

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

The Effect of Growth Mindset on Student Teachers' Academic Engagement: The Mediating Role of Academic Resilience and Psychological Well-Being

Hemin Khezriazar^{1*}, Seyed Nuredin Mahmoodi², Saleh Rahmani³, Mohammad Seyed Ahmadi⁴

1 Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.

2 Assistant Professor, Institute of Ethics and Education, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

3 B.Sc. in guidance & counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.

4 B.Sc. in guidance & counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Hemin Khezriazar

Email: h.khezriazar@cfu.ac.ir

How to cite:

Khezriazar, H. Mahmoodi, S.N. Rahmani, S. Seyed Ahmadi, S. (2026). The Effect of Growth Mindset on Student Teachers' Academic Engagement: The Mediating Role of Academic Resilience and Psychological Well-Being. Research in School and Virtual Learning, 13(4), 37-50.

ABSTRACT

Academic engagement is a fundamental factor influencing classroom learning and serves as a strong predictor of learners' academic performance and achievement. The present study aimed to investigate the role of growth mindset in the academic engagement of student teachers, with academic resilience and psychological well-being acting as mediators. The statistical population consisted of all student teachers at the Farhangian University of West Azerbaijan Province (N = 4900). A sample of 236 participants selected through cluster sampling, using Klein's method and parameter estimation. Data collected using the following instruments: Dweck (2006) Growth Mindset Inventory, the Academic Resilience Scale by Martin and Marsh (2006), Ryff (1989) Psychological Well-Being Scale, and the Academic Engagement Questionnaire developed by Reeve and Tseng (2011). The findings revealed that growth mindset had a significant positive effect on academic resilience, psychological well-being, and academic engagement. Furthermore, academic resilience exhibited a significant positive effect on both psychological well-being and academic engagement. Psychological well-being also demonstrated a significant positive effect on academic engagement. Importantly, the mediating roles of academic resilience and psychological well-being in the relationship between growth mindset and academic engagement found to be positive and statistically significant. In conclusion, the results underscore the pivotal role of growth mindset in enhancing student teachers' academic resilience and psychological well-being, thereby contributing to increased academic engagement.

KEYWORDS

Growth Mindset, Academic Resilience, Psychological Well-Being, Academic Engagement.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانشجومعلم‌ان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی

هیمن خضری آذر^{۱*}، سید نورالدین محمودی^۲، صالح رحمانی^۳، محمد سیداحمدی^۴

چکیده

درگیری تحصیلی یکی از عوامل اصلی تأثیرگذار بر یادگیری در کلاس‌های درس و پیش‌بین قوی برای عملکرد و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانشجومعلم‌ان با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی انجام شد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی بودند (N=۴۹۰۰) که ۲۳۶ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و با استفاده از روش کلان و محاسبه پارامترها به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه ذهنیت رشد دوئیک (۲۰۰۶)، تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶)، بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹) و درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده گردید. یافته‌ها نشان‌دهنده اثر مثبت و معنادار ذهنیت رشد بر تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی بود. همچنین اثر تاب‌آوری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. اثر بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در اثر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود. براساس نتایج پژوهش، ذهنیت رشد نقش مهمی در تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجومعلم‌ان و در نتیجه افزایش درگیری تحصیلی آنان دارد.

واژه‌های کلیدی

ذهنیت رشد، تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، درگیری تحصیلی.

۱. استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۲. استادیار، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.
۳. کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۴. کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

هیمن خضری آذر

رایانامه: h.khezriazar@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله:

هیمن خضری آذر، سید نورالدین محمودی، صالح رحمانی، محمد سیداحمدی (۱۴۰۴). تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانشجومعلم‌ان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۴)، ۳۷-۵۰.

مقدمه

درگیری تحصیلی به دلیل نقش مؤثرش در تسهیل یادگیری (دورنی^۱، ۲۰۱۹؛ مرسر^۲، ۲۰۱۹) و توانایی آن در پیش‌بینی عملکرد و پیشرفت تحصیلی (یوان^۳، ۲۰۲۴؛ محسن پور و همکاران، ۱۴۰۳؛ گراوند و زارعی، ۱۴۰۱) در کانون توجه متخصصان تربیتی قرار گرفته است (پان^۴ و همکاران، ۲۰۲۳؛ زینسترا^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی است که می‌تواند بر تلاش مستقیم یادگیرندگان برای یادگیری و درک و تسلط بر دانش و مهارت‌های مورد نیاز یادگیری تأثیر بگذارد (باردلی-دورسی^۶ و همکاران، ۲۰۲۲؛ سینوال^۷ و همکاران، ۲۰۲۱)، تا جایی که «بدون درگیری یادگیری معنادار بعید است» (هیور^۸ و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۲).

از میان مدل‌های متعددی (فریدریک و مک گولسکی^۹، ۲۰۱۲؛ جانوسز^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ ریو و تسنگ^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ سیناترا^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۵) که برای تبیین سازه درگیری تحصیلی ارائه شده است، مدل چهار بعدی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) متشکل از ابعاد رفتاری^{۱۳}، شناختی^{۱۴}، عاطفی^{۱۵} و عاملیت^{۱۶}، به عنوان چارچوبی جامع پذیرفته شده است (یوان، ۲۰۲۴). درگیری رفتاری به میزان مشارکت فعالانه و تلاش یادگیرنده (ماروکو^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۶)، درگیری شناختی به به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱؛ ریو و شین^{۱۸}، ۲۰۲۰)، درگیری عاطفی به هیجانات مثبت، علایق و نگرش‌های مرتبط با فرآیند یادگیری (سوینین^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳؛ سینوال^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۱) و درگیری عاملیت به نقش سازنده و ابتکار عمل یادگیرنده در هدایت فرآیند یادگیری خود اشاره دارد (ریو و شین، ۲۰۲۰؛ ریو و تسنگ، ۲۰۱۱).

امروزه، کاهش سطح درگیری تحصیلی به یک چالش نگران‌کننده و فراگیر در نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (پان و همکاران، ۲۰۲۳؛ زینسترا و همکاران، ۲۰۲۳). این چالش در مورد دانشجومعلم‌ان - که معماران آینده نظام آموزشی هستند - از اهمیت و حساسیت مضاعفی برخوردار است، چرا که کاهش درگیری تحصیلی آنان نه تنها به پیامدهای منفی متعددی مانند کاهش عملکرد تحصیلی، فرسودگی و اختلال در سلامت روان منجر می‌شود (اوپادیا و سالملا-آرو^{۲۱}، ۲۰۱۳؛ چن و همکاران، ۲۰۲۳؛ مک‌درموت^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بلکه کیفیت آموزش نسل آینده را نیز مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد. این مسئله ریشه در علل پیچیده‌ای دارد که از فشارهای محیطی - بافتی خاص این گروه مانند فشارهای روانی ناشی از کارآموزی و نیاز به تعادل بین تحصیل و تدریس تا عوامل فردی - روان‌شناختی گسترده است. در کانون این عوامل فردی، پایین بودن سطح بهزیستی روان‌شناختی (شیائو^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۳)، تاب‌آوری تحصیلی پایین (مارتین و مارش^{۲۴}، ۲۰۰۶؛ آنیروبی^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۳) و حاکمیت ذهنیت ثابت (دوئک^{۲۶}، ۲۰۰۶) به عنوان موانع اصلی درگیری تحصیلی قرار دارند. اگرچه اهمیت عوامل فردی به خوبی شناخته شده است؛ اما چگونگی تعامل این متغیرها در یک مدل علی برای تبیین درگیری تحصیلی دانشجومعلم‌ان کمتر کاوش شده است. بنابراین پژوهش حاضر با اتکا به نظریه ذهنیت رشد دوئک (۲۰۰۶)، نظریه بهزیستی روان‌شناختی ریف^{۲۷} (۱۹۸۹)، ۲۰۲۲) و سازه تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) به تبیین درگیری تحصیلی می‌پردازد.

