

Effectiveness of Motivational Intervention Based on Mind Set on Academic Procrastination and Learned Helplessness

Maryam Sanami¹  | Ali Taghvaeinia^{2✉}  | Fariborz Nikdel³ 

1. M.A student in Educational Psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran. E-mail: sanamim73@gmail.com
2. Corresponding Author, Associate Professor, Department of psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran. E-mail: ali.taghvaei@yu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of psychology, University of Yasouj, Yasouj, Iran. E-mail: fnikdel@yu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 2 May 2024 Received in revised form: 7 September 2024 Accepted: 28 October 2024 Published online: 21 December 2024 Keywords: Mind Set, Learned Helplessness, Students.	The purpose of this study was to the effectiveness of motivational intervention based on mind set on academic procrastination and learned helplessness of students. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest design and control group. Statistical population included all high school girls' students of the first secondary in Rustaq city of Fars Province in 2022. Measurement tools included Learned Helplessness Scale (1988) and the Academic Procrastination Questionnaire (1984). The first, three school selected randomly, consequently 40 students that scored above the cut-off point point (cut-off point 50 in learned helplessness scale and 62 in procrastination questionnaire) convenient sampling were selected and randomly assigned two experimental and control group. In the later step, the students in the experimental group received motivational intervention based on change set mind for 8 session of 90 minutes and the control group did not receive any intervention. The study's data were analyzed using multivariate analysis of covariance with SPSS23. Findings indicated motivational intervention based on mind set significantly decreased academic procrastination and learned helplessness in comparison to the control group ($p < 0.01$). May concludes that the motivational intervention based on mind set in has been effective in reducing academic procrastination and learned helplessness. The findings of this research emphasize the importance of paying attention to teaching based on mind set on decreased academic procrastination and learned helplessness in students. Therefore, this motivational intervention can be used to decrease academic procrastination and learned helplessness in students.
Cite this article: Sanami, M., Taghvaeinia, A., & Nikdel, F. (2024). Effectiveness of Motivational Intervention Based on Mind Set on Academic Procrastination and Learned Helplessness. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 21 (56), 52-73. DOI: 10.22111/JEPS.2024.48616.5717	
	© The Author(s). DOI: 10.22111/JEPS.2024.48616.5717 Publisher: University of Sistan and Baluchestan



اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال کاری تحصیلی و درماندگی

آموخته شده دانش آموزان

مریم صنمی^۱ | علی تقوایی نیا^۲ | فریبرز نیکدل^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. رایانامه: sanamim73@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. رایانامه: ali.taghvaei@yu.ac.ir

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. رایانامه: fnikdel@yu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۲/۱۳ تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۶/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۸/۷ تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۱ واژگان کلیدی: تغییر ذهنیت، اهمال کاری تحصیلی، درماندگی آموخته شده، دانش آموزان.	پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش آموزان انجام شد. طرح پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه تمامی دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر رستاق استان فارس در سال ۱۴۰۲ بود. از میان ۳ مدرسه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند ۴۰ نفر از دانش آموزانی که نمره آنها بالاتر از نقطه برش (نقطه برش ۵۰ در پرسشنامه درماندگی آموخته شده و ۶۲ در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی) بود، به صورت در دسترس انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) گمارش شدند. ابزارهای سنجش شامل مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولمون و راث بلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه درماندگی آموخته شده کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) بود. گروه آزمایش برنامه مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک (۲۰۰۶) را در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای طی دو ماه دریافت و گروه کنترل مداخله ای دریافت نکردند. داده های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره با نرم افزار SPSS 23 تحلیل شد. یافته های به دست آمده نشان دهنده ی تفاوت معنادار بین دو گروه کنترل و آزمایش در نمرات پس آزمون اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده در دانش آموزان بود ($p < 0/01$). این یافته ها بر موثر بودن مداخله آزمایشی دلالت دارند و نشان دادند که بر اثر اجرای مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت، اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش آموزان کاهش یافت. از این رو، این مداخله انگیزشی می تواند به عنوان یکی از روش های آموزشی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: صنمی، مریم؛ تقوایی نیا، علی؛ و نیکدل، فریبرز (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال کاری تحصیلی و درماندگی

آموخته شده دانش آموزان، ۲۱ (۵۶)، ۷۳-۵۱.

DOI: 10.22111/JEPS.2024.48616.5717



مقدمه

در سال‌های اخیر توجه به ارتقای کیفیت تحصیلی^۱ و متغیرهای اثرگذار بر موفقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. یکی از متغیرهایی که در کاهش و عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان سهم عمده‌ای دارد، اهمال‌کاری تحصیلی^۲ است که بر عملکرد تحصیلی آن‌ها پیامدهای منفی دارد (انوار و دوینتی^۳، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری به معنای به تعویق انداختن وظایف، و تمایل به انجام‌دادن آن در دقایق پایانی است (بشیر و گوپتا^۴، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری تحصیلی شایع‌ترین نوع اهمال‌کاری است که در سطوح مختلف تحصیلی مشاهده گردیده (براندوگاریدو^۵ و همکاران، ۲۰۲۰) و به عنوان یکی از عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی شناخته شده است (میلر و سروجی^۶، ۲۰۲۱؛ وانگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). اهمال‌کاری تحصیلی تأخیر عمدی در موضوعات آموزشی به خاطر ترس از شکست است و به عنوان یک تمایل نامعقول و غیرمنطقی در به تعویق انداختن شروع یا اتمام یک وظیفه تحصیلی تعریف شده است (سریواستاوا و کومار^۸، ۲۰۲۴؛ بالیکس و دوریو^۹، ۲۰۱۶).

