



“The Effectiveness of a Motivational Intervention Training Based on Dweck’s Mindset Shift on Academic Persistence and Self-Regulation Among Students (A Case Study in a Military University)”

Vahid Ghanbari ^{✉1} | Mahdi Dadashi Haji ²

1. Corresponding author, PhD in Educational Psychology, Assistant Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Command and Management, Imam Ali (AS) Military University, Tehran, Iran. Email: Ghanbarivahid1252@gmail.com
2. PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Command and Management, Imam Ali University of Military Sciences, Tehran, Iran. Email Dadashi 33@gmail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received

2025/07/25

Received in revised form

2025/12/30

Accepted

2026/01/28

Published online

2026/03/20

Keywords:

Mindset Shift, Academic Persistence, Academic Self-Regulation.

ABSTRACT

Background and Objective: This study aimed to investigate the effectiveness of a motivational intervention training based on Dweck’s Mindset Shift on academic persistence and self-regulation among students (a case study in a military university).

Method: This research was an applied study in terms of its objective, and methodologically, it employed a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, and a control group. The statistical population comprised third-year university students. The sample consisted of 22 participants for each of the experimental and control groups, who were selected by convenience sampling and randomly assigned to the groups. Data collection instruments included Martin and Marsh’s 4-item Academic Persistence Questionnaire and Ryan and Connell’s 32-item Academic Self-Regulation Questionnaire. The data were analyzed using the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) statistical method.

Findings: The results indicated that the motivational intervention based on Dweck’s Mindset Shift significantly enhanced academic persistence and self-regulation at a level of $P < 0.001$.

Conclusion: Based on the findings, mindset shift-based training can be utilized as an effective educational strategy to promote academic persistence and self-regulation among students, particularly in specific academic environments such as military universities. This intervention can significantly assist students in confronting academic challenges and improving their learning performance, emphasizing the importance of motivational approaches in enhancing academic capabilities.

Cite this article, Ghanbari, vahid., Dadashi Haji, Mahdi. (2026). The Effectiveness of a Motivational Intervention Training Based on Dweck’s Mindset Shift on Academic Persistence and Self-Regulation Among Students (A Case Study in a Military University), 5 (20), 31-58
DOI: 10.22034/jdhcm.2026.2068983.1212



Publisher: AJA Imam Ali Military University

اثربخشی آموزش مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی یک دانشگاه نظامی)

وحید قنبری ✉ | مهدی داداشی حاجی^۲

۱. نویسنده مسئول، دکتری روان‌شناسی تربیتی، استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده فرماندهی و مدیریت، دانشگاه افسری امام علی (ع)، تهران، ایران. رایانامه: Ghanabarivahid1252@gmail.com

۲. دکتری روان‌شناسی، استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده فرماندهی و مدیریت، دانشگاه افسری امام علی (ع)، تهران، ایران.

رایانامه Dadashi 33@gmail.com

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۹

کلیدواژه‌ها: تغییر ذهنیت، پایستگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی

زمینه و هدف: اثربخشی آموزش مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی یک دانشگاه نظامی) انجام شد.

روش: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون — پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانشجویان سال سوم دانشگاه بودند. نمونه آماری شامل ۲۲ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل بود؛ که به روش در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌ها جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه‌های ۴ سؤالی پایستگی تحصیلی مارتین و مارش و ۳۲ سؤالی خودتنظیمی تحصیلی رایان و کانل بود. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس چند متغیره تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک موجب ارتقاء پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی در سطح $P < 0/001$ شد.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، آموزش مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد آموزشی مؤثر برای ارتقاء پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان، به‌ویژه در محیط‌های آکادمیک و خاص مانند دانشگاه‌های نظامی، به کار گرفته شود. این مداخله می‌تواند به دانشجویان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و بهبود عملکرد یادگیری‌شان کمک شایانی نماید و بر اهمیت رویکردهای انگیزشی در اعتلای توانمندی‌های تحصیلی تأکید کند.

استناد: قنبری، وحید؛ داداشی حاجی، مهدی. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک

بر پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی یک دانشگاه نظامی)، ۵ (۲۰)، ۵۸-۳۱

DOI: 10.22034/jdhcm.2026.2068983.1212



ناشر: دانشگاه افسری امام علی (ع)