مفهوم بهزیستی روان‌شناختی به ویژگی‌های مثبت و ارتقای توانمندی‌های فردی توجه دارد و در واقع بر جنبه‌های مثبت سلامت روان تأکید می‌کند (مک‌درموت^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژائو^{۲۹}، ۲۰۲۳). بهزیستی روان‌شناختی شامل شش بعد اصلی پذیرش خود، ارتباطات مثبت با دیگران، استقلال، تسلط بر محیط، هدف‌مندی در زندگی و رشد شخصی است (ریف، ۲۰۱۳). افراد با بهزیستی روان‌شناختی بالاتر معمولاً هیجانات مثبت بیشتری دارند و قادرند با چالش‌های تحصیلی بهتر مقابله

21 Upadyaya, K., & Salmela-Aro

22 Mcdermott

23 Xiao

24 Martin & Marsh

25 Anierobi

26 Dweck

27 Ryff

28 Mcdermott

29 Zhao

1 Dörnyei

2 Mercer

3 Yuan

4 Pan

5 Zeinstra

6 Bradley-Dorsey

7 Sinval

8 Hiver

9 Fredricks & McColskey

10 Janosz

11 Reeve & Tseng

12 Sinatra

13 behavioral

14 cognitive

15 emotional

16 agentic

17 Maroco

18 Reeve & Shin

19 Soiminen

20 Sinval

کنند. این امر منجر به افزایش انگیزه و درگیری در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که افراد با سطح بالای بهزیستی روان‌شناختی در فعالیت‌های تحصیلی خود بیشتر درگیر شده و عملکرد بهتری را نشان می‌دهند (شیائو و همکاران، ۲۰۲۳؛ لیزارته سیمون^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ بهارگاو و شارما^۲، ۲۰۲۴).

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی تاب‌آوری تحصیلی است. تاب‌آوری تحصیلی به توانایی یادگیرندگان در مواجهه با چالش‌ها و دشواری‌های تحصیلی اشاره دارد و شامل مهارت‌هایی چون مقابله با استرس، حفظ انگیزش و سازگاری با شرایط مختلف است (ماستن^۳، ۲۰۰۱؛ هوانگ و شین^۴، ۲۰۱۸؛ هاول^۵ و همکاران، ۲۰۱۸؛ چیشولم-برنز^۶ و همکاران، ۲۰۱۹؛ یه^۷ و همکاران، ۲۰۲۱؛ شنگ یائو^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). تاب‌آوری تحصیلی برای دانشجومعلم امری حیاتی است؛ زیرا مهارت‌هایی همچون خلاقیت، تفکر انتقادی و حل مسئله در آموزش دانشجومعلم بسیار مهم هستند. دانشجویانی که دارای تاب‌آوری بالاتری هستند، معمولاً به طور فعال‌تری در فرآیند یادگیری و فعالیت‌های تحصیلی مشارکت می‌کنند (مارتین و مارش^۹، ۲۰۰۶) و در نتیجه درگیری تحصیلی بالاتری دارند (عسل^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۵؛ آنیروبی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳؛ زنگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر این، دانشجویانی که دارای تاب‌آوری تحصیلی بالاتری هستند، معمولاً احساس بهتری نسبت به خود و زندگی خود دارند و قادر به مدیریت استرس و چالش‌های تحصیلی هستند و در نتیجه از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند (کوپر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۱؛ گارسیا-کرسپو^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱).

ذهنیت رشد یکی از عوامل اصلی و تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی و پیشرفت دانشجویان است (پائول^{۱۵}، ۲۰۱۳؛ اسمیت^{۱۶}، ۲۰۱۴؛ رامستد^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۴). نظریه ذهنیت

رشد نخستین بار توسط دوئک (۲۰۰۶) معرفی شد، در نظریه ذهنیت رشد، دوئک (۱۹۹۹، ۲۰۰۶) دو نوع ذهنیت را معرفی کرده است: ذهنیت رشد و ذهنیت ثابت. افراد با ذهنیت رشد معتقدند که توانایی‌های اساسی و هوش آن‌ها می‌تواند از طریق تلاش و با گذشت زمان توسعه و بهبود یابند، افرادی با ذهنیت ثابت بر این باورند که آن‌ها با مقدار ثابتی از توانایی متولد شده‌اند که نمی‌توان آن را از طریق تلاش و تجربه در طول زمان افزایش داد. توانایی‌ها را به‌عنوان ویژگی‌های ارثی، پایدار و غیرقابل تغییر می‌نگرند (دوئک، ۱۹۹۹).

مطابق با نظریه دوئک، این ذهنیت‌ها به‌طور متفاوتی بر انگیزه‌های پیشرفت تأثیر می‌گذارند: افراد با ذهنیت ثابت معمولاً از چالش‌ها و بازخوردهای منفی اجتناب می‌کنند و به آسانی تسلیم شوند؛ در حالی که افراد با ذهنیت رشد چالش‌ها را می‌پذیرند، در مواجهه با ناکامی‌ها، استقامت نشان می‌دهند و از انتقادات یاد می‌گیرند (دوئک، ۲۰۱۶). علاوه بر این، افراد با ذهنیت رشد به دنبال تکالیف تحصیلی چالش‌انگیزتر هستند (رگه^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۱) و باور دارند که تلاش راه مؤثری برای دستیابی به موفقیت است و در نهایت از مزایای موفقیت‌های بیشتر بهره‌مند می‌شوند (کلارو^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۶؛ کونگ^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌های انجام‌شده نیز بیانگر نقش مثبت و معنادار ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان است (چن^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۵؛ وستاد و برو^{۲۲}، ۲۰۲۴؛ سوهارسونو و فاتیما^{۲۳}، ۲۰۲۴؛ شیدا^{۲۴}، ۲۰۲۴؛ ژائو^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۱؛ دوئک و یگر^{۲۶}، ۲۰۱۹؛ کلارو و همکاران، ۲۰۱۶).