استیل و کلینگیسک^{۱۰} (۲۰۱۷) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که بیش از ۷۰ درصد از دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی هستند و به طور منظم تأخیر در یادگیری و انجام دادن تکالیف را گزارش می‌دهند. به طور کلی نشانه‌های رفتار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان عبارتند از: تمایل به تأخیر در انجام تکالیف، اجتناب از کار و تمایل به سرزنش دیگران برای اشتباهات خود (اگوستین و

¹. quality education

². academic procrastination

³. Anwar & Dwiyantri

⁴. Bashir& Gupta

⁵. Brando-Garrido

⁶. Miller& Srougi

⁷. Wang

⁸. Srivastava & Kumar

⁹. Erdemir

¹⁰. Steel & Klingsieck

وینارسو^۱، ۲۰۲۱؛ پانسیکو^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع، اهمال کاری تحصیلی به پیامدهایی مانند یادگیری شتاب زده، ادراکات پایین شایستگی، اضطراب امتحان، انتظارات شکست و ترس از آن، استفاده از راهبردهای پیش گویی نتیجه، شکست تحصیلی و به دنبال آن ترک تحصیل منجر می شود و در درازمدت بر نظام های آموزشی تاثیر منفی می گذارد (نالپی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ وان اردی^۴ و کلینگسیک، ۲۰۱۸). علاوه بر این، اهمال کاری تحصیلی با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف در ارتباط است (کورکین^۵ و همکاران، ۲۰۱۴) و تبعات منفی مانند نمرات پایین، نارضایتی تحصیلی، شرکت غیرفعال در بحث های کلاسی، دشواری در پیگیری کردن تکالیف خود، استرس، افسردگی و اضطراب را به همراه دارد (کیم و سو^۶، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از مشکلات رایج در میان دانش آموزان درماندگی آموخته شده^۷ است (راوفلد و کولاکوف^۸، ۲۰۲۲). سازه درماندگی آموخته شده هم به عنوان یک سازه شناختی انگیزشی و هم به عنوان یکی از موضوعات هیجانی قابل توجه در حوزه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفته است (هی^۹، ۲۰۲۱). درماندگی آموخته شده به درک کنترل ناپذیر بودن رویدادها، درماندگی در اجتناب یا گریز از موقعیت آزارنده و حالت منفعل بودن کلی اشاره دارد (لی و وی^{۱۰}، ۲۰۲۳؛ کیم^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). مطابق نظریه سلیگمن^{۱۲} (۱۹۷۹)، هنگامی که فرد در شرایط ناکامی های گوناگون آموزشی،

1. Agustín & Winarso

2. Paunesku

3. Nalipay

4. Van Eerde

5. Corkin, Shirley, Wolters & Wiesner

6. Kim & Seo

7. learned helplessness

8. Raufelder & Kulakow

9. He

10. Li & Wei

11. Kim

12. Seligman

اجتماعی و فرهنگی قرار می‌گیرد، احساس می‌کند در کنترل شرایط محیط ناتوان است، رفتار او تأثیری بر نتیجه وضعیت ندارد و تلاش‌های وی بی‌ثمر خواهند بود. در چنین شرایطی دانش‌آموزان رغبتی به انجام تکالیف خود نداشته، در عملی کردن اهداف خود روش مشخصی در پیش نگرفته و یاد گرفته‌اند که با کم برآورد کردن انتظارات تحصیلی خود، منفعلانه پذیرای شرایط و آنچه اتفاق می‌افتد، باشند (رافندر^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). درماندگی آموخته‌شده که به وسیله اتفاقات کنترل‌ناپذیر شکل می‌گیرد، به این باور منتهی می‌شود که کسب موفقیت و شکست به تلاش‌های شخص وابسته نیست و فرد از روی بی‌ارادگی به این نتیجه می‌رسد که شانس برای بازگرداندن کنترل ندارد (اسچولر^۲ و سلیگمن، ۲۰۱۰؛ اسمالر و بنجامین^۳، ۲۰۱۸؛ کیم و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع، افرادی که یاد گرفته‌اند، نمی‌توانند در محیط‌شان اثر بگذارند، تلاش کمتری می‌کنند و از یادگیری راه‌های جدید اثرگذار دوری می‌کنند و پس از شکست‌های خود، کاهش در عملکرد را نشان می‌دهند (تراینداد^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نارسایی‌های انگیزشی، شناختی و هیجانی که در نتیجه‌ی درماندگی آموخته‌شده در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود به کاهش آغاز ارادی برای پاسخ-دادن، تأکید بیشتر بر بی‌کفایتی خود و در نتیجه بدتر شدن نگرش‌شان نسبت به انجام تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی منجر می‌شود (تان^۵ و همکاران، ۲۰۲۴؛ سلیگمن، ۲۰۱۱). به علاوه این دانش-آموزان معمولاً در جستجوی کمک بر نمی‌آیند، انعطاف‌پذیر نیستند و به این باور می‌رسند که هیچ‌کسی نمی‌تواند به آنان یاری برساند و هر چه انجام می‌دهند بی‌فایده است (وو و نو^۶، ۲۰۲۱).

