

مقایسه اثربخشی مداخله‌ای مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی

ویدا امیرداور^۱ و مؤگان سپاه منصور^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر «مقایسه اثربخشی مداخله‌ای مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی بود، روش پژوهش نیمه آزمایشی همراه با پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری با گروه کنترل ناهمسان بود. جامعه پژوهش عبارت از تمامی دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه منطقه یک شهر تهران بود که در سال ۱۳۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش نیز شامل تعداد ۴۵ نفر بودند. پژوهش به شیوه نمونه‌گیری داوطلبانه یا جایگزینی تصادفی انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین پیگیری در پژوهش به پرسشنامه نظریه‌ی تلویحی هوش عبدالفتاح ویتس (۲۰۰۶) پاسخ دادند. روش تحلیل طرح آمیخته نشان داد که مداخله‌ی مقایسه با گروه کنترل در باورهای هوشی با آموزش سبک زندگی سالم در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه باور افزایشی هوش ($P < 0/05$)، $F(2, 56) = 61/4$ را بر خلاف باور ذاتی هوش ($> 0/05$)، $F(2, 56) = 1/28$ سطح $0/05$ تحت تاثیر قرار داده است و همچنین آموزش مهارت‌های فراشناختی در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه باور افزایشی هوش ($P < 0/05$)، $F(2, 56) = 81/4$ را در سطح معناداری $0/05$ و باور ذاتی هوش ($P < 0/01$)، $F(2, 33/6) = 33/6$ در سطح $0/01$ تحت تاثیر قرار داده است. چنین نتیجه‌گیری شد که بین اثر آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی در دانش‌آموزان تفاوت وجود ندارد.

کلید واژگان

آموزش سبک زندگی سالم،
مهارت‌های فراشناختی،
و باورهای هوشی

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران vidaamirdavar@gmail.com

۲. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران drsepahmansour@yahoo.com

مقدمه

از جمله متغیرهای دیگری که بر خروجی های تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار است، باورهای هوشی است. باورهای هوشی به این امر اشاره دارد که افراد ممکن است هوش را یک ویژگی ثابت غیرقابل تغییر در نظر بگیرند (باور ذاتی) یا هوش را منعطف و مستعد رشد در نظر بگیرند (باور افزایشی). دانش‌آموزانی که باورهای هوشی افزایشی دارند، تمایل بیشتری برای تلاش کردن و غلبه بر مشکلات در فرایند یادگیری دارند. به طور کلی، در موقعیت‌های دشوار و استرس‌زا، دانش‌آموزانی که دیدگاه منعطف‌تری در مورد هوش دارند، به میزان بیشتری سازگار می‌شوند و به موفقیت دست می‌یابند (کوستا و فاریا، ۲۰۱۸). در تحقیقات نیز نشان داده شده است که کسانی که پیرو نظریه‌ی افزایشی هستند، تمایل دارند که به شیوه‌ی تسلط مدار پاسخ دهند، از راهبردهای مبتکرانه استفاده کنند و تلاش و پافشاری زیادی را اعمال می‌کنند. از سوی دیگر، این تحقیقات همچنین یافتند که کسانی که از نظریه‌ی ذاتی هوش حمایت می‌کنند، به احتمال بیشتری به صورت درمانده و ناامیدانه به چالش‌ها پاسخ می‌گویند، عواطف منفی بروز می‌دهند، پشتکار پایینی دارند و واکنش‌های مقابله‌ای ناسازگارانه مانند تمایل به دوری کردن دارند (رنود-داب و همکاران، ۲۰۱۵). کوستا و فاریا (۲۰۱۸) نیز در یک فراتحلیل که بر روی ۴۶ مطالعه انجام دادند، چنین نتیجه گرفتند که داشتن باورهای هوشی افزایشی در مورد هوش در مقایسه با داشتن باور ذاتی، منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر می‌شود.

بسیاری از مشکلات یادگیری ناشی از فقدان مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی است. مهارت‌های فراشناختی به افراد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و بهبود فرایندهای شناختی را می‌دهد. بنابراین دانش‌آموزان باید در خصوص این مهارت‌ها شامل نظارت، برنامه‌ریزی، رده‌بندی، تنظیم اهداف به منظور چیره شدن بر مهارت‌های شناختی قطعی و وقوع یادگیری جدید آموزش ببینند. آموزش فراشناخت بر آموزش فنی و مدیریت، ارزیابی و چگونگی استفاده از راهبردهای شناختی تأکید دارد (طاهرغلامی و جلالی، ۲۰۱۷).

ادبیات پژوهشی نیز فراشناخت را به عنوان یک مؤلفه‌ی زیربنایی در خروجی های تحصیلی دانش‌آموزان شناسایی کرده است (وتوری، وزانی، بیگوزی و پیتو، ۲۰۱۸). مهارت‌های فراشناختی رابطه‌ی معناداری با باورهای هوشی (ذاتی-افزایشی) دارد. نه تنها توسط عوامل خارجی شکل می‌گیرد بلکه فراشناخت نیز ممکن است منبع ورودی دومی برای شکل‌گیری باورهای هوشی باشد (ریو، ۲۰۱۸). همچنین فراشناخت در عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. دانش‌آموزانی که از آموزش مهارت‌های فراشناختی بهره می‌برند، می‌توانند بهتر با موقعیت‌های مقابله کنند.

کسانی که باور دارند که ویژگی‌هایی مانند هوش منعطف هستند در مقایسه با کسانی که باور دارند که این ویژگی ثابت است، پریشانی تحصیلی و مشکل در خودتنظیمی بالاتری دارند (شلیدر، آبل و ویسنز، ۲۰۱۵).