مقدمه

در عصر حاضر که با پیچیدگی‌های فزاینده در عرصه‌های علمی، فناوری و حتی نظامی روبرو هستیم، موفقیت تحصیلی و حرفه‌ای دیگر صرفاً تابعی از استعداد ذاتی یا دانش انباشته نیست، بلکه بیش از هر زمان دیگری به قابلیت‌های درونی فرد برای مدیریت و هدایت مسیر یادگیری و رشد خود وابسته است. زندگی تحصیلی مملو از چالش‌ها، مسائل فردی، اجتماعی و آموزشی است چراکه یادگیرندگان نه تنها برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، بلکه برای تضمین یک وضعیت خوب باید از سلامت جسمی و روانی در طول دوره تحصیلی با آنها سازگار شود. در غیر این صورت متحمل پیامدهای سوئی خواهند شد (رستروپو^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات نشان می‌دهد فقدان مهارت و آمادگی لازم برای مقابله با عوامل استرس‌زای دوره‌ی تحصیلی منجر به فرسودگی و سرخوردگی می‌شود (ام سی الیستر و ام سی کینون^۲، ۲۰۰۹). از این رو مقابله‌ی مؤثر با این عوامل استرس‌زا، نقش مؤثری در بهبود سلامت جسم و روان دانش‌آموزان ایفا خواهد کرد. بی‌تردید آینده‌سازان هر جامعه‌ای دانش‌آموزان هستند؛ دوران تحصیل برای آنان سرنوشت‌ساز و شخصیت‌ساز محسوب می‌شود و چه بسا موفقیت تحصیلی در این دوره موفقیت آنان را در دوره‌های بعدی زندگی تضمین می‌کند (حیدریانی و همکاران، ۱۴۰۱). از این رو، بررسی عوامل مرتبط با عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت فراوانی برخوردار است.

یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی، پایداری تحصیلی است. پایداری تحصیلی مفهوم جدیدی در مطالعات تاب‌آوری است (فانگ و کیم^۳، ۲۰۲۱)؛ که در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌گرا مطرح شده است؛ اما با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی تفاوت دارد. پایداری تحصیلی خصیصه‌هایی شخصی را تشکیل می‌دهد که تاب‌آوری در برابر ناملایمات روزمره در مدرسه از تعاملات منفی جزئی با معلمان تا کاهش انگیزه را شکل می‌دهد (مارتین و مارش^۴، ۲۰۰۸). پایداری تحصیلی به معنای توانایی فرد جهت غلبه

-
1. Restrepo
 2. McAllister & McKinnon
 3. Fong & kim
 4. Martin & Marsh

موفقیت‌آمیز بر مشکلات و چالش‌هایی از جمله استرس‌های روزانه، ضعف اعتماد به نفس در پی کسب نمرات ضعیف، بازخورد منفی در تکالیف مدرسه و کاهش انگیزه است. این سازه نخستین بار توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) جهت توصیف توانایی دانش‌آموز در بازگشت موفق بعد از مشکلات و شکست‌های تحصیلی، وضع شد که می‌تواند به وسیله عواملی مانند خودکارآمدی، تعهد و کنترل بهبود یابد (پوتوین^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ خجسته^۲ و همکاران، ۲۰۲۲؛ هیرونن^۳ و همکاران، ۲۰۲۰) تاب‌آوری به توان افراد در رویارویی با مشکلات حاد و مزمن از جمله چالش در خانه یا جامعه پیشرفت تحصیلی اندک، مزمن رفتارهای خود ناتوان‌کننده مزمن و بلایای طبیعی مانند بسته شدن مدارس به دلیل همه‌گیری کووید ۱۹ اشاره دارد؛ درحالی‌که پایستگی تحصیلی شیوه کنار آمدن دانش‌آموزان با چالش‌های روزمره زندگی و شکست‌های جزئی در مدرسه است (مارتین و مارش ۲۰۰۸؛ کولی و همکاران^۴، ۲۰۱۷).

خودتنظیمی تحصیلی^۵ نیز یکی از متغیرهای تأثیرگذار در فرایند آموزشی است؛ به طوری که امروزه روان‌شناسان تربیتی، همواره بر این نکته تأکید دارند که دانش‌آموزان و دانشجویان با انگیزه و برخوردار از خودتنظیمی تحصیلی بالاتر تمایل دارند که موفقیت تحصیلی بیشتری را نسبت به هم‌تایان بی‌انگیزه و دارای خودتنظیمی کمتر تجربه کنند (یان^۶، ۲۰۲۰). این متغیر به‌عنوان یکی از سازه‌های کلیدی در روان‌شناسی تربیتی، به فرآیندی فعال و هدفمند اشاره دارد که طی آن یادگیرندگان، فرآیندهای شناختی، عاطفی و رفتاری خود را به‌طور مستمر پایش، ارزیابی و تنظیم می‌کنند تا به اهداف یادگیری تعیین شده دست یابند (زیبرمن^۷، ۲۰۲۳). این سازه شامل مؤلفه‌هایی چون تعیین اهداف واقع‌بینانه، انتخاب و به‌کارگیری استراتژی‌های مؤثر یادگیری، مدیریت زمان و محیط مطالعه، حفظ انگیزه و پشتکار در مواجهه با موانع و خودارزیابی پیشرفت است. (یان^۸، ۲۰۲۰).