¹. Raufelder

². Schueller

³. Smallheer & Benjamin

⁴. Trindade

⁵. Tan

⁶. Woo & No

مراکز مشاوره مدارس، هر روز با مراجعانی روبرو می‌شوند که نیاز به مداخلات روان‌شناختی برای اثرات آسیب‌رسان مشکلات تحصیلی از جمله درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی دارند. این وضعیت ضرورت طراحی و آموزش مداخلات روانی تربیتی مبتنی بر شواهد برای کاهش این مشکلات را نشان می‌دهد. یکی از این مداخله‌ها، برنامه آموزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت^۱ می‌باشد (دوئیک^۲، ۲۰۰۶). برنامه آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک برنامه‌ای دارای زیربنای روان‌شناختی است که سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و بر این اساس استوار است که هوش و شخصیت قابل تغییر هستند (ساودیس و بوند^۳، ۲۰۲۱). بر اساس برنامه تغییر ذهنیت دوئیک نه تنها ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیستند؛ بلکه می‌توانند با گذشت زمان توسعه و تغییر یابند (یگیر^۴ و دوئیک، ۲۰۲۱). در این برنامه باورهای هوشی به عنوان یک مقوله انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت در سطحی بالاتر می‌باشد، دارای اهمیت اساسی است و به عنوان واسطه‌ای درونی ساختارهای برجسته‌ی ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار فراهم می‌آورد (یگیر و دوئیک، ۲۰۲۱؛ استانکوف و لی^۵، ۲۰۱۷؛ دوئیک و همکاران، ۲۰۱۴). دانش‌آموزانی که ذهنیت ثابت دارند، معتقدند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیرند و برای عملکرد خوب انگیزه دارند، اما آن‌ها فقط به عملکرد و نه به افزایش یادگیری یا شایستگی توجه دارند. در مقابل دانش‌آموزانی که دارای ذهنیت افزایشی هستند، انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی در خود دارند، آنان در جستجوی فعالیت‌های چالش‌انگیز خواهند بود، حتی اگر در ابتدا نتوانند آن را انجام دهند، معتقدند

1. mind set program

2. Dweck

3. Savvides & Bond

4. Yeager

5. Stankov & Lee

که سخت‌کوشی و تلاش به آن‌ها اجازه می‌دهد که توانایی عملکرد خوب را در آینده به دست آورند (دوئیک و یگیر، ۲۰۱۹؛ یگیر و دوئیک، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های راهاردی و دارتانتو^۱ (۲۰۲۱) نشان داده است که مداخلات مبتنی بر تغییر ذهنیت می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد و به کاهش درماندگی آموخته شده منجر شود. همچنین مایلر و اسروگی^۲ (۲۰۲۱) بیان داشتند مداخلات مبتنی بر تغییر ذهنیت عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد. نتایج تحقیقات آنها نشان داد که دانش‌آموزانی که مداخلات تغییر ذهنیت را دریافت می‌کنند، به‌طور قابل‌توجهی از دانش‌آموزانی که مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند، بهتر عمل می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری را نشان می‌دهند. همچنین یگیر و همکاران^۳ (۲۰۱۹) و یگیر و دوئیک (۲۰۲۱) دریافتند که مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت می‌تواند توانایی‌های فکری را توسعه دهد و درماندگی آموخته شده را کاهش دهد. علاوه بر این، اثربخشی برنامه‌های آموزشی تغییر ذهنیت در پژوهش‌های استینمیر و اسپینات^۴ (۲۰۰۹) بر انگیزه پیشرفت تحصیلی؛ نازبام^۵ و دوئیک (۲۰۰۸) بر افزایش عزت نفس و بهبود رفتار اجتماعی؛ هیمویتز^۶ و همکاران (۲۰۱۱) بر خودانگیزگی و بلک‌ول^۶ و همکاران (۲۰۰۷) بر افزایش نمرات تحصیلی موثر بوده است.

بر این اساس و با توجه به بررسی‌های انجام گرفته، در ایران پژوهش‌های بسیار اندکی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان انجام شده که اکثر آن‌ها مقایسه‌ای یا همبستگی بوده است و کمتر به اثر بخشی مطالعات مداخله محور پرداخته شده است و خلا پژوهشی در این راستا کاملاً مشهود است. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت پژوهش حاضر، برنامه مداخله