بنابراین نسبت به اضطراب، افسردگی و پرخاشگری آسیب پذیرتر می شوند. لذا نظریه های ذاتی، افراد را نسبت به مشکلات روانی آسیب پذیرتر میکند

آموزش سبک زندگی سالم است(بشارت و همکاران، ۱۳۹۴). مفهوم سبک زندگی را آدلر در اوایل ده ۱۹۰۰ مطرح کرد. بر اساس کسانی که به نظریه ی ذاتی هوش باور دارند یعنی باور دارند که نمی توانند باهوش سبب پذیرتر می کنند. افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند، نسبت به هوش و توانایی خود برای اصلاح ویژگی هایشان باور بیشتری دارند و با دشواری ها نیز بهتر مقابله می کنند. باورهای افزایشی می تواند سدی در برابر پریشانی روانشناختی باشد(شلیدر، آبل و ویسز ، ۲۰۱۵). بنابراین آموزش سبک زندگی سالم برای دانش آموزان بسیار ضروری است آموزش سبک زندگی سالم موجب و اصلاح باورهای هوشی گردد.

دوئک(۲۰۰۰) باورهای هوشی را نظام های معنایی می داند که به رفتارهای فرد جهت می دهند و پیش بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می سازند. دیک و لیجت(۱۹۹۸) معتقدند که باور هوشی بعنوان واسطه ای درونی است که ساختارهای برجسته ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می آورد. از این رو می توان باورهای هوشی را در درون بعد ثبات اسنادها قرار داد. زیرا آن ها عمدتاً به تغییرپذیری توانایی هوشی و نیز مؤثر بودن یا نبودن تلاش و تمرین توانایی هوشی اشاره دارند(حسنی راد و حمزه نژاد، ۱۳۹۸). این باور که هوش ثابت است و برخی از افراد هوش بالاتری نسبت به سایرین دارند و تنها تعداد کمی از افراد به سطح بالای هوش دست می یابند، مجموعه ی این باورها را باورهای ذاتی هوش می نامند. از سوی دیگر، این باور که هوش می تواند تغییر کند و هر شخصی می تواند به هوش بالا دست یابد، باور افزایشی هوش نامیده می شود(راتان و همکاران، ۲۰۱۲).

نظریه های افزایشی باور دارند که صفات بشری مانند هوش منعطف هستند و بنابراین از طریق سخت کار کردن قابل تغییر هستند. در مقابل، نظریه های ذاتی باور دارند که صفات بشری ثابت هستند و بنابراین نمی توانند رشد کنند. دامنه ای از مطالعات در بین جمعیت های مختلف نشان داده است که باورهای ذاتی و افزایشی تقریباً به یک میزان در بین افراد وجود دارد(بارنت و همکاران، ۲۰۱۳).

باورهای افزایشی به عنوان این باور که افراد تا حدودی بر هوش خود کنترل دارند و سطح هوش آنان می تواند از طریق مطالعه و یادگیری افزایش یابد، تعریف می شود. در مقابل، افراد با باور ذاتی معتقدند که افراد با یک سطح هوش متولد می شوند که از قبل توسط ژنتیک تعیین شده است و بنابراین این سطح از هوش ثابت و ایستا است(جونز و همکاران، ۲۰۱۲).

روش

روش نیمه آزمایشی همراه با طرح پیش از مون-پس از مون با گروه کنترل ناهمسان جامعه‌ی پژوهش حاضر عبارت از تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه‌ی منطقه‌ی یک شهر تهران بود که در سال ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند.

در تحقیقات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی به دلیل مشکلاتی که در کنترل شرایط و جمع‌آوری اطلاعات وجود دارد، حجم نمونه غالباً بین ۱۵ تا ۵۰ نفر در نظر گرفته می‌شود (دلاور، ۱۳۹۵)، لذا بر همین اساس، تعداد اعضای نمونه‌ی پژوهش حاضر ۴۵ نفر در نظر گرفته شد. بنابراین در این پژوهش نمونه شامل تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزان دختر با میانگین سنی ۱۶ سال بود که در مدارس دوره‌ی دوم متوسطه در منطقه‌ی یک شهر تهران در سال ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شیوه‌ی نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری در دسترس با جایگزینی تصادفی بود و نمونه‌گیری بدین شکل بود که ابتدا از بین مناطق مختلف شهر تهران، منطقه‌ی یک انتخاب شد و سپس از بین مدارس آن منطقه، سه مدرسه انتخاب شد و سپس از هر یک از سه مدرسه، به صورت تصادفی تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه که در رشته‌های مختلف علوم انسانی، تجربی، ریاضی تحصیل می‌کردند، انتخاب شده و در پژوهش شرکت داده شدند. سپس ۴۵ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند.

فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های فراشناختی، باورهای هوشی را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد.

فرضیه دوم: مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم، باورهای هوشی را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد.

فرضیه سوم: بین اثر مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی در دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها به شرح زیر بودند:

در این پژوهش باورهای هوشی توسط مقیاس نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) اندازه‌گیری شد. این پرسشنامه در گروه نمونه‌ای متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال اول مصری و استرالیایی، بر اساس نظریه‌ی طرز تفکر (نظریه‌های ضمنی هوش) دوئک (۲۰۰۰) تدوین شد (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۷). این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی را می‌سنجد. ۷ گویه باور هوشی افزایشی و ۷ گویه باور هوشی ذاتی اندازه‌گیری می‌کنند. گویه‌ها به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۵) تا کاملاً موافقم (۱) نمره‌گذاری شده

اند(قنبری طلب و همکاران، ۱۳۹۷). نمونه هایی از ماده‌های این ابزار برای خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش عبارت است از: "ما با مقدار معینی از هوش متولد می‌شویم و این مقدار در طول زندگی ثابت باقی خواهد ماند"، و برای خرده مقیاس نظریه‌ی افزایشی هوش عبارت است از: "انجام دادن موفقیت آمیز یک تکلیف می‌تواند به رشد هوش ما کمک کند" (مجیبی نورالدین وند و همکاران، ۱۳۹۳).