1. Putwain

2. Khojasteh

3. Hirvonen

4. Collie

5. Academic Self-Regulated

6. Yan

7. Zimmerman

8. Yan

در سال‌های اخیر، تحقیقات نشان داده‌اند که مداخلات آموزشی نوآورانه، به‌ویژه آن‌هایی که بر تغییر پارادایم‌های ذهنی تأکید دارند، می‌توانند نقش بسزایی در تقویت این قابلیت‌ها ایفا کنند. برنامه آموزشی تغییر ذهنیت دوئیک برنامه‌ای با مبنای روان‌شناختی است که سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها و بر این اصل استوار است که هوش و شخصیت قابل‌تغییر هستند (ساویدس و بوند^۱، ۲۰۲۱). بر اساس این برنامه، ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیستند، بلکه می‌توانند با گذشت زمان توسعه و تغییر یابند (بیگر و دوئیک^۲، ۲۰۲۱). در این رویکرد، باورهای هوشی به‌عنوان یک مقوله انگیزشی، زیرساخت انگیزه‌های فرد برای رسیدن به موفقیت را فراهم می‌کند و ساختارهای ذهنی را برای شناخت، عاطفه و رفتار شکل می‌دهد (بیگر و دوئیک، ۲۰۲۱). افرادی که دارای ذهنیت ثابت^۳ هستند، معتقدند صفات شخصی شان (مانند هوش) تغییرناپذیر است و عمدتاً به عملکرد توجه دارند. در مقابل، افرادی که دارای ذهنیت رشد^۴ هستند، انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی دارند، فعالیت‌های چالش‌برانگیز را جستجو می‌کنند و معتقدند سخت‌کوشی و تلاش به آن‌ها اجازه می‌دهد؛ توانایی‌های خود را در آینده بهبود بخشند (دوئیک و بیگر^۵، ۲۰۱۹؛ بیگر و دوئیک، ۲۰۲۱).

در حالی که اثر بخشی مداخلات مبتنی بر خودتنظیمی و تغییر ذهنیت در جمعیت‌های عمومی دانشجویی و دانش‌آموزی به‌خوبی مستند شده است، خلأ پژوهشی قابل‌توجهی در زمینه کاربرد و اثربخشی این رویکردها در محیط‌های آموزشی تخصصی و چالش‌برانگیز، مانند دانشگاه‌های نظامی، وجود دارد. این دانشگاه‌ها، به دلیل ماهیت مأموریت خود، محیطی منحصربه‌فرد با الزامات ویژه را برای دانشجویان فراهم می‌کنند که معمولاً بر توسعه نظم، انضباط، رهبری، استقامت جسمی و روانی و توانایی عملکرد تحت فشار تأکید دارند. در چنین شرایطی، خودتنظیمی تحصیلی و حفظ انگیزه پایدار، نه‌تنها برای موفقیت در دروس نظری، بلکه برای آمادگی کلی دانشجویان جهت ایفای نقش‌های رهبری و عملیاتی در آینده، حیاتی است. دانشجویان نظامی با ترکیبی از

1. Savvides & Bond
3. Yeager & Dweck
3. Fixed Mindset
4. Growth Mindset
5. Yeager & Dweck

فشارهای تحصیلی آکادمیک، آموزش‌های نظامی سخت‌گیرانه و انتظارات سازمانی بالا روبرو هستند که می‌تواند تأثیرات پیچیده‌ای بر سطوح انگیزه، استقامت در برابر شکست‌های تحصیلی و توانایی آن‌ها در مدیریت مؤثر فرآیند یادگیری داشته باشد. فقدان مطالعات تجربی که به‌طور خاص به بررسی چگونگی تأثیر مداخلات مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر پایداری و خودتنظیمی تحصیلی در این جمعیت خاص پرداخته باشد، مانعی برای طراحی برنامه‌های حمایتی و آموزشی متناسب با نیازهای منحصر به فرد این دانشجویان محسوب می‌شود.