علاوه بر این، ادبیات پژوهش بیانگر نقش ذهنیت رشد در تاب‌آوری تحصیلی یادگیرندگان است. یادگیرندگانی که دارای ذهنیت رشد هستند، از ترس از شکست اجتناب نمی‌کنند؛ بلکه با وجود موانع و چالش‌ها، به تلاش خود ادامه می‌دهند و از اشتباهات و بازخوردهای مربوط به آن‌ها درس می‌آموزند (میلز و میلز^{۲۷}، ۲۰۱۸؛ یوسفی و خلخالی^{۲۸}، ۲۰۱۸؛ ستلوگلو و نیونی^{۲۹}، ۲۰۲۴). همچنین نتایج چندین فراتحلیل در زمینه علل و پیامدهای داشتن ذهنیت رشد در مقابل ذهنیت ثابت نشان

18 Rege
19 Claro
20 Kong
21 Chen
22 Vestad & Bru
23 Suharsono & Fatimah
24 Shida
25 Zhao
26 Yeager
27 Mills and Mills
28 Yousefi and Khalkhali
29 Setlogelo & Nyoni

1 Lizarte Simón
2 Bhargava, S., & Sharma
3 Masten
4 Hwang and Shin
5 Howell
6 Chisholm-Burns
7 Ye
8 Shengyao
9 Martin & Marsh
10 Asal
11 Anierobi
12 Zeng
13 Cooper
14 García-Crespo
15 Paul
16 Smith
17 Rammstedt

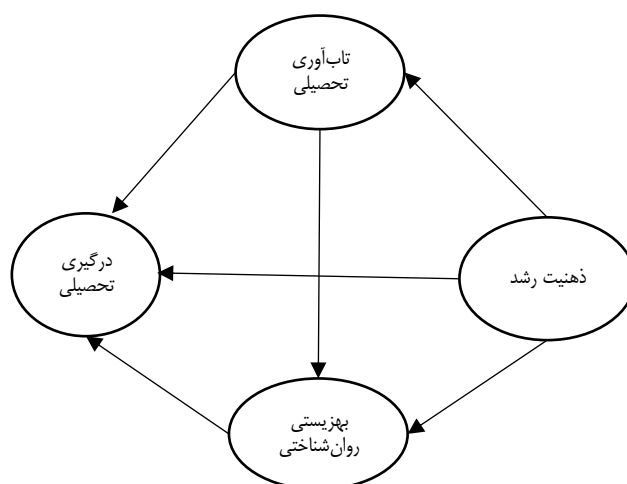
حجم‌های بالاتر از ۲۰۰ مطلوب است. هومن (۱۳۸۷) نمونه‌هایی بیش از ۲۰۰ نفر را برای این گونه پژوهش‌ها پیشنهاد کرده است. برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از چندین معیار علمی استفاده شد. ابتدا با به کارگیری نرم‌افزار G*Power و با فرض اندازه اثر متوسط ($f^2 = 0.15$) با توان آماری ۰/۹۵ و سطح معناداری ۰/۰۵، حجم نمونه اولیه ۱۱۹ نفر محاسبه گردید. در گام بعدی با اعمال قواعد مرسوم در مدل‌سازی معادلات ساختاری (کلاین، ۲۰۱۶)، شامل قاعده ۱۰-۲۰ نمونه به ازای هر متغیر مکنون (۱۰۰ نمونه) و قاعده ۵:۱ برای پارامترهای آزاد با ۴۳ پارامتر (۲۱۵ نمونه)، دامنه حجم نمونه ۱۱۹ تا ۲۱۵ نفر تعیین شد. این دامنه با توصیه‌های سوپر^۵ (۲۰۲۱) نیز در مورد مدل‌های معادلات ساختاری همخوانی دارد. بنابراین در پژوهش حاضر ۲۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به این که ۲۴ عدد از پرسش‌نامه‌ها ناقص پاسخ داده شده بودند، در تحلیل نهایی ۲۳۶ پرسش‌نامه تجزیه و تحلیل شد که از این تعداد ۱۳۶ نفر (۵۷/۶۳٪) پسر و ۱۰۰ نفر (۴۲/۳۷٪) دختر بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش اشتغال به تحصیل در واحدهای دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی و رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش بود و معیارهای خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به همکاری از سوی دانشجویان و وجود پرسش‌نامه‌های مخدوش و ناقص بود. در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و روش الگویابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS-24 و AMOS-24 استفاده شد.

ابزارهای گردآوری داده‌های پژوهش عبارتند از:

ذهنیت رشد: جهت اندازه‌گیری ذهنیت رشد از مقیاس دوئک (۲۰۰۶) استفاده شد. این مقیاس دارای ۴ گویه است. گویه‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شدند. زنگ و همکاران (۲۰۱۶) ضریب پایایی پرسش‌نامه را ۰/۷۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده $AGFI=0/975$ ، $GFI=0/995$ ، $RMSEA=0/03$ ، $CFI=0/999$ و $RMR=0/019$ به دست آمده است که بیانگر روایی مناسب پرسش‌نامه است.

می‌دهد که توسعه یک ذهنیت رشد به طور قابل توجهی به افراد کمک می‌کند تا به طور مؤثرتری با استرس مواجه شده و با تغییرات سازگار شوند و در نتیجه از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردار باشند (سوهارسون و فاتیما^۱، ۲۰۲۴؛ لی^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ شیائو و همکاران، ۲۰۲۳؛ زنگ و همکاران، ۲۰۱۶).

بر این اساس، هدف نهایی پژوهش، آزمون یک مدل نظری یکپارچه است که در آن ذهنیت رشد هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق مسیرهای میانجی شامل تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. آزمون این مدل، درک جامع‌تری از عوامل تعیین‌کننده موفقیت آموزشی دانشجویان ارائه می‌دهد و مبنایی برای طراحی مداخلات مؤثر آتی فراهم می‌آورد. مدل مفهومی رابطه بین متغیرهای پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع کاربردی و از نظر روش اجرا توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دختر و پسر استان آذربایجان غربی به تعداد ۴۹۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. در زمینه برآورد بهینه حجم نمونه برای مطالعات مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری نظرات متفاوتی وجود دارد. از جمله کلاین^۳ (۲۰۱۰) و لوهلین^۴ (۲۰۰۴) به نقل از قاسمی (۱۳۹۰) معتقدند حجم نمونه کمتر از ۱۰۰ نامناسب و

1 Suharsono & Fatimah

2 Lee

3 Kline

4 Loehlin

تاب‌آوری تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری تاب‌آوری

تحصیلی از پرسش‌نامه مارتین و مارش (۲۰۰۶) استفاده گردید. این پرسش‌نامه دارای ۶ گویه است. گویه‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شدند. مارتین و مارش (۲۰۰۶) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در ایران، بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) ضریب پایایی پرسش‌نامه را ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی روایی آن را تأیید کردند. در پژوهش صدوقی (۱۳۹۷) ضریب پایایی این پرسش‌نامه ۰/۸۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون‌شده $RMSEA=0/064$ ، $GFI=0/981$ ، $AGFI=0/944$ ، $CFI=0/991$ و $RMR=0/028$ به دست آمده است که بیانگر روایی مناسب پرسش‌نامه است.