جلسه آموزش گوش دادن فعال

هدف: آگاهی دانش‌آموزان از نحوه انجام گوش دادن فعال که این عمل به عنوان عملی فعال و ارادی به دقت و توجه نیاز دارد، آشنا شدن آنها با اهمیت و تعریف و توضیح و کاربرد های ارزشیابی در گوش دادن فعال می‌باشد.

محتوای جلسه: استفاده از نمودار گردشی

هدف: آگاهی دانش‌آموزان از نحوه ی انجام آن، توضیح و دسته‌بندی آن برای یک فرآیند پیچیده

محتوای جلسه: نظر دهی، رفع اشکال، جمع‌بندی، انجام پس آزمون و در نهایت ارزیابی و راهبردها

جلسات آموزش سبک زندگی سالم:

در پژوهش حاضر، آموزش سبک زندگی سالم بر اساس نظریه ی سبک زندگی آدلر و پژوهش‌های رضاپور و همکاران(۱۳۹۷)، سانقی و احمدی(۱۳۹۵)، بشارت و همکاران(۱۳۹۴)، محمدی، پاکپور و اکبری(۱۳۹۲) تدوین شد و طی ۱۰ جلسه ی یک ساعته آموزش به مدت دو ماه و نیم (هفته‌ای یک جلسه) و به صورت مجازی و آنلاین به اجرا درآمد. در ادامه شرح جلسات این مداخله آورده شده است:

جلسه اول: خوشامدگویی و اجرای پیش آزمون و ایجاد انگیزه در جلسه برای همه ی دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشناییبا مدرس دوره به طور مجازی و خلاصه وار با مفهوم سبک زندگی سالم که در گرو تغذیه سالم و بهداشت و ایمنی مواد غذایی و ورزش و فعالیت بدنی منظم جهت ارتقا سلامت و مهارتهای زندگی و سلامت روان توضیح داده شد.

جلسه دوم: تنظیم دستور جلسه و آشنایی افراد گروه با همدیگر-توضیح قوانین به گروه و طرح موضوع در مورد اصول تغذیه، برنامه‌های ورزشی هوازی، آسیب های ورزشی، کنترل وزن و سلامت روان، مهارتهای زندگی، بازخورد.

جلسه سوم: مرور جلسه گذشته، تنظیم دستور جلسه بعدی، بررسی تکالیف داده شد و بازخورد و تقویت آنها. توصیه‌هایی برای بهتر شدن در تغذیه، آموزش اصول خود مراقبتی در کار با فضای مجازی، سلامت روان، تکلیف در منزل، بازخورد.

جلسه چهارم: مرور جلسه گذشته، تنظیم دستور جلسه بعدی، بررسی تکالیف و ارایه بازخورد و تقویت آن، بررسی میزان پیشرفت به سمت اهداف آموزش و حل مسئله، آموزش استفاده از مشوق ها، آموزش مهارت‌های ارتباطی و والدین، خود مراقبتی برای خشونت خانگی، آموزش ترک عادت نا سالم، تکلیف منزل- خلاصه سازی، بازخورد

جلسه پنجم: مرور بر جلسه گذشته و آموزش و شروع برنامه تغییر عادت های ناسالم و جایگزین عادت های سالم، توضیح تغییرات، آموزش افزایش انگیزه برای تغییر، آموزش خود مراقبتی، آموزش مهارت‌های زندگی برای والدین و سازگاری و تعادل بین تغذیه، ورزش و سلامت جسم و روان

جلسه ششم: مرور جلسه گذشته، تنظیم دستور جلسه بعدی، بررسی تکالیف روزانه و ارایه بازخورد و تقویت آن، بررسی میزان پیشرفت، پیام های کلیدی تغذیه، آموزش اصول تغذیه و گروه های غذایی، آموزش تغذیه در دوران های مختلف زندگی، توصیه های کاربردی و بازخورد

جلسه هفتم: مرور جلسه گذشته، بررسی تکالیف، ارایه بازخورد و بررسی پیشرفت در رسیدن به اهداف، بازخورد و تقویت و تشویق، آموزش تقویت خودکار آمدی، آموزش ترک عادت های ناسالم، افکار منفی و خطاهای شناختی، باورهای بنیادین و ایجاد عادت های سالم و بازخورد

جلسه هشتم: مرور جلسه گذشته، بررسی تکالیف، ارایه بازخورد و بررسی رشد و روند پیشرفت در جهت رسیدن به اهداف ایجاد انگیزه و تشویق و تنبیه- بررسی مشکلات سازگاری و انطباق با والدین با سبک تربیتی والدین، بازخورد

جلسه نهم: خلاصه کل جلسات، آموزش پیشگیری بهتر از درمان است، بررسی پیشرفت و رسیدن به اهداف، تکالیف منزل، بازخورد

جلسه دهم: اختتامیه و اجرای پس آزمون.

