22*(1), 17-22.
- Demirci, İ. (2020). School Engagement and Well-Being in Adolescents: Mediating Roles of Hope and Social Competence. *Child Indicators Research, 13*(5), 1573-1595.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Dweck, C.S., Yeager, D.S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14*(3), 481-496.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2012). Schools as developmental contexts during adolescence. *Handbook of Psychology, Second Edition, 6*.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review, 28*(4), 717-741.
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a Mixed-Methods Study? *Journal of Adolescent Research, 34*(5), 491-527.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 50*(4), 327–335.
- Guajardo Leal, B., Navarro-Corona, C. & Valenzuela González, J. (2019). Systematic mapping study of academic engagement in MOOC. *International review of research in open and distributed learning, 20* (2), 114-138.

- agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.
- Schroder, H. S., Moran, T. P., Donnellan, M. B., Moser, J. S. (2014). Mindset induction effects on cognitive control: a neurobehavioral investigation. *Biol Psychol*, 103, 27–37.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237–244.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Stea, T. H., & Torstveit, M. K. (2014). Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14, 829.
- Tamanal, J. M., & Kim, C. H. (2020). Promoting Healthy Lifestyle in High School Students: Determination of the Lifestyle Status through the Healthy Lifestyle Screen (HLS) Assessment. *Journal of lifestyle medicine*, 10(1), 30–43.
- Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G. D., & Simões, C. (2015). Influence of family and friends on well-being and risk behaviors—Explanatory model. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(1), 23–34.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*.
- Wells, S. (2016). *100% yes!!the energy of success. Release your resistance align your values go for your goals using simple energy techniques (SET)*. Waterford publishing.
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of Growth Mindset on School Engagement and Psychological Well-Being of Chinese Primary and Middle School Students: The Mediating Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7(1873).