بهزیستی روان‌شناختی: جهت اندازه‌گیری بهزیستی

روان‌شناختی، از پرسش‌نامه ریف (۱۹۸۹) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ گویه است و شش عامل خودمختاری (۳ گویه)، رشد شخصی (۳ گویه)، روابط مثبت با دیگران (۳ گویه)، هدف‌مندی در زندگی (۳ گویه)، پذیرش خود (۳ گویه) و تسلط بر محیط (۳ گویه) را می‌سنجد. در مطالعه ریف (۱۹۸۹) ضریب همسانی درونی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای پذیرش خود (۰/۹۳)، ارتباط با دیگران (۰/۹۱)، خودمختاری (۰/۸۶)، تسلط بر محیط (۰/۹۰)، هدف‌مندی در زندگی (۰/۹۰) و رشد شخصی (۰/۸۷) گزارش شده است. در ایران، بیانی، کوچکی و بیانی (۱۳۸۷) ضریب همسانی درونی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای رشد شخصی ۰/۷۸، پذیرش خود ۰/۷۱، هدف‌مندی در زندگی ۰/۷۰، روابط مثبت با دیگران ۰/۷۷، تسلط بر محیط ۰/۷۷ و

این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای پذیرش خود ۰/۵۱، تسلط محیطی ۰/۷۶، رابطه مثبت با دیگران، ۰/۷۵، هدف‌مندی در زندگی ۰/۵۲، رشد شخصی ۰/۷۳ و استقلال ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد. علاوه بر این، نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی بیانگر روایی مناسب این مقیاس بود. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۰/۹۱ محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی مناسب این پرسش‌نامه است. همچنین، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون‌شده $RMSEA=0/069$ ، $GFI=0/932$ ، $AGFI=0/921$ ، $CFI=0/974$ و $RMR=0/032$ به دست آمده است که بیانگر روایی مناسب پرسش‌نامه است.

درگیری تحصیلی: جهت اندازه‌گیری درگیری تحصیلی، از

پرسش‌نامه ریو (۲۰۱۳) استفاده گردید. این پرسش‌نامه شامل ۱۷ گویه است که چهار بعد درگیری تحصیلی شامل درگیری رفتاری (۴ گویه)، درگیری عاطفی (۴ گویه)، درگیری شناختی (۴ گویه) و عاملیت (۵ گویه) را می‌سنجد. گویه‌های این پرسش‌نامه بر مبنای طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) طراحی شدند. ریو (۲۰۱۳) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۰، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ گزارش نموده است. رضانی و خامسان (۱۳۹۶) نیز روایی پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تأیید و ضریب پایایی آن را برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ گزارش کردند. اقدمی و یوسفی (۱۳۹۷) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۴، ۰/۸۸ و ۰/۸۹ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ گزارش کردند.

جدول ۱. مشخصات و ویژگی‌های فنی ابزارهای اندازه‌گیری

ردیف	اسم ابزار	سازنده	سال	تعداد گویه	مؤلفه‌ها	شیوه نمره‌گذاری
۱	ذهنیت رشد	دوئک	۲۰۰۶	۴	-	از (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱)
۲	تاب‌آوری تحصیلی	مارتین و مارش	۲۰۰۶	۶	-	از (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱)
۳	بهزیستی روان‌شناختی	ریف	۱۹۸۹	۱۸	خودمختاری، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، هدف‌مندی در زندگی، پذیرش خود و تسلط بر محیط	از (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱)
۴	درگیری تحصیلی	ریو	۲۰۱۳	۱۷	رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت	از (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱)

علاوه بر این، نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی بیانگر روایی مناسب این مقیاس بود. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای

خودمختاری ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش کردند. در پژوهش خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب همسانی درونی

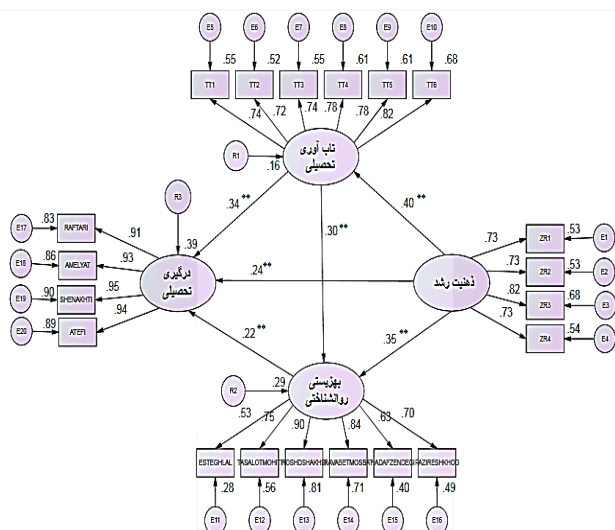
کمتر از ۱ بودند (۰/۰۰۱ و ۰/۲۷۹) که نشان می‌دهد هیچ یک از موارد تأثیر نامتعارفی بر برآورد پارامترهای مدل رگرسیون نداشته‌اند.

در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است. ضریب همبستگی بین متغیرها در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است.

جدول ۳. ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

دانشیت رشد	تاب‌آوری تحصیلی	بهزیستی روان‌شناختی	درگیری تحصیلی
۱			
تاب‌آوری تحصیلی	۱		
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۴۱**	۱	
درگیری تحصیلی	۰/۴۳**	۰/۴۹**	۱

در شکل ۲ مدل آزمون شده برای فرضیه‌های پژوهش همراه با مقادیر استاندارد شده روی هر کدام از مسیرها درج شده است.



شکل ۲. مدل آزمون شده پیش‌بینی درگیری تحصیلی

در جدول شماره ۴ اثرات مستقیم، آماره تی، سطح معناداری و واریانس تبیین شده متغیرهای تحقیق گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

مسیرها	ضریب آماره	خطای	P	واریانس تبیین شده
دانشیت رشد بر درگیری تحصیلی	۰/۲۴	۰/۳۱	۰/۳۳	۰/۰۱
تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی	۰/۳۴	۰/۸۱	۰/۰۳	۰/۰۱
بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی	۰/۲۲	۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۰۳
دانشیت رشد بر بهزیستی روان‌شناختی	۰/۳۵	۰/۴۰	۰/۱۷	۰/۰۱
تاب‌آوری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی	۰/۳۰	۰/۹۴	۰/۱۶	۰/۰۱
دانشیت رشد بر تاب‌آوری تحصیلی	۰/۴۰	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۰۱

کرونباخ برای خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملیت به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۷، ۰/۸۶ و ۰/۸۴ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۶ محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی مناسب این پرسش‌نامه است. همچنین، جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده $GFI=0/936$ ، $RMSEA=0/071$ ، $AGFI=0/917$ ، $CFI=0/962$ و $RMR=0/036$ به دست آمده است که بیانگر روایی مناسب پرسش‌نامه است.