یافته‌ها

در این پژوهش ۴۵ شرکت کننده در سه گروه شرکت داشتند که میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت کنندگان گروه سبک زندگی سالم به ترتیب $16/07 \pm 0/70$ ، گروه آموزش مهارت های فراشناختی به ترتیب برابر با $16/20 \pm 0/68$ و گروه کنترل به ترتیب برابر با $16/00 \pm 0/65$ بود. همچنین در گروه سبک زندگی سالم رشته تحصیلی ۳ نفر از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۷ نفر علوم تجربی و ۵ نفر ریاضی و فنی بود. در گروه آموزش مهارت های فراشناختی رشته تحصیلی ۲ نفر از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۶ نفر علوم تجربی و ۷ نفر ریاضی و فنی بود و در گروه کنترل رشته تحصیلی ۴ نفر از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۶ نفر علوم تجربی و ۵ نفر ریاضی و فنی بود. جدول ۱ میانگین، انحراف

استاندارد و شاخص شاپیرو - ویلک باورهای هوشی (باور افزایشی و باور ذاتی) در شرکت کنندگان گروه های آزمایش و کنترل، در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می دهد.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به باورهای هوشی

متغیر	گروه	شاخص آماری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
باور افزایشی	سبک زندگی	SD±M	۲/۰۸ ± ۱۸/۲۰	۳/۵۲ ± ۲۲/۳۴	۳/۲۳ ± ۲۲/۲۰
		S-W	/۹۴۶(p=۰/۴۶۲)	/۹۱۰(p=۰/۱۳۷)	/۹۵۸(p=۰/۶۵۸)
مهارت فراشناختی	مهارت فراشناختی	SD±M	۲/۶۱ ± ۱۸/۶۷	۳/۰۹ ± ۲۲/۰۰	۳/۰۲ ± ۲۳/۴۰
		S-W	/۸۹۴(p=۰/۰۷۸)	/۹۱۸(p=۰/۱۸۳)	/۹۴۵(p=۰/۴۴۹)
کنترل	کنترل	SD±M	۲/۳۰ ± ۱۷/۶۷	۲/۸۲ ± ۱۷/۵۳	۲/۵۵ ± ۱۸/۲۷
		S-W	/۸۸۷(p=۰/۰۶۱)	/۹۳۶(p=۰/۳۳۰)	/۹۲۵(p=۰/۲۲۸)
آزمون لون			p=۰/۷۴۹ F=۰/۳۹	p=۰/۳۵۸ F=۱/۰۵	p=۰/۵۶۲ F=۰/۵۸
باور ذاتی	سبک زندگی	SD±M	۲/۴۶ ± ۱۸/۷۳	۲/۷۶ ± ۱۶/۷۱	۲/۸۱ ± ۱۷/۲۵
		S-W	/۹۱۴(p=۰/۱۵۵)	/۹۲۲(p=۰/۲۰۶)	/۹۰۲(p=۰/۱۰۳)
مهارت فراشناختی	مهارت فراشناختی	SD±M	۳/۳۸ ± ۱۹/۴۰	۲/۲۰ ± ۱۵/۱۳	۲/۱۱ ± ۱۴/۸۷
		S-W	/۸۹۰(p=۰/۰۶۸)	/۹۱۷(p=۰/۱۷۵)	/۹۰۸(p=۰/۱۲۷)
کنترل	کنترل	SD±M	۳/۲۴ ± ۱۸/۶۳	۲/۴۹ ± ۱۸/۷۳	۳/۲۶ ± ۱۹/۲۸
		S-W	/۹۰۸(p=۰/۱۲۸)	/۹۱۰(p=۰/۱۳۵)	/۹۴۷(p=۰/۴۷۳)
آزمون لون			p=۰/۱۸۳ F=۱/۷۷	p=۰/۵۲۳ F=۰/۶۶	p=۰/۱۶۱ F=۱/۹۱

جدول ۱ نشان می‌دهد که شاخص شاپیرو- ویلک مربوط به هر دو مؤلفه باور هوشی در هر سه گروه و در هر سه مرحله اجرا در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است. این موضوع بیانگر آن است که توزیع داده‌های مربوط به مؤلفه‌های باورهای ذاتی در هر سه گروه و در هر سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نرمال است. نتیجه آزمون لون نیز نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در گروه‌ها برقرار است. همچنین استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که پیش از اجرای متغیرهای مستقل بین گروه‌ها به لحاظ مؤلفه‌های باورهای هوشی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$).

۰/۹۶ = $F(۴ و ۸۲)$. بر این اساس چنین نتیجه گیری شد که مفروضه استقلال متغیر پیش آزمون از عضویت گروهی نیز برقرار است. در ادامه جدول ۲ نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس های واریانس کوواریانس و تحلیل چند متغیری در مقایسه اثر اجرای متغیر مستقل بر باورهای هوشی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس های واریانس کوواریانس و تحلیل چند متغیری

آزمون چند متغیری					برابری ماتریس واریانس کوواریانس‌ها			باورهای هوشی
η^2	p	DF	F	لامبدای ویلکز	p	F	MBox	
۰/۱۴۳	۰/۰۱۲	۴ و ۸۲	۳/۴۲	۰/۷۳۵	۰/۷۹۱	۰/۶۶	۸/۸۶	باور افزایشی
۰/۱۲۰	۰/۰۳۱	۴ و ۸۲	۲/۸۰	۰/۷۷۴	۰/۸۶۳	۰/۵۸	۷/۷۳	باور ذاتی

جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه همگنی ماتریس های کوواریانس متغیرهای وابسته برای مؤلفه باور افزایشی ($\text{Box}'s M=۸/۸۶$ ، $F = ۰/۶۶$ ، $P=۰/۷۹۱$) و باور ذاتی ($\text{Box}'s M=۷/۷۳$ ، $F = ۰/۵۸$ ، $P=۰/۸۶۳$) در سطح ۰/۰۵ برقرار است. در ادامه نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه \times زمان بر باور افزایشی هوش ($\eta^2 = ۰/۷۳۵$) لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۱۴۳$ ، $P = ۰/۰۱۲$ ، $F = ۳/۴۲$ ، $F(۴ و ۸۲) = ۰/۷۳۵$ و باور ذاتی ($\eta^2 = ۰/۷۷۴$) لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۱۲۰$ ، $P = ۰/۰۳۱$ ، $F(۴ و ۸۲) = ۲/۸۰$ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. لازم به توضیح است که شرط کرویت یا مفروضه برابری ماتریس واریانس خطا با استفاده از تست موخلی ارزیابی و نتایج نشان داد که مفروضه مزبور در بین داده‌ها برقرار است. جدول ۳ نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر باورهای هوشی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل طرح آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر باورهای هوشی