^۱. Rahardi & Dartanto

^۲. Miller & Srougi

^۳. Steinmayr & Spinath

^۴. Nussbaum

^۵. Haimovitz, Wormington & Corpus

^۶. Blackwell, Trzesniewski & Dweck

انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک را که یکی از شناخته شده ترین مدل های انگیزشی مرتبط با پویایی ظرفیت های روانی به ویژه در زمینه هوش است و می تواند چارچوب نظری و عملی منسجمی برای کاربست این مداخله در مدارس باشد، طراحی و اجرا می کند. بنابراین، بررسی و شناخت نقص های احتمالی یادگیری در دانش آموزان مبتلا به اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده به منظور ایجاد و آموزش یک مدل انگیزشی موثر در آنها سودمند خواهد بود. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ گویی به این سوال است که آیا مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر رستاق (استان فارس) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند. برای انتخاب افراد مناسب برای اعمال متغیر آزمایشی، ابتدا پرسشنامه درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی بر روی تمام دانش آموزان ۳ مدرسه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا گردید، سپس از بین ۷۳ دانش آموزی که نمره بالایی در پرسشنامه های مذکور آورده بودند و نمره آنها بالاتر از نقطه برش بود (نقطه برش ۵۰ در پرسشنامه درماندگی آموخته شده و ۶۲ در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی)، ۴۰ نفر به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هرکدام ۲۰ نفر) قرار داده شدند. ملاک های ورود عبارت بودند از نمره بالاتر از نقطه برش ۵۰ در پرسشنامه درماندگی آموخته شده و ۶۲ در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی، عدم سابقه اختلال حاد روان پزشکی با استفاده از مصاحبه بالینی، دانش آموز دختر مقطع متوسطه اول بودن، علاقه به شرکت در پژوهش و ملاک های خروج شامل دریافت مداخلات آموزشی یا روانشناختی همزمان، تکمیل ناقص پرسشنامه ها و غیبت بیش از دو

جلسه در فرایند دریافت مداخله بودند. برای تجزیه تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس اهمال کاری تحصیلی (PASS): این مقیاس توسط سولمون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس به منظور سنجش اهمال کاری تحصیلی در سه حیطه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحانات و آماده کردن مقالات پایان ترم طراحی شد. سوالات مربوط به آماده کردن مقالات پایان ترم به صورت تکلیف‌های تحقیقی، تهیه گزارش نیم‌سال و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شده است و توضیحات این مقیاس برای پاسخ دهندگان ارائه شده است. این مقیاس شامل ۲۷ گویه می‌باشد و شش سوال آن نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از تعلل‌ورزی و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری در نظر گرفته شده است. نمره‌گذاری مقیاس اهمال کاری سولمون و راث بلوم بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای است و به هرگز نمره (۱)، به ندرت نمره (۲)، گهگاهی نمره (۳)، اکثر اوقات نمره (۴) و همیشه نمره (۵) تعلق می‌گیرد. در این مقیاس گویه‌های (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس توسط جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه و هنجاریابی شد. در پژوهش آنها ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۹۱ برآورد شد. روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه‌ها در پژوهش جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶)، نشان دهنده روایی مطلوب مقیاس بود. در این پژوهش پایایی کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHS): پرسشنامه درماندگی آموخته شده توسط کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه است و در آن از دانش‌آموزان

خواسته می شود تا باور خود را روی طیف لیکرت چهاردرجه ای اعلام کند. در واقع، شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف چهارگزینه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) می باشد. کونلس و نلسون (۱۹۸۸) برای تعیین روایی این پرسشنامه، ضریب همبستگی آن را با مقیاس افسردگی بک^۱ ۰/۲۵ و با مقیاس عزت نفس اسمیت^۲ ۰/۶۲ برآورد کردند. همچنین روایی سازه این پرسشنامه توسط سازندگان آن از طریق تحلیل عاملی بررسی گردید که نتایج حاکی از وجود پنج عامل بود: سه عامل اول که در مجموع ۰/۴۵ از کل واریانس را تبیین می کردند، مربوط به مولفه های درونی- بیرونی، باثبات- بی ثبات، کلی- اختصاصی بودند. کونلس و نلسون (۱۹۸۸) پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند. در پژوهش میرنسب و قره آغاجی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی استفاده شد که در تحلیل داده های پرسشنامه مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه گیری) ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) ۳۲۳۷/۳۰ محاسبه شد که در سطح ($P < 0.001$) معنی دار بود. همچنین در پژوهش آنها برای پایایی مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که میزان ضریب آلفا برابر ۰/۹۳ بود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

ابتدا هماهنگی های لازم جهت اخذ مجوز از سازمان آموزش و پرورش استان فارس صورت پذیرفت. سپس به مدیران مدارس مورد نظر در جهت توضیح هدف و ترغیب آنها به منظور همکاری مراجعه شد. بعد از آن دانش آموزان مدارس منتخب، مقیاس های اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده را تکمیل کردند و از بین آنها تعداد چهل نفر که نمرات شان دو انحراف بالاتر از میانگین

^۱. Beck

^۲. Smit

در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده بودند به صورت در دسترس انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه گواه (۲۰ نفر) و آزمایش (۲۰ نفر) گمارده شدند. جلسات آموزشی برای گروه آموزش در طول مدت دو ماه و در طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در یکی از مدارس مرکزی شهر رستاق ارائه شد. برنامه مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت در این پژوهش بر اساس نظریه دوئیک (۲۰۰۶) انجام شد. مراحل مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت به صورت خلاصه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک (۲۰۰۶)

جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	آشنایی اعضای گروه، ایجاد و آغاز ارتباطات اجتماعی در دانش‌آموزان. از دانش‌آموزان خواسته شد تا بازی معمای چوب کبریت را انجام دهند و سپس بنویسند در حین عمل چه احساسی داشتند؟ به خودشان چه می‌گفتند؟
جلسه دوم	اهمیت و ضرورت استفاده از سبک تغییر ذهنیت، مطرح کردن موضوع ذهنیت و معرفی انواع ذهنیت افزایشی و ثابت. دانش‌آموزان می‌بایست چند مورد از افکار و احساسات خود را در موقعیت‌های مختلف بنویسند و بر اساس ذهنیت ثابت و افزایشی در یک جدول (کاربرگ) طبقه‌بندی نمایند.
جلسه سوم	بررسی ذهنیت غالب در دانش‌آموزان و بحث در مورد چگونگی تاثیر آن بر رفتار، بازخوردهای والدین و اطرافیان و تاثیر آن بر ذهنیت دانش‌آموزان. از دانش‌آموزان خواسته شد تا لیستی از افکار و بازخوردهای والدین و اطرافیان در مورد خودشان را بر اساس سبک ذهنیت افزایشی و ثابت بنویسند و در مورد آن گفتگو کنند.
جلسه چهارم	بررسی تکالیف، آموزش تکنیک‌های نرمش مغزی، تمرین تکنیک‌ها با مشارکت اعضای گروه، به کارگیری مهارت‌های آموخته شده در موقعیت‌های فرضی. از دانش‌آموزان خواسته شد افکار خود در موقعیت‌های اجتماعی را فقط با توجه به تکنیک‌های سبک افزایشی بنویسند (کاربرگ) و در مورد آن گفتگو کنند.
جلسه پنجم	آموزش چگونگی تغییر ذهنیت و نقش آن در انواع جهت‌گیری هدف، آموزش چگونگی آغاز همکاری و درگیر شدن در فعالیت‌های اجتماعی، به کارگیری مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی زندگی. از دانش‌آموزان خواسته شد تا جلسه آینده در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و روابط با دیگران، تمرینات تغییر ذهنیت را به کار گیرند.
جلسه ششم	تاکید بر توانمندی‌های خود و ایجاد باور به دستیابی به هدف، ایجاد نگرش مثبت نسبت به شکست، آموزش ایستادگی در برابر درماندگی و شکست. از دانش‌آموزان خواسته شد کاربرگ توانمندی‌ها، نقاط ضعف و

قوت خود در این خصوص را تکمیل نموده و سپس در کاربرد تغییرات، راه حل های مناسب جهت جبران نقاط ضعف را ارائه دادند.

جلسه هفتم بحث پیرامون ایجاد ذهنیت مؤثر (انتظارات، راهبردها، ریسک پذیری)، آموزش تکنیک های درخواست کمک از دیگران. دانش آموزان تکنیک درماندگی در موقعیت های اجتماعی و نحوه تسلط یابی بر آن را تمرین کردند. از دانش آموزان خواسته شد جملات خودانگیزه بخشی را روی کاربرد نوشته و سعی کنند در موقعیت های واقعی بکار گیرند.

جلسه هشتم مروری بر کلیه جلسات، پاسخ به سوالات دانش آموزان، تشکر و قدردانی، ارائه بازخورد.

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی در کل فرآیند پژوهش رعایت گردید. از همه شرکت کنندگان، برای شرکت در پژوهش رضایت نامه گرفته شد. همچنین در خصوص محرمانه بودن اطلاعات به تمامی شرکت کنندگان اطمینان داده شد.

یافته ها

شرکت کنندگان ۴۰ دانش آموز دختر متوسطه اول (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه گواه) بودند، به طوری که میانگین سنی گروه آزمایش $5/93 \pm 15/24$ سال و میانگین سنی گروه گواه $5/78 \pm 14/94$ سال بود. ۶۷ درصد از دانش آموزان گروه آزمایش و ۶۴ درصد دانش آموزان گروه گواه دارای وضعیت اقتصادی اجتماعی متوسط و بالاتر بودند. ۳۳ درصد دانش آموزان گروه آزمایش و ۳۶ درصد دانش آموزان گروه گواه دارای وضعیت اقتصادی پایین تر از متوسط بودند. جدول ۲ میانگین و انحراف معیار درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی را به تفکیک گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرها به تفکیک گروه های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه گواه		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف
پیش آزمون		۶۴/۶۵	۶/۲۷	۶۳/۸۲	۶/۲۳

اهمال کاری تحصیلی	پس آزمون	۶۴/۰۰	۷/۱۶	۵۰/۱۸	۵/۰۵
درماندگی آموخته	پیش آزمون	۴۳/۶۵	۸/۵۵	۴۳/۴۱	۱۰/۲۴
شده	پس آزمون	۴۲/۵۳	۷/۳۸	۳۲/۸۸	۷/۱۲

نتایج به دست آمده در جدول شماره ی (۲) نشان می‌دهد که میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته‌شده در دانش‌آموزان گروه آزمایش، پس از مداخله کاهش یافته است، در حالی که در گروه گواه، این تغییر مشاهده نمی‌شود. به بیان دیگر در مرحله پس‌آزمون، میانگین گروه آزمایش در متغیرهای پژوهش تغییرات محسوسی داشته است. جهت بررسی و مقایسه تفاوت دو گروه در نمرات اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته‌شده در مرحله پس‌آزمون از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفتند:

نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان داد که این فرض در متغیرهای پژوهش تایید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها به صورت نرمال است ($P > 0.05$). جدول ۳ نتایج آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانس‌های خطا را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانس‌های خطا

Sig	df2	df1	F	
۰/۱۴۰	۳۸	۱	۲/۳۰	اهمال کاری
۰/۰۹۲	۳۸	۱	۳/۰۴	درماندگی آموخته
				شده