یافته‌ها

در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی ارائه شده است. پیش از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری بررسی شد. جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده گردید که مقادیر چولگی و کشیدگی کمتر از ۲ نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌ها است. پیش فرض هم‌خطی چندگانه براساس شاخص‌های عامل تورم واریانس^۱ (کمتر از ۱۰) و ضریب تحمل^۲ (کمتر از ۱ و بیشتر از ۰/۱) بررسی شد. طبق تحلیل صورت گرفته عامل تورم واریانس و ضریب تحمل به ترتیب برای متغیر دانشیت رشد ۱/۲۵۴ و ۰/۷۹۸، تاب‌آوری تحصیلی ۱/۲۴۶ و ۰/۸۰۲ و بهزیستی روان‌شناختی ۱/۳۲۴ و ۰/۷۵۵ به دست آمد که بیانگر عدم هم‌خطی چندگانه است. به علاوه، پیش فرض استقلال خطاها نیز محقق شده است؛ چرا که مقدار دوربین-واتسون محاسبه شده (۱/۷۷۵) در حد مطلوب بین (۲/۵-۱/۵) قرار دارد. به منظور شناسایی داده‌های پرت چندمتغیره از فاصله ماهالانوبیس^۳ و فاصله کوک^۴ استفاده شد. نتایج نشان داد محدوده فاصله ماهالانوبیس بین ۰/۰۱۲ تا ۱۹/۳۷۴ متغیر است. از آنجا که هیچ یک از موارد از مقدار

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
دانشیت رشد	۱۲/۶۵	۳/۸۰	-۰/۴۲۳	-۰/۱۰۹
تاب‌آوری تحصیلی	۱۷/۵۷	۵/۵۲	-۰/۱۷۶	-۰/۴۶۸
بهزیستی روان‌شناختی	۵۷/۷۲	۱۲/۴۶	-۰/۳۳۵	۰/۵۹۶
درگیری تحصیلی	۴۹/۱۸	۱۵/۲۳	-۰/۱۵۲	-۰/۴۳۵

بحرانی $p < 0/001$ فراتر نرفتند، هیچ مورد پرت چندمتغیره در داده‌ها شناسایی نشد. همچنین مقادیر فاصله کوک همگی

1 Variance inflation factor (VIF)

2 Tolerance

3 Mahalanobis Distance

4 Cook's Distance

جدول ۶. شاخص‌های برازش تحلیل مدل معادلات ساختاری ارتباط بین متغیرها

مقدار مطلوب (پیشنهادشده)	مقدار به دست آمده	سازه شاخص
-	۳۳۱/۲۹۶	(CMIN) Chi-sqaure
-	۱۶۴	درجه آزادی (DF)
$5 \geq$	۲/۰۲	CMIN/DF
$0.9 \leq$	۰/۹۳	GFI
$0.9 \leq$	۰/۹۱	AGFI
$0.9 \leq$	۰/۹۶	CFI
$0.8 \geq$	۰/۰۶۶	RMSEA

نتایج شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۶ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازش به دست آمده همگی در سطح مناسبی هستند و مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانشجومعلمیان با نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی در چارچوب مدل معادلات ساختاری انجام شد. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که تأثیر ذهنیت رشد بر تاب‌آوری تحصیلی مثبت و معنادار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های چن و همکاران (۲۰۲۵)، سوهارسونو و فاتیما (۲۰۲۴)، شیدا (۲۰۲۴)، ژائو و همکاران (۲۰۲۱) و زنگ و همکاران (۲۰۱۶) مطابقت دارد. مطابق با دیدگاه دوئک (۲۰۰۶) ذهنیت رشد باعث شکل‌گیری باور به قابلیت تغییر و توسعه توانایی‌ها می‌شود که به‌عنوان زیرساختی برای ارتقای تاب‌آوری عمل می‌کند. این باور موجب می‌شود دانشجومعلمیان در مواجهه با شکست‌ها و مشکلات تحصیلی، مقاومت و استقامت بیشتری نشان دهند و از ناکامی‌ها به عنوان فرصت‌های یادگیری بهره‌مند شوند. به عبارت دیگر، ذهنیت رشد فعال‌سازی خودتنظیمی هیجانی و شناختی را تسهیل می‌کند؛ در نتیجه دانشجومعلمیان هنگام مواجهه با موانع تحصیلی، به جای فروپاشی هیجانی و اجتناب، از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌محور مانند تلاش مستمر و جستجوی راهنمایی استفاده می‌کنند که سنگ بنای تاب‌آوری تحصیلی است.

یافته دیگر پژوهش این است که تأثیر ذهنیت رشد بر بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های سوهارسونو و فاتیما (۲۰۲۴)، لی و همکاران (۲۰۲۳)، شیائو و همکاران (۲۰۲۳) و زنگ و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. این یافته بیانگر آن است که ذهنیت رشد موجب شکل‌گیری الگوهای تفکر مثبت‌تر، احساس

براساس یافته‌های مندرج در جدول ۴، تمامی مسیرهای مستقیم در مدل، از لحاظ آماری معنادار بودند ($p < 0.01$). مطابق این نتایج، ذهنیت رشد ($t = 3.310$ و $\beta = 0.24$)، تاب‌آوری تحصیلی ($t = 4.819$ و $\beta = 0.34$) و بهزیستی روان‌شناختی ($t = 3.02$ و $\beta = 0.22$) به‌طور مستقیم و مثبت، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین ذهنیت رشد ($t = 4.03$ و $\beta = 0.35$)، تاب‌آوری تحصیلی ($t = 3.948$) و $\beta = 0.30$)، اثر مستقیم و مثبتی بر بهزیستی روان‌شناختی دارند. رابطه مستقیم ذهنیت رشد با تاب‌آوری تحصیلی نیز ($t = 5.035$ و $\beta = 0.40$)، مثبت و معنادار است. یکی دیگر از ویژگی‌های معادلات ساختاری بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر است که از آزمون سوبل^۱ برای بررسی نتایج معناداری روابط غیرمستقیم استفاده شد. در جدول ۵، نتایج اثرات غیرمستقیم ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج میانجی‌گری مدل آزمون شده

مسیرهای غیرمستقیم	اثر غیرمستقیم	آماره تی	خطای استاندارد	P
نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در تأثیر:				
ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی	۰/۱۴	۳/۴۸۱	۰/۰۸۷	۰/۰۱
ذهنیت رشد بر بهزیستی روان‌شناختی	۰/۱۲	۳/۱۰۷	۰/۱۰۲	۰/۰۱
نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی در تأثیر:				
ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی	۰/۰۸	۲/۴۹۰	۰/۱۱۷	۰/۰۵
تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی	۰/۰۷	۲/۳۹۸	۰/۰۹۳	۰/۰۵

با توجه به جدول ۵، نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی و ذهنیت رشد بر بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار است. نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی در تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیل بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار است.