η^2	سطح معناداری	F	DF	مجموع مجذورات خطا	مجموع مجذورات	باورهای هوشی
۰/۱۳۴	۰/۰۱۶	۳/۲۴	۴ و ۸۴	۶۸۶/۵۳	۱۰۵/۹۹	باور افزایشی
۰/۱۴۰	۰/۰۱۲	۳/۴۳	۴ و ۸۴	۷۰۷/۱۱	۱۱۵/۴۵	باور ذاتی

جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه \times زمان بر باور افزایشی ($\eta^2 = ۰/۱۳۴$)، $P = ۰/۰۱۶$ ، $F = ۳/۲۴$ ، $F(۴ و ۸۴) = ۰/۱۳۴$ و باور ذاتی ($\eta^2 = ۰/۱۴۰$)، $P = ۰/۰۱۲$ ، $F = ۳/۴۳$ ، $F(۴ و ۸۴) = ۰/۱۴۰$ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در ادامه برای مقایسه اثرات متغیرهای مستقل با یکدیگر و با کنترل آزمون های تعقیبی به کار گرفته شد که نتیجه آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: مقایسه معناداری اثر تعاملی گروه × زمان به صورت دو گروهی بر باورهای هوشی

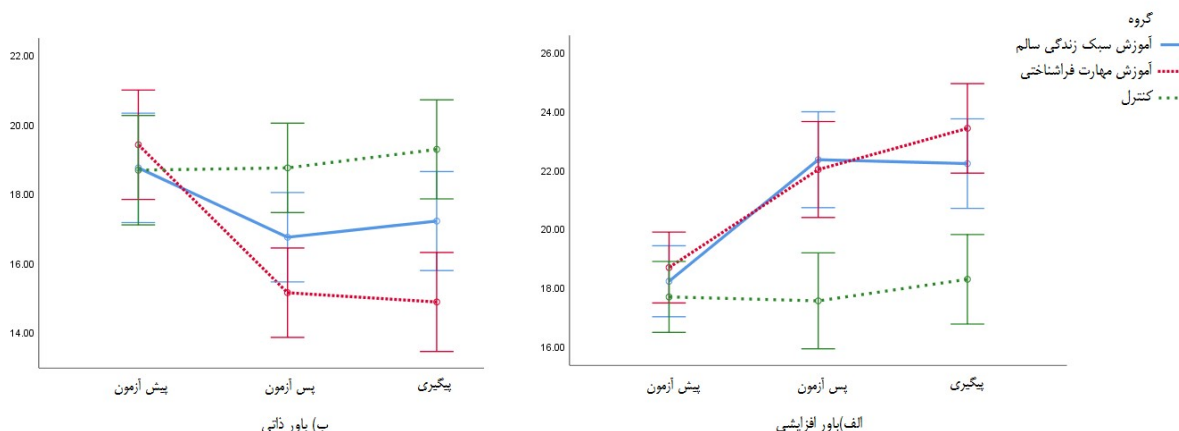
گروه‌های مورد مقایسه	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	DF	F	P	η^2
باور افزایشی	گروه اول - گروه دوم	۸/۸۹	۴۷۹/۸۳	۲ و ۵۶	۰/۵۲	۰/۶۰۱
	گروه اول - گروه سوم	۷۶/۳۲	۴۶۳/۲۴	۲ و ۵۶	۴/۶۱	۰/۱۴۱
	گروه دوم - گروه سوم	۷۳/۸۷	۴۳۰/۰۴	۲ و ۵۶	۴/۸۱	۰/۱۴۷
باور ذاتی	گروه اول - گروه دوم	۳۶/۶۹	۴۲۶/۳۶	۲ و ۵۶	۲/۴۱	۰/۰۹۹
	گروه اول - گروه سوم	۲۲/۰۷	۴۸۱/۹۳	۲ و ۵۶	۱/۲۸	۰/۰۴۴
	گروه دوم - گروه سوم	۱۱۴/۴۲	۵۰۵/۹۶	۲ و ۵۶	۶/۳۳	۰/۱۸۴

گروه اول: سبک زندگی

گروه دوم: مهارت‌های فراشناختی

گروه سوم: کنترل

جدول ۴ نشان می‌دهد که مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه باور افزایشی هوش (۰/۰۵ < P، $F(۲ و ۵۶) = ۴/۶۱$) را بر خلاف باور ذاتی هوش (۰/۰۵ > P، $F(۲ و ۵۶) = ۱/۲۸$) در سطح ۰/۰۵ تحت تأثیر قرار داده است. نمودار الف) شکل ۱ نیز نشان می‌دهد که میانگین باور افزایشی هوش در گروه مداخله مبتنی بر سبک زندگی سالم در مراحل پس از آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش از آزمون افزایش یافته است. در مقابل چنین تغییری در گروه کنترل ملاحظه نمی‌شود. جدول فوق نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های فراشناختی در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه باور افزایشی هوش (۰/۰۵ < P، $F(۲ و ۵۶) = ۴/۸۱$) را در سطح معناداری ۰/۰۵ و باور ذاتی هوش (۰/۰۱ < P، $F(۲ و ۵۶) = ۶/۳۳$) در سطح ۰/۰۱ تحت تأثیر قرار داده است. بررسی نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که در گروه آموزش مهارت‌های فراشناختی میانگین نمرات باور افزایشی هوش در مراحل پس از آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش از آزمون افزایش و میانگین‌های مؤلفه باور ذاتی هوش کاهش یافته است. این در حالی است که در گروه کنترل تغییرات قابل ملاحظه‌ای در سه مرحله اجرای آزمایش مشاهده نمی‌شود. گفتنی است، جدول فوق نشان می‌دهد که بین دو گروه آزمایش به لحاظ مؤلفه‌های باور هوشی تفاوت معناداری وجود ندارد. نمودارهای شکل ۱ میانگین مؤلفه‌های باورهای هوشی را در سه گروه پژوهش نشان می‌دهد.