مطابق با گزارش ارائه شده در جدول (۳) مشخص است که اندازه آزمون لوین معنی دار نیست

که نشان می‌دهد پیش‌فرض برابری واریانس‌ها برقرار است. به عنوان یکی دیگر از پیش

فرض‌های تحلیل کوواریانس، از یکسانی شیب خط رگرسیون استفاده شد. نتایج حاکی از

آن بود که داده‌ها در تعامل گروه و پیش‌آزمون اهمال کاری تحصیلی ($P = 0.193$ و $F = 1.911$)

و همچنین در تعامل گروه و پیش آزمون درماندگی آموخته شده ($P=0/451$ و $F=1/442$) معنادار نیستند، بنابراین فرضیه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است. در نهایت به منظور آزمون برابری ماتریس ها در تحلیل کوواریانس از آزمون Box's M استفاده شد که نتایج ($P>0/05$, $F=1/13$, Box's M = $8/32$) نشان داد که پیش فرض برابری ماتریس های کوواریانس مشاهده شده متغیر وابسته در گروه ها برقرار است.

با توجه به برقراری مفروضه های پژوهش جهت بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر تغییر ذهنیت در کاهش اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری بر نمره های اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده

نام آزمون	مقدار	میزان F	سطح معنی داری	مجذور اتا
آزمون لامبدای ویلکز	0/175	16/20	0/001	0/57

همان طور که در جدول ۴ مشاهده شد یافته های حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان می دهد که مقدار F چند متغیری (16/20) در سطح $P<0/001$ از لحاظ آماری معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده گروه های آزمایش و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر وابسته	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی	مجذور
	مجذورات	آزادی	مجذورات		داری	اینا
اهمال کاری	889/19	1	889/19	39/09	0/0001	0/558

درماندگی آموخته شده	۶۲۷/۵۰	۱	۶۲۷/۵۰	۳۴/۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۷
---------------------	--------	---	--------	-------	--------	-------

مطابق با یافته های گزارش شده در جدول (۵) مشخص است که بین دو گروه آزمایش و گروه گواه در هر ۲ متغیر درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد. مطابق با اندازه اثرهای گزارش شده مشخص است که بیشترین تأثیر آموزش تغییر ذهنیت روی اهمال کاری تحصیلی (با اندازه اثر حدوداً ۰/۵۵) می باشد، در کل می توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر تغییر ذهنیت در کاهش اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش آموزان اثربخش بود.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر، اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش آموزان بررسی شد. نتایج این مداخله نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان موثر بود. این یافته با نتایج پژوهش های میلر و اسراگی (۲۰۲۱)، یگار و همکاران (۲۰۱۹)، بلک ولن و همکاران (۲۰۰۷)، ون ایردی و کلینگسیک (۲۰۱۸)، و پاونیسکو و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این نتایج باید گفت با توجه به این که اهمال کاری تحصیلی با عواملی همچون فرایند شناختی غیر منطقی، انتظار شکست و ترس از آن ادراکات پایین شایستگی و افت تحصیلی (آریا-کاستیلو، ۲۰۲۳) در ارتباط است و منجر به ترس های غیر منطقی، خودانتقادی، عملکرد تحصیلی ضعیف، باورهای تحریف شده درباره خود و کمال گرایی منفی می شود (ون ایردی و کلینگسیک، ۲۰۱۸)، این مداخله انگیزشی می تواند از طریق به چالش کشیدن شناخت های غلط و رفتارهای وابسته به آنها، فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه، خطاهای شناختی و ادراکات پایین شایستگی به خوداثربخشی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان منجر شود.

علاوه براین، برای تبیین یافته‌های حاصل از اثربخشی این مداخله آموزشی بر اهمال کاری تحصیلی، مدل نظری دوئیک (۲۰۰۰، ۲۰۰۶) یکی از مفیدترین مدل‌ها است. بر اساس این مدل ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیستند و با گذشت زمان توسعه و تغییر پیدا می‌کنند. این ظرفیت‌ها قابل آموزش و افزایش هستند که این به نوبه خود در خودارزیابی، خودآگاهی و خودتحسینی دانش‌آموزان اثرگذار است. همچنین هدف‌گذاری، بازسازی شناختی و خودنظارتی نیز در طی این مداخله انگیزشی یاد گرفته می‌شوند (یگار و دوئیک، ۲۰۲۱). هر کدام از این عوامل کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را در پی دارد (میلر و اسراگی، ۲۰۲۱). این مداخله انگیزشی می‌تواند از طریق ایجاد ذهنیت رشد نسبت به هوش و توانایی‌ها، تغییر تفکرات، نگرش‌ها و باورهای منفی بر فرایندهای شناختی دانش‌آموزان اثر گذاشته و آنها را نسبت به خطاهای شناختی خود آگاه سازد و به این ترتیب اهمال کاری تحصیلی آنها را کاهش دهد. همچنین افزایش انگیزش درونی با ترغیب به هدف‌گزینی مناسب و رشد باورهای افزایشی به هوش در نتیجه مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت، می‌تواند خلاقیت را بهبود بخشد، یادگیری را پرورش دهد، بر عملکرد و انگیزش دانش‌آموزان اثر بگذارد و به این ترتیب باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی آنها شود.