در جدول ۶، مشخصه‌های برازندگی الگوی معادلات ساختاری یعنی مقادیر به دست آمده در پژوهش حاضر و حد قابل پذیرش هر یک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند.

یافته دیگر پژوهش این است که تاب‌آوری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این نتایج همخوان با پژوهش‌های عسل و همکاران (۲۰۲۵)؛ آنیروبی و همکاران (۲۰۲۳)؛ زنگ و همکاران (۲۰۱۶) و کوپر و همکاران (۲۰۲۱) اهمیت تاب‌آوری را به‌عنوان یک عامل کلیدی در فرآیند یادگیری و موفقیت تحصیلی نمایان می‌سازد و نشان می‌دهد که توانایی دانشجویان در مقابله مؤثر با چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی، نقش محوری در سلامت روان و تعامل آموزشی آنان ایفا می‌کند. این سازوکار از یک سو با کاهش پیامدهای منفی استرس‌های تحصیلی مانند اضطراب و ناامیدی، به حفظ و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی کمک می‌کند (گارسیا-کرسپو و همکاران، ۲۰۲۱) و از سوی دیگر با تقویت پشتکار و بازگشت سریع‌تر پس از مواجهه با مشکلات، باعث تداوم و تعمیق درگیری تحصیلی می‌شود. در واقع، تاب‌آوری زمینه لازم برای حفظ تعادل عاطفی و تداوم تلاش آموزشی را فراهم ساخته و یک چرخه مثبت از بهزیستی و درگیری را تقویت می‌کند. بنابراین دانشجویان با سطح بالای تاب‌آوری تحصیلی، معمولاً بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند؛ زیرا آن‌ها توانایی بیشتری در مدیریت احساسات و چالش‌های مرتبط با تحصیل دارند. این ارتباط مثبت بین تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک چرخه مثبت در نظر گرفته شود که در آن تاب‌آوری به بهبود وضعیت روانی و در نتیجه افزایش انگیزه و مشارکت در فرآیند یادگیری کمک می‌کند.

از دیگر نتایج پژوهش این است که بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شیائو و همکاران (۲۰۲۳)؛ لیزارته سیمون و همکاران (۲۰۲۴)؛ بهارگاوا و شارما (۲۰۲۴) همخوانی دارد. بهزیستی روان‌شناختی به‌عنوان یک حالت مثبت از سلامت روان، شامل عواملی نظیر رضایت از زندگی، هدفمندی، رشد شخصی و احساس کنترل بر زندگی است. این ویژگی‌ها به طور مستقیم بر انگیزه و تمایل افراد برای مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارند. زمانی که دانشجویان از سلامت روانی بالایی برخوردار باشند؛ احتمال بیشتری وجود دارد که در فرآیند یادگیری و تحصیل به صورت فعال و مؤثر شرکت کنند. علاوه بر این، دانشجویان معلمان که از سلامت روان بالاتری برخوردارند، معمولاً توانایی بیشتری برای مقابله با چالش‌ها و فشارهای

خودکارآمدی بالاتر و کنترل هیجانی بهتر در مواجهه با استرس‌ها و فشارهای تحصیلی می‌گردد (دوئک، ۲۰۰۶). ذهنیت رشد با القای این باور که توانایی‌ها قابل توسعه هستند، بازتعریف بنیادین رابطه فرد با چالش‌ها را موجب می‌شود. این بازتعریف، شکست را از یک تهدید وجودی به یک داده یادگیری تبدیل می‌کند که مستقیماً بر ابعاد پذیرش خود و رشد شخصی تأثیر می‌گذارد. همچنین ذهنیت رشد، الگوی هدف‌گذاری افراد را از حالت عملکردمحور به تسلط‌محور تغییر می‌دهد. این انتقال، احساس تسلط بر محیط و خودمختاری را تقویت می‌کند، زیرا ملاک ارزیابی از مقایسه با دیگران به پیشرفت شخصی تغییر می‌یابد. علاوه بر این، ذهنیت رشد سازوکارهای مقابله‌ای را به سمت راهبردهای مسئله‌محور و انعطاف‌پذیر سوق می‌دهد که به نوبه خود روابط مثبت با دیگران و هدف‌مندی در زندگی را تسهیل می‌نماید. به این ترتیب، ذهنیت رشد نه به عنوان یک ویژگی مجزا، بلکه به عنوان یک چارچوب ارزیابی شناختی فراگیر عمل می‌کند که سازمان روانی فرد را به گونه‌ای بازسازی می‌کند که دستیابی به سطوح بالاتر بهزیستی روان‌شناختی را میسر می‌سازد.

یافته دیگر پژوهش این است که ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های چن و همکاران (۲۰۲۵)، سوهارسونو و فاتیما (۲۰۲۴)، شیدا (۲۰۲۴)، ژائو و همکاران (۲۰۲۱) و زنگ و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. این یافته همخوان با دیدگاه دوئک (۲۰۰۶) بیانگر این است که ذهنیت رشد می‌تواند به افزایش انگیزه و علاقه به یادگیری کمک کند؛ زیرا دانشجویان با پذیرش این ایده که توانایی‌های آنها قابل توسعه است، بیشتر تمایل دارند که فعالانه در کلاس‌ها و فعالیت‌های تحصیلی مشارکت نمایند. علاوه بر این، این افراد کمتر از شکست‌ها ناامید می‌شوند و به جای آن، از چالش‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند (رگه و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، باور دانشجویان معلمان به توسعه‌پذیری توانایی‌هایشان از طریق تلاش و یادگیری، تعامل آنها با محیط آموزشی را به طور چشمگیری بهبود می‌بخشد. این نگرش، چالش‌های تحصیلی را به فرصت‌های رشد تبدیل کرده، ترس از شکست را کاهش می‌دهد و تاب‌آوری تحصیلی را تقویت می‌کند، که در نهایت به افزایش مشارکت فعال (درگیری رفتاری)، احساس تعلق و علاقه (درگیری عاطفی) و پردازش عمیق مطالب (درگیری شناختی) منجر می‌شود.

تحصیلی دارند و این امر به نوبه خود به افزایش درگیری و مشارکت آنها در فرآیند یادگیری کمک می‌کند.

یافته دیگر پژوهش این است که بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی در تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی نقش میانجی مثبت و معناداری دارند. این یافته همسو با پژوهش‌های شیائو و همکاران (۲۰۲۳) و زنگ و همکاران (۲۰۱۶) بیانگر این است که هنگامی که دانشجومعلم‌ان دارای ذهنیت رشد هستند، بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی بالاتری دارند. بهزیستی روان‌شناختی از طریق ایجاد هیجانات مثبت، رضایت از زندگی و توانایی مدیریت استرس به عنوان یک عامل تسهیل‌کننده در فرآیند یادگیری و درگیری تحصیلی عمل کند. از سوی دیگر، تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به افزایش ظرفیت یادگیرندگان در مواجهه با ناکامی‌های تحصیلی کمک کند. این وضعیت موجب می‌شود که آنها در مواجهه با دشواری‌ها و ناکامی‌ها، به جای احساس یأس و ناامیدی، به تلاش و یادگیری ادامه دهند. بنابراین بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به عنوان متغیرهای میانجی در رابطه بین ذهنیت رشد و درگیری تحصیلی عمل کنند.