شکل ۱: نمودار مربوط به تغییرات باورهای هوشی در سه گروه پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه « آموزش سبک زندگی سالم بر باورهای هوشی دانش‌آموزان مؤثر است. » با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آزمون شد. نتایج آزمون فرضیه هفتم نشان داد که آموزش سبک زندگی سالم در مقایسه با گروه کنترل، مؤلفه باور افزایشی هوش را برخلاف باور ذاتی هوش در سطح $0/05$ تحت تأثیر قرار داده است و میانگین باور افزایشی هوش در گروه آموزش سبک زندگی سالم در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است. در مقابل چنین تغییری در گروه کنترل ملاحظه نمی‌شود. بر این اساس در آزمون فرضیه هفتم چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش سبک زندگی سالم، باور به افزایشی بودن هوش را در دانش‌آموزان افزایش می‌بخشد.

یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص اثربخشی مداخله‌ی سبک زندگی سالم بر باورهای هوشی با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو و هماهنگ است از جمله اینکه یافته‌های پژوهش ازکیل اولوسگان (۲۰۱۷) نیز حاکی از آن بود که آموزش سبک زندگی سالم موجب افزایش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. تامپروسکی و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که تمرینات بدنی و ورزش شیوه‌ای مؤثر برای افزایش هوش، عملکردهای روانی و رشد شناختی دانش‌آموزان است.

آموزش سبک زندگی سالم، باور به افزایشی بودن هوش را در دانش‌آموزان افزایش می‌بخشد، می‌توان چنین گفت که فراگیری که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و توانایی‌ها تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند و اموری را ترجیح می‌دهند که سخت و جدید است ولی افراد با باورهای هوشی ذاتی، بیشتر اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند و اموری را ترجیح می‌دهند که بتوانند آنها بدون اشتباه انجام دهند (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۷). در هنگام آموزش سبک زندگی سالم نیز دانش‌آموزانی که باورهای افزایشی دارند، علاقه و گرایش بیشتری به یادگیری و رعایت اصول سبک زندگی سالم دارند و تلاش بیشتری در این زمینه دارند، اکتساب بهتر این اصول نیز به نوبه‌ی خود موجب تقویت باورهای هوشی افزایشی در آنان می‌شود در حالیکه کسانی که باورهای هوشی ذاتی

دارند، تمایل کمتری نیز برای یادگیری و رعایت اصول سبک زندگی سالم دارند و در نتیجه ی یادگیری و رعایت کمتر مؤلفه های سبک زندگی سالم، باورهای هوشی ایشان نیز تغییر چندانی نمی‌کند.

در تبیین دیگری در خصوص اثربخشی آموزش سبک زندگی سالم بر باورهای افزایشی هوش می توان اشاره نمود که سبک زندگی سالم بر دیدگاه های روانشناختی افراد تأثیر می گذارند لذا می تواند بر باورهای افزایشی هوشی افراد نیز تأثیر گذارد. مطابق با نظر متخصصان، سبک زندگی سالم یک فرایند فعال است که ژنتیک، محیط و ارزش های جامعه ای که فرد در آن زندگی می کند، بر آن تأثیر می گذارد. سبک زندگی سالم موجب رشد عزت نفس، کاهش اضطراب می‌شود. سبک زندگی سالم بر رویکرد و باورهای روانی افراد تأثیر می‌گذارد (سوپا و پوموهاسی، ۲۰۱۸)، لذا می تواند بر باورهای افزایشی هوشی افراد نیز تأثیر گذارد.

فرضیه « آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی دانش‌آموزان مؤثر است. » با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آزمون شد. آموزش مهارت‌های فراشناختی در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه باور افزایشی را در سطح معناداری ۰/۰۵ و باور ذاتی هوش در سطح ۰/۰۱ تحت تأثیر قرار داده است و در گروه آزمایش میانگین نمرات باور افزایشی هوش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش آزمون افزایش و میانگین‌های مؤلفه باور ذاتی هوش کاهش یافته است. این درحالی است که در گروه کنترل تغییرات قابل ملاحظه ای در سه مرحله اجرای آزمایش مشاهده نمی‌شود. بر این اساس در آزمون فرضیه هشتم چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش مهارت های فراشناختی، باورهای هوشی را در دانش‌آموزان بهبود می بخشد.

یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص اثربخشی مداخله ی سبک زندگی سالم بر باورهای هوشی با نتایج پژوهش های پیشین همسو و هماهنگ است از جمله اینکه رحمتی (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش مهارت‌های فراشناختی یک روش موثر، مفید و زود بازده در بهبود توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان نارسان‌خوان است. سعادت‌ی شامیر و صانعی حمزانلویی (۱۳۹۶) و زارع (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند که بین باورهای هوشی و خرده مولفه های آن با یادگیری خودتنظیمی (شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی) دانش‌آموزان همبستگی معنی دار وجود دارد. خانکشی‌زاده و رضایی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود نشان دادند که نظریه های ضمنی هوش (هوش ذاتی و هوش افزایشی) با راهبردهای شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی رابطه مثبت و معنی دار داشت. نتایج پژوهش کارلن و کمپگنونای (۲۰۱۷) نیز نشان دهنده ی اهمیت رابطه ی نظریه‌های ضمنی با یادگیری شناختی و فراشناختی بود و کسانی که باورهای افزایشی دارند، بیشتر از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند.

زپدا و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که دانش‌آموزانی که آموزش فراشناخت را دریافت می‌کنند، باورهای هوشی افزایشی بالاتری دارند و پس از مداخله، در مقایسه با گروه کنترل، بیشتر باور داشتند که هوش قابل تغییر و منعطف است.