یافته دوم پژوهش نشان‌دهنده اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت در کاهش درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان بود. اگرچه در پیشینه پژوهش، تحقیقی در این خصوص به دست نیامد، این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های نزدیک و وابسته تبیین کرد. نتایج پژوهش از این نظر که مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان اثرگذار است با یافته‌های یگار و دوئیک (۲۰۲۱)، دوئیک و همکاران (۲۰۱۴)؛ دوئیک و یگار (۲۰۱۹)؛ نالیپی و همکاران (۲۰۲۱) و استینمیر و اسپینات (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که تلاش‌های خود را بیهوده می‌دانند، معتقدند هوش و توانایی‌های آنها ثابت و ذاتی است و قابل تغییر نیست و در نتیجه مستعد درماندگی هستند. سلینگمن (۱۹۹۰) معتقد است

زمانی که فرد در موقعیت ناکامی‌های متعدد اجتماعی، فرهنگی و آموزشی قرار می‌گیرد و احساس می‌کند که توانایی کنترل شرایط محیطی را ندارد، دچار ناامیدی و تزلزل می‌شود و در موقعیت‌های بعدی با وجود این‌که شاید امکان موفقیت را داشته باشد، اما از قبل شکست را پذیرفته و دست به اقدام لازم نمی‌زند. بنابراین وقتی در شخص درماندگی آموخته شده شکل می‌گیرد راه هرگونه انگیزه و تلاش را می‌بندد و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد تبدیل می‌کند (اسمالر و بنجامین، ۲۰۱۸). بر این اساس به واسطه مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که می‌توانند با تلاش و کوشش بر شکست‌ها و ناکامی‌های خود پیروز شوند و بر درماندگی آموخته شده غلبه کنند. در تبیین دیگری می‌توان گفت از آنجایی که دانش‌آموزان دارای ذهنیت ثابت اهداف عملکردی را ترجیح می‌دهند، با تغییر ذهنیت می‌توان اهداف تبحری را به آنها آموزش داد. دانش‌آموزانی که در مورد هوش خود و عوامل چالش‌برانگیز اجتماعی ذهنیت ثابت دارند، بیش از حد بر نگرانی‌های خود تمرکز می‌نمایند و شکست‌هایشان را به عنوان شواهدی برای عدم توانایی خود در نظر می‌گیرند (دوئیک و همکاران ۲۰۱۴). از آنجا که عناصر مهم برنامه تغییر ذهنیت با رویکردهای شناختی رفتاری همپوشانی دارد، مبحث ذهنیت ثابت در مقابل افزایشی با تأکید بر تغییرپذیری توانایی در نتیجه تلاش، علاوه بر اصلاح اسنادهای نادرست، باورفرد به افزایشی بودن توانایی را افزایش می‌دهد. این مداخله انگیزشی به خودکنترلی، خودنظارتی و خودنظم‌بخشی نیز منجر می‌شود و موجب می‌شود دانش‌آموزان اسنادهایشان را در جهت اهداف تعیین شده خود، هدایت، نظارت و اصلاح کنند و در نتیجه آن شکست‌هایشان را به عوامل بیرونی و موفقیت‌هایشان را به تلاش و پشتکار نسبت می‌دهند (دوئیک و یگیر، ۲۰۱۹). علاوه بر این، مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک از طریق تاثیرگذاری بر دیدگاه دانش‌آموزان در مورد تلاش شان برای انجام تکالیف و توانایی آنها در تسلط بر محیط و موفقیت در غلبه بر چالش‌ها نقش قابل

ملاحظه‌ای ایفا می‌کند. در واقع این مداخله انگیزشی از طریق توانمندسازی دانش‌آموزان در تغییر باورهای ناسازگار و کنترل کردن وقایع بر کاهش درماندگی آموخته‌شده تاثیر می‌گذارد. در هر پژوهشی، پژوهشگر با محدودیت‌های مواجه می‌شود که می‌تواند بر فرایند پژوهش تاثیرگذار باشد که البته رفع بعضی از آنها از عهده پژوهشگر خارج است. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر با محدودیت‌هایی مواجه شد. از جمله اینکه به دلیل محدودیت، نمونه‌گیری به صورت در دسترس بود. به دلیل عدم دسترسی به اولیای دانش‌آموزان مورد مطالعه، آموزش خانواده‌ها صورت نگرفت. همچنین به دلیل محدودیت زمانی سنجش سطح مهارت‌ها میسر نبود و دوره پیگیری نیز انجام نشد. لذا پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات مشابه بعدی تجارب شرکت‌کنندگان در مداخلات انگیزشی تغییر ذهنیت به منظور مفید بودن تبیین اثربخشی و گسترش مداخلات بررسی شود. مشارکت خانواده‌ها در فرایند برنامه آموزشی تغییر ذهنیت می‌تواند اثربخشی مداخلات را کارآمدتر و پایدارتر کند. همچنین پیشنهاد می‌شود این برنامه آموزشی در قالب کارگاه‌های تخصصی به مشاوران مدارس و معلمان آموزش داده شود تا آنها با به کارگیری این برنامه آموزشی، برای بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش درماندگی آموخته شده و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان گامی عملی بردارند.

منابع

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳، ۳، ۸۰-۶۱.