نتایج این پژوهش می‌تواند به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات روان‌شناختی استفاده شود. نتایج نشان داد که ذهنیت رشد تأثیر مثبت و قابل توجهی بر درگیری تحصیلی دانشجومعلم‌ان دارد و این تأثیر از طریق بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی میانجی‌گری می‌شود. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و تربیتی در دانشگاه‌ها بر تقویت ذهنیت رشد در دانشجومعلم‌ان تمرکز کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های آموزشی، مشاوره‌های فردی و گروهی و فعالیت‌های عملی باشند که به دانشجومعلم‌ان کمک می‌کنند تا باور کنند که توانایی‌های آنها قابل توسعه است. علاوه بر این، با توجه به نقش مهم بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی در افزایش درگیری تحصیلی، لازم است که دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی برنامه‌هایی را برای ارتقاء سلامت روان و تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان طراحی کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل مشاوره‌های روان‌شناختی، فعالیت‌های ورزشی و تفریحی و کارگاه‌های مهارت‌های زندگی باشند که به دانشجومعلم‌ان کمک می‌کند تا

منابع

Academic Engagement in Secondary Schools in Anambra State, Nigeria.
Asal, M. G. R., Atta, M. H. R., El-Ashry, A. M., Hendy, A., Kheder, M. E. A., Mohamed, A. Z., &

مهارت‌های لازم برای مقابله با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی را یاد بگیرند. همچنین ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی و مثبت می‌تواند به افزایش بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری دانشجومعلم‌ان کمک کند. این محیط‌ها باید فضایی را فراهم کنند که آنان بتوانند به راحتی با یکدیگر تعامل کنند، از تجربیات یکدیگر بیاموزند و در مواجهه با چالش‌ها حمایت شوند. در نهایت، برگزاری جلسات و کارگاه‌هایی که به توانمندسازی دانشجومعلم‌ان در مواجهه با ناکامی‌ها و مشکلات تحصیلی می‌پردازند، می‌تواند به ارتقاء انگیزه و درگیری تحصیلی آنها کمک کند.

علاوه بر یافته‌های مفیدی که پژوهش حاضر در زمینه تأثیر ذهنیت رشد بر درگیری تحصیلی دانشجومعلم‌ان ارائه می‌دهد، با محدودیت‌هایی نیز همراه است. یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، وابستگی به خودگزارش‌دهی دانشجومعلم‌ان به عنوان منبع داده‌ها است. این نوع روش گردآوری داده‌ها ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های شخصی قرار گیرد و بر نتایج تأثیر بگذارد. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر دانشجومعلم‌ان بوده‌اند و تعمیم نتایج به دست آمده به دیگر مقاطع تحصیلی و دانشجویان سایر دانشگاه‌ها باید با احتیاط صورت بگیرد. محدودیت بعدی این است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و استنباط روابط علت و معلولی بین متغیرها صحیح نیست. انجام پژوهش‌های طولی در آینده می‌توان منجر به افزایش درک ما از ارتباط بین این متغیرها شود. همچنین، بررسی تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای بر بهبود ذهنیت رشد و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان می‌تواند موضوعات مناسبی برای پژوهش‌های آینده باشد.

تعارض با منافع

هیچ تعارضی در منافع نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

سپاسگزاری

بدین وسیله از مدیریت دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی، اساتید و دانشجومعلم‌انی که در فرآیند اجرای این پژوهش ما را همراهی کردند کمال تشکر و قدردانی را داریم.

References

Anierobi, E. I., Okeke, N. U., Nwiko, M. N., & Etodike, C. E. (2023). Parental Involvement and Academic Resilience as Predictors of Students'

- El-Sayed, A. A. I. (2025). International nursing students' culture shock and academic engagement: The moderating role of resilience. *Nurse Education Today*, 145, 106499. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106499>
- Bakhshi, N., Foladchang, M. (2018). The Relationship between School Climate and Academic Resilience: The Mediating Role of Academic buoyancy. *Educational Psychology Studies*; 15(30): 51-80. [In Persian].
- Bayani, A. A., Koocheky, A. M., & Bayani, A. (2008). Reliability and validity of Ryff's psychological well-being scales. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14, 146-151.
- Bhargava, S., & Sharma, R. (2024). Student engagement through teamwork skills: the mediating role of psychological well-being. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 14(2), 271-292. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2022-0126>
- Bradley-Dorsey, M., Beck, D., Maranto, R., Tran, B., Clark, T., & Liu, F. (2022). Is cyber like in-person? Relationships between student-student, student-teacher interaction and student achievement in cyber schools. *Computers and Education Open*, 3, Article 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100101>
- Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23(1), 2368. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>
- Chen, S., Jiang, Y., Qiu, S., Hu, J., Wang, L., Jiang, Y., & Wang, R. (2025). Distinct roles of parental autonomy support and psychological control in Chinese elementary school students' intelligence mindsets and academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(1), 133-146. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00842-5>
- Chisholm-Burns, M. A., Spivey, C. A., Sherwin, E., Williams, J., & Phelps, S. (2019). Development of an instrument to measure academic resilience among pharmacy students. *American journal of pharmaceutical education*, 83(6), 6896. <https://doi.org/10.5688/ajpe6896>
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Cooper, A. L., Brown, J. A., & Leslie, G. D. (2021). Nurse resilience for clinical practice: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2623-2640. <https://doi.org/10.1111/jan.14763>
- Dornyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in second language learning and teaching*, 9(1), 19-30. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=753092>
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Dweck, C. S. (2016). The remarkable reach of growth mind-sets. *Scientific American Mind*, 27(1), 36-41. <https://www.jstor.org/stable/24945335>
- 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>
- Eghdami, Z., & Yousefi, F. (2018). Relationship between basic psychological needs and academic engagement with mediating role of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15 (29), 37-72. [In Persian].
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Garavand, H., Zarei, S. (2022). Developing a Causal Model of Academic Engagement based on Loneliness with the Mediating Role of Corona Stress. *Research in School and Virtual Learning*, 10(2): 21-32. [In Persian] DOI:10.30473/ETL.2022.63102.3744
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *Plos one*, 16(7), e0253409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409>
- Ghasemi, V. (2011). Optimal sample size estimation in structural equation models and its adequacy assessment for social researchers. *Journal of Iran Sociology*. 12(4): 138-161. [In Persian].
- Hooman, H. A. (2009). *Structural equation modeling using LISREL software*. Tehran: Samt. [In Persian].
- Howell, J. A., Roberts, L. D., & Mancini, V. O. (2018). Learning analytics messages: Impact of grade, sender, comparative information and message style on student affect and academic resilience. *Computers in Human Behavior*, 89, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.021>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Janosz, M. (2012). Part IV commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered

- questions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 695-703). Boston, MA: Springer US. doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_33
- Khanjani, M., Shahidi, S., Fath-Abadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of the Ryff's scale of psychological well-being, short form (18-item) among male and female students. *Journal of Thought & Behavior in Clinical Psychology*, 8 (32), 27-36. [In Persian].
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kong, J., Xu, X., Xu, J., Han, G., & Xue, Y. (2025). Development of a growth mindset assessment scale for nursing students based on the growth mindset model: A mixed-method study. *Nurse Education in Practice*, 82, 104232. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.104232
- Lee, S. L., Chan, H. S., Tong, Y. Y., & Chiu, C. Y. (2023). Growth mindset predicts teachers' life satisfaction when they are challenged to innovate their teaching. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17, 1-11. https://doi.org/10.1177/18344909231167533
- Lizarte Simón, E. J., Gijón Puerta, J., Galván Malagón, M. C., & Khaled Gijón, M. (2024). Influence of Self-Efficacy, Anxiety and Psychological Well-Being on Academic Engagement During University Education. *Education Sciences*, 14(12), 1367. <https://doi.org/10.3390/educsci14121367>
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(0), 21. https://www.scielo.br/j/prc/a/Xr3pLx9dhwyXsjqHnnFt4mw/?lang=en
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. https://doi.org/10.1002/pits.20149
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. https://doi.org/10.1002/pits.20149
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227. https://psycnet.apa.org/buy/2001-00465-004
- Mcdermott, R. C., Fruh, S. M., Williams, S., Hauff, C., Graves, R. J., Melnyk, B. M., & Hall, H. R. (2020). Nursing students' resilience, depression, well-being, and academic distress: Testing a moderated mediation model. *Journal of Advanced Nursing*, 76(12), 3385-3397. doi: 10.1111/jan.14531. Epub 2020 Oct 3.
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. In *Second handbook of English language teaching* (pp. 643-660). Cham: Springer International Publishing.
- Mills, I. M., & Mills, B. S. (2018). Insufficient evidence: Mindset intervention in developmental college math. *Social Psychology of Education*, 21, 1045-1059. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9453-y
- Mohsenpour, M., Almousavi, H., Khademi Ashkaziri, M. (2024). Investigating the Psychometric Characteristics of Students' Academic Engagement Scale. *Research in School and Virtual Learning*, 12(1), 21-32. [In Persian] DOI:10.30473/ETL.2024.70836.4177
- Pan, Z., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2023). Unpacking Chinese EFL students' academic engagement and psychological well-being: The roles of language teachers' affective scaffolding. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1799-1819. doi.org/10.1007/s10936-023-09974-z
- Paul, A. M. (2013). The science of smart: Eight ways of looking at intelligence. PBS. <http://www.pbs.org/wgbh/nova/blogs/secretlife/blogposts/the-science-of-smart-eight-ways-of-looking-at-intelligence/>
- Ramazani, M., Ahmad, K. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29): 185-204. https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555
- Rammstedt, B., Gruning, D. J., & Lechner, C. M. (2024). Measuring growth mindset: Validation of a three-item and a single-item scale in adolescents and adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(1), 84. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000735
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579. https://doi.org/10.1037/a0032690
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 257-267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Rege, M., Hanselman, P., Solli, I. F., Dweck, C. S., Ludvigsen, S., Bettinger, E., ... & Yeager, D. S. (2021). How can we inspire nations of learners? An investigation of growth mindset and challenge-seeking in two countries. *American Psychologist*, 76(5), 755. https://doi.org/10.1037/amp0000647
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological

- well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069. <https://psycnet.apa.org/buy/1990-12288-001>
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D. (2022). Positive psychology: Looking back and looking forward. *Frontiers in psychology*, 13, 840062. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840062>
- Sedughi, M. (2018). The relationship between self-efficacy and academic resilience with academic adjustment and performance in medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11 (2), 7-14. [In Persian].
- Setlogelo, B., & Nyoni, C. N. (2024). Grit, academic resilience, and mindset of nursing students: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 7, 100253. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2024.100253>
- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific reports*, 14(1), 5571. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Shida, Q. (2024). Mediating effects of achievement goal orientation on the relationship between growth mindset and learning engagement in medical students: A cross-sectional descriptive study. *Medicine*, 103(21), e38158. DOI: 10.1097/MD.00000000000038158
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinval, J., Casanova, J. R., Marôco, J., & Almeida, L. S. (2021). University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology*, 40, 1608-1620. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0082-6>
- Smith, T. (2014, March 17). Does teaching kids to get "gritty" help them to get ahead? NPR. <https://www.npr.org/sections/ed/2014/03/17/290089998/does-teaching-kids-to-get-gritty-help-them-get-ahead>
- Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Soper, D. (2021). *A-priori sample size for structural equation models (software)*. Free Stat. Calc.
- Suharsono, Y., & Fatimah, S. (2024). Growth Mindset in Higher Education: Exploring Academic Buoyancy's Mediating Effect on Students' Academic Engagement and Psychological Well-being. *KnE Social Sciences*, 375-390. DOI: 10.18502/kss.v9i5.15189
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European psychologist*. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vestad, L., & Bru, E. (2024). Teachers' support for growth mindset and its links with students' growth mindset, academic engagement, and achievements in lower secondary school. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1431-1454. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09859-y>
- Xiao, F., Zhang, Z., Zhou, J., Wu, H., Zhang, L., Lin, M., & Hu, L. (2023). The relationship between a growth mindset and the learning engagement of nursing students: A structural equation modeling approach. *Nurse Education in Practice*, 73, 103796. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103796>
- Ye, W., Strietholt, R., & Blömeke, S. (2021). Academic resilience: Underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 169-202. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09351-7>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yousefi, H., & Khalkhali, V. (2018). OPTIMAL CONTEXTS AND PERFORMANCE AT ART CLASSROOMS: MINDSET THEORY HAS A LOT TO TELL US. *Education Sciences & Psychology*, 50(4). https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A24347266/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A134124307&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Yuan, L. (2024). EFL teacher-student interaction, teacher immediacy, and Students' academic engagement in the Chinese higher learning context. *Acta Psychologica*, 244, 104185. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104185>
- Zeinstra, L., Kupers, E., Loopers, J., & de Boer, A. (2023). Real-time teacher-student interactions: The dynamic interplay between need supportive teaching and student engagement over the course of one school year. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103906>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Zhao, F. F. (2023). Teaching behaviours of clinical teachers and professional commitment among nursing students: A moderated mediation model of optimism and psychological well-being. *Nurse Education Today*, 125, 105774. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105774>
- Zhao, H., Xiong, J., Zhang, Z., & Qi, C. (2021). Growth mindset and college students' learning engagement during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 621094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621094>