در تبیین یافته های حاصل از آزمون فرضیه هشتم مبنی بر اینکه آموزش مهارت های فراشناختی بر باورهای هوشی دانش‌آموزان مؤثر است، می توان اشاره نمود که بین باورهای هوشی و مهارت های فراشناختی رابطه وجود دارد. کسانی که

مهارت‌های فراشناختی بالاتری دارند، باورهای هوشی افزایشی بالاتر و باورهای هوشی ذاتی کمتری دارند (خانکشی زاده و رضایی، ۱۳۹۱). غالباً معلمان و مربیان بجای اینکه بر توانایی یادگیری دانش‌آموزان به عنوان یک ویژگی مثبت تأکید کنند، به دانش‌آموزان القا می‌کنند که دانش و اکتساب علوم مختلف نوعی استعداد است که تنها برخی دانش‌آموزان واجد آن هستند و با این کار ندانسته، موجب دائمی کردن باورهای ذاتی در دانش‌آموزان می‌شوند (استامپ و همکاران، ۲۰۰۹)،

آموزش مهارت‌های فراشناختی با افزایش خودکارآمدی افراد موجب بهبود باورهای هوشی و افزایش باورهای افزایشی در دانش‌آموزان می‌گردد. باورهای افزایشی دانش‌آموزان تحت تأثیر سه مؤلفه می‌باشد: (۱) میزانی که دانش‌آموزان، خودشان را در حل مسئله و دست‌یابی به راه حل مناسب دخیل می‌دانند، (۲) اسناددهی موفقیت‌ها و شکست‌ها و (۳) اهداف هدف مدار. با آموزش مهارت‌های فراشناختی، دانش‌آموزان می‌آموزند که همواره خود را در حل مسائل و مشکلات مسئول بدانند و برای انجام وظایف خود، برنامه ریزی کنند و نظارت داشته باشند، همچنین آنان می‌آموزند که با تلاش بیشتر می‌توانند به موفقیت بیشتری کسب کنند و موفقیت آنان نتیجه‌ی تلاش آنان است و در نهایت با آموزش مهارت‌های فراشناختی، دانش‌آموزان بیشتر به دنبال تعیین اهداف هدف مدار خواهند بود. بنابراین آموزش مهارت‌های فراشناختی بر هر سه مورد ذکر شده تأثیر می‌گذارد و سرانجام موجب افزایش باورهای افزایشی هوش و کاهش باورهای ذاتی هوش در دانش‌آموزان می‌گردند (زپدا و همکاران، ۲۰۱۵). و با شناخت نحوه‌ی یادگیری خود و نظارت بر آن می‌توانند تمامی علوم و دانش‌ها را به خوبی بیاموزند و همین امر موجب کاهش باورهای ذاتی و افزایش باورهای افزایشی در آنان شد.

فرضیه «مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی در دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد» با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر آزمون شد. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ی نهم نشان داد که بین سه گروه پژوهش به لحاظ مؤلفه‌های باورهوشی تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین ترتیب در آزمون فرضیه نهم چنین نتیجه‌گیری شد که بین اثر آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی در دانش‌آموزان تفاوت وجود ندارد. در خصوص مقایسه بین آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی تا کنون مطالعه‌ای انجام نشده است لذا امکان مقایسه‌ی نتایج پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها در این زمینه وجود نداشت.

در خصوص نتایج فرضیه نهم پژوهش حاضر می‌توان چنین گفت که بین اثر آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر باورهای هوشی در دانش‌آموزان تفاوت وجود ندارد. لذا هر دوی این مداخله و آموزش به نحو یکسانی بر باورهای هوشی تأثیر می‌گذارند و به منظور بهبود باورهای هوشی می‌توان هم از آموزش سبک زندگی سالم و هم آموزش مهارت‌های فراشناختی بهره‌جست و این مداخلات بر یکدیگر در زمینه‌ی تغییر باورهای هوشی ارجحیت و برتری ندارند. از آنجایی که سبک زندگی سالم موجب تغییر دیدگاه‌های روانشناختی دانش‌آموزان و رشد ویژگی‌های مثبت مانند عزت نفس و کاهش اضطراب می‌گردد (سویا و پوموهایسی، ۲۰۱۸) و آموزش فراشناختی نیز موجب تغییر دیدگاه‌ها و اسناددهی در دانش‌آموزان می‌گردد (زپدا و همکاران، ۲۰۱۵). لذا هر دوی آنها به یک میزان موجب بهبود باورهای هوشی در دانش‌آموزان می‌گردند.

پژوهشگر در پژوهش حاضر با محدودیتی مواجه بود که در ادامه به ذکر آن پرداخته می‌شود: به دلیل شیوع ویروس کووید-۱۹، امکان برگزاری جلسات آموزشی به صورت حضوری وجود نداشت و محقق به ناچار جلسات را به صورت مجازی برگزار نمود.

توصیه می‌گردد که در مطالعات بعدی، آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی به صورت انفرادی برگزار شود.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر که نشان دهنده ی اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای هوشی و خودپنداره‌ی تحصیلی بود، پیشنهاد می‌گردد که دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های فراشناختی به منظور آگاهی بیشتر از فواید مهارت‌های فراشناختی به ترتیب برای معلمان و دانش‌آموزان برگزار گردد.

پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده و پس از پایان همه‌گیری کووید-۱۹، جلسات آموزش سبک زندگی سالم و آموزش مهارت‌های فراشناختی به صورت حضوری برگزار گردد.

پیشنهاد می‌گردد که کتاب‌های کاربردی آموزش راهبردهای فراشناختی متناسب با سن مخاطبان برای دانش‌آموزان تدوین گردد، همچنین محتوای درسی مطابق با مهارت‌های فراشناختی باشد.