میرنسب، میرمحمود و <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312>

قره‌آغاجی، سعید (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه‌ی بین نظریه‌های

ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۱، ۱۳، ۱-۱۰.

References

- Agustin, A. R., & Winarso, W. (2021). Profile of student academic procrastination behavior in problem solving and mathematical digital literacy. *Jurnal Didaktik Matematika*, 190- 207. <https://doi.org/10.24815/jdm.v8i2.21367>
- Anwar, M., & Dwiyanti, R. (2021). The effect of self-regulated learning on academic procrastination in class XI students of senior high school 2 Purbalingga, Indonesia. *Psychosophia: Journal of Psychology, Religion, and Humanity*, 3(2), 156-164. <https://doi.org/10.32923/psc.v3i2.1855>
- Araya-Castillo, L.; Burgos, M.; González, P.; Rivera, Y.; Barrientos, N.; Yáñez Jara, V.; Ganga-Contreras, F.; & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behavior Science*, 13, 128-137. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Balkis, M. & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 3, 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bashir, L., & Gupta, S. (2019). A deeper look into the relationship between academic procrastination and academic performance among university students. *Research Guru*, 12(3). 531 -542.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995>
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J.T., Gomez-Romero, M.J., & Tomas-Sabado, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students. *Enfermeria Clinica*, 1043:1-6. <https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2019.07.013>
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.001>
- Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. *Philadelphia, PA: Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success random house*. New York, NY.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>

- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Haimovitz, K; Wormington, S. & Corpus, J. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 747-752. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.002>
- He, H. (2021). Students' Learned Helplessness and Teachers' Care in EFL Classrooms. *Frontiers Psychology*, 25, 46-55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.806587>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kim, M., Shin, K., & Park, S. (2023). Academic helplessness and life satisfaction in Korean adolescents: The moderated mediation effects of leisure time physical activity. *Healthcare*, 11, 298-307. <https://doi.org/10.3390/healthcare11030298>
- Köller, O., Meyer, J., Saß, S., & Baumert, J. (2019). New analyses of an old topic. Effects of intelligence and motivation on academic achievement. *Journal for educational research*, 11(1): 166-189.
- Li, C., & Wei, L. (2023). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 93-108. <https://doi.org/10.1017/S027226312200031>
- Miller, H. B., & Srougi, M. C. (2021). Growth mindset interventions improve academic performance but not mindset in biochemistry. *Biochemistry and molecular biology education: a bimonthly publication of the International Union of Biochemistry and Molecular Biology*, 49(5), 748-757. <https://doi.org/10.1002/bmb.21556>
- Nalipay, M.J.N., King, R.B., Mordeno, I.G. et al. (2021). Teachers with a growth mindset are motivated and engaged: the relationships among mindsets, motivation, and engagement in teaching. *Social Psychology of Education*, 24, 1663-1684. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09661-8>
- Nussbaum, A. & Dweck, C. (2008). Defensiveness vs. remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599-612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological science*, 26(6), 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>

- Quinless, FW., & Nelson, M.A.M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*; 37(1):11-5. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00006199-198801000-00003>
- Rahardi, F., & Dartanto, T. (2021). Growth mindset, delayed gratification, and learning outcome: evidence from a field survey of least-advantaged private schools in Depok-Indonesia. *Journal homepage*, 2405-8440. <https://doi.org/10.1016%2Fj.heliyon.2021.e06681>
- Raufelder, D., & Kulakow, S. (2022). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher-student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Psychology*, 92(1):59-81. <https://doi.org/10.1111/bjep.12438>
- Raufelder, D.; Regner, N.; Wood, M.A.(2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Education Psychology*, 38, 54-74. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1304532>
- Savvides, H., & Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1879025>
- Srivastava, S. & Kumar, C. (2024). Adjustment, academic procrastination, and internet addiction among school student: A correlation study. *International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 742-751. <https://doi.org/10.25215/1202.074>
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253-263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Seligman, M. E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Helplessness, on depression, development and death*. San Francisco: Freeman & Company.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Smallheer, B. A., & Benjamin A. (2018). Learned helplessness and depressive symptoms following myocardial infarction. *Clinical Nursing Research*, 27(5):597-616. <https://doi.org/10.1177/1054773816689752>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

- Stankovf, L., & Lee, J. (2017). Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence. *Intelligence*, 61, 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.12.001>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2017). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as apredictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Tan, Q., Yan, L., Yi, Y., & Xie, G. (2024). The impact of cumulative ecological risk on learned helplessness of rural junior high school students in English learning: The mediating role of positive psychological capital. *Educational Measurement and Evaluation*, 1, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.cnki.emae.2024.01.006>
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*; 15:68–72. <https://doi.org/10.16518/j.jcbs.2019.12.001>
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Wang, D., Gan, L., & Wang, C. (2021). The effect of growth mindset on reasoning ability in Chinese adolescents and young adults: the moderating role of self-esteem. *Current Psychology*, 42(1), 37-49. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01437-9>
- Woo, Y.; No, U.(2021). Latent profiles of middle school students' learned helplessness: Testing the Effect of determinants and differences in cognition, emotion, and behaviors. *Korea Education Rev.* 27, 281–304.
- Yeager, D. S., & Dweck, CS. (2021). What can be learned from growth mindset controversies? *Author Manuscript*, 75(9): 1269–1284. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000794>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., and et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>