آزمون مهارت‌های فراشناختی در مدارس اجرا گردد تا دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین‌تر شناسایی شده و دوره‌های آموزشی متناسب توسط متخصصان تربیتی برای آنان در نظر گرفته شود.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش سبک زندگی سالم بر اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای هوشی و خودپنداره‌ی تحصیلی بود، پیشنهاد می‌گردد که در محتوای درسی دانش‌آموزان در مدارس آموزش سبک زندگی سالم گنجانده شود.

پیشنهاد می‌گردد که رسانه‌های جمعی و فعالان فضای مجازی، والدین دانش‌آموزان را با سبک زندگی سالم آشنا کنند تا والدین با آشنایی با سبک زندگی سالم بتوانند نظارت بیشتری بر سبک زندگی فرزندان خود داشته باشند.

منابع

حسنی‌راد، مرجان و حمزه‌نژاد، فهیمه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی، سال ۱۰، شماره ۱، صفحات ۱۱۶-۱۲۴.

خانکشی‌زاده، طاهره و رضایی، اکبر. (۱۳۹۱). رابطه دانش فراشناخت، نظریه‌های ضمنی هوش و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تبریز. فصلنامه علوم تربیتی، سال ۵، شماره ۱۸، صفحات ۹۸-۱۰۸.

سعادت‌ی شامیر، ابوطالب و صانعی حمزانلویی، رقیه. (۱۳۹۶). رابطه باورهای هوشی و انگیزش پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دارای والدین جانباز بالای ۴۰٪. فصلنامه علمی - پژوهشی طب جانباز، دوره ۹، شماره ۴، شماره صفحات ۲۱۰-۲۰۵.

فراهانی، حجت‌الله و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). روش‌های پیشرفته پژوهش در علوم انسانی. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی. چاپ دوم.

قنبری طلب، محمد. شیخ‌الاسلامی، راضیه. فولادچنگ، محبوبه و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۷). رابطه باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای امید. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ۶، شماره ۱۱، صفحات ۹۵-۱۱۵.

قنبری مقدم، اکرم. محمدی شاه‌بلغی، فرحناز. دالوندی، اصغر و حسین زاده، سمانه. (۱۳۹۴). ارتباط سبک زندگی و سلامت عمومی سالمندان شهر تهران، دوره ۱۰، شماره ۳، صفحات ۹۹-۹۰.

کرمی، بختیار، اله کرمی، آزاد، و هاشمی، نظام. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۲۱-۱۳۹. <https://si.d.irt.ac.ir/paper/223422/fa>

کشاورز، غلامرضا. نظری، علی محمد. زهراکار، کیانوش و صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش گروهی سبک زندگی دانش‌آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی، بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۲، صفحات ۱۲۴-۱۰۷.

گلدی یزدانی، نور. گنجی، حمزه. پاشاشریفی، حسن و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۷). مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه، صفحات ۲۱۴-۱۹۵.

مجبی یزدانی، نورگلدی. گنجی، حمزه. پاشاشریفی، حسن و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۷). مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه بهار، صفحات ۲۱۴-۱۹۵.

نومحمدبیگی، ابوالفضل. عنبری، زهره. محمدصالحی، نرگس. مهدی پور، آیدا. احمدلی، ربابه و انصاری، حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی با سبک زندگی ارتقادهنده سلامت و عوامل همراه آن در پرستاران. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، دوره دهم، شماره هفتم، صفحات ۵۷-۴۹.

رالدین‌وند، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و پاشاشریفی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روانسنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITS) در جامعه دانشجویی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۱۴، سال چهارم، صفحات ۶۴-۴۳.

یوسف زاده، محمدرضا. یعقوبی، ابوالقاسم و رشیدی، معصومه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۳، صفحات ۱۳۳-۱۱۸.

Abbasi, Irum Saeed & Alghamdi, Nawal G. (2015). The Prevalence, Predictors, Causes, Treatments, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. *International Journal of Psychological Studies*, Vol. 7, No. 1, 59-66.



- Baran, Medine & Maskan, A.Kadir. (2011). A Study of Relationships between Academic Self Concepts, Some Selected Variables and Physics Course Achievement. *International Journal of Education*, Vol. 3, No. 1, pp 1-12 .
- Champagne, Carly. (2015). Children's Implicit Beliefs About Intelligence. Master's Thesis. University of Nebraska. Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences.
- Costa, A. & Faria, L. (2018). Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Front. Psychol*, 9 (829), pp 1-16.
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119.
- Garcia-Cepero, Maria Caridad & McCoach, D. Betsy. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Univ. Psychol*, Vol 8, No 2, pp 295-310.
- Mangels, Jennifer A., Butterfield, Brady., Lamb, Justin., Good, Catherine & Dweck, Carol S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *SCAN*, 1, 75–86.
- Renaud-Dube, Andreeanne., Guay, Frederic., Talbot, Denis., Taylor, Genevieve & Koestner, Richard. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school, persistence intentions: a mediation model. *Soc Psychol Educ*, 18, 255–272.
- Thomas, A.J. & Sarnecka, B.W. (2015). Exploring the relation between people's theories of intelligence and beliefs about brain development. *Front. Psychol*, 6(921), pp 1-12.
- Tomprowski, Phillip D., Davis, Catherine L., Miller, Patricia H. & Naglieri, Jack A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educ Psychol Rev*, 20(2), pp 111–131.
- Tomprowski, Phillip D., Davis, Catherine L., Miller, Patricia H. & Naglieri, Jack A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educ Psychol Rev*, 20(2), pp 111–131.
- Wilson, Christina Louisa. (2015). The effect of implicit self-theories of intelligence on task persistence and performance in an adult sample: test of a structural model. Doctoral Dissertation. Colorado State University