اهمیت این پژوهش در ارتقاء کیفیت آموزش و آمادگی جامع دانشجویان در دانشگاه‌های نظامی نهفته است. این دانشگاه‌ها وظیفه خطیر تربیت افسران و فرماندهان آینده را بر عهده دارند؛ افرادی که مسئولیت امنیت، دفاع و رهبری در شرایط بحرانی را بر عهده خواهند گرفت. در دنیای امروز که مملو از عدم قطعیت‌ها و تهدیدهای پیچیده است، توانایی دانشجویان نظامی برای سازگاری، یادگیری مستمر و حفظ انگیزه در برابر چالش‌های متعدد، امری حیاتی است. خودتنظیمی تحصیلی و داشتن یک ذهنیت رشد، ابزارهای قدرتمندی هستند که به این دانشجویان کمک می‌کنند تا با نگرشی مثبت به چالش‌ها نگاه کنند، استقامت خود را در برابر دشواری‌ها افزایش دهند و مهارت‌های لازم برای رهبری مؤثر، حل مسئله و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پرفشار را نیز کسب کنند؛ بنابراین، پژوهش در زمینه اثربخشی مداخلات انگیزشی، به‌ویژه رویکرد تغییر ذهنیت دوئیک، بر پایداری و خودتنظیمی تحصیلی در این قشر خاص، می‌تواند دستاوردهای عملی ارزشمندی به همراه داشته باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر اصول ذهنیت رشد و مهارت‌های خودتنظیمی برای دانشجویان نظامی فراهم آورد. این برنامه‌ها می‌توانند به دانشجویان نظامی کمک کنند تا به فارغ‌التحصیلانی خود کارآمدتر، پایدارتر و آماده‌تر برای خدمت تبدیل شوند و در نهایت، به ارتقاء سطح علمی و عملکرد فردی دانشجویان و همچنین کیفیت کلی آمادگی و توانمندی‌های دفاعی کشور کمک کنند. با توجه به پژوهش‌های انجام شده و با در نظر داشتن پیامدها و نتایج منفی جسمانی، اجتماعی و روان‌شناختی ناشی از پایداری و خودتنظیمی تحصیلی ضعیف در نیروهای نظامی، پژوهش حاضر با دو هدف:

- ۱- اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت بر پایداری تحصیلی؛ ۲- اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت بر خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان انجام گرفت.

مبانی نظری و پیشینه:

خودتنظیمی تحصیلی^۱: خودتنظیمی تحصیلی، به‌عنوان یک سازه کلیدی در موفقیت تحصیلی، به توانایی دانشجویان در مدیریت و هدایت فعالانه فرایندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری خود در جهت دستیابی به اهداف یادگیری اشاره دارد. این مفهوم که ریشه‌های آن به کارهای آلبرت بندورا در زمینه خودتنظیمی در دهه ۱۹۶۰ بازمی‌گردد، در طول زمان تکامل یافته و امروزه به‌عنوان یکی از ارکان اصلی یادگیری خود هدایت‌شونده^۲ شناخته می‌شود (شهابی و همکاران، ۱۴۰۰). از منظر بندورا (۱۹۶۷)، خودتنظیمی فرآیندی است که طی آن افراد از طریق مشاهده، تقلید و خود-بازخورد، رفتار خود را تنظیم می‌کنند. این توانایی در طول زمان و با کسب تجربه، به‌ویژه تحت تأثیر عوامل رشدی، سبک‌های فرزند پروری و محیط اجتماعی، توسعه می‌یابد (ادوسا^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). با ورود به دهه ۱۹۸۰، تمرکز بر خودتنظیمی تحصیلی افزایش یافت و نظریه‌پردازانی چون بریان زیمرمن (۲۰۲۳)، چارچوب جامعی برای درک چگونگی سازمان‌دهی یادگیری توسط دانش‌آموزان ارائه دادند. بر اساس مدل زیمرمن^۴ (۲۰۲۳)، یادگیرندگان خودتنظیم، فرایندهای یادگیری خود را به‌صورت فعالانه مدیریت می‌کنند؛ آن‌ها اهداف مشخصی برای یادگیری تعیین کرده، برنامه‌ریزی زمانی دقیقی دارند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثری برای دستیابی به این اهداف بهره می‌برند. (زیمرمن، ۲۰۲۳). یادگیرندگان خودتنظیم، فرایندهای یادگیری خود را به‌صورت فعالانه مدیریت می‌کنند؛ آن‌ها اهداف مشخصی برای یادگیری تعیین کرده، برنامه‌ریزی زمانی دقیقی دارند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثری برای دستیابی به این اهداف بهره می‌برند.

افرادی که از سطح بالایی از خودتنظیمی تحصیلی برخوردارند، با ویژگی‌هایی چون تسلط بر فرآیند یادگیری، ابتکار عمل شخصی و خود-اسنادی^۵ مطلوب شناخته

-
1. Academic Self-Regulation
 2. Self-Regulated Learning - SRL
 3. Edossa
 4. Zimmerman
 5. Self -Attribution

می‌شوند. این افراد کمتر به هدایت مستقیم مدرسان یا والدین وابسته هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند (شانک و زیمرمن^۱، ۲۰۲۳). تحقیقات متعدد، به‌ویژه در سال‌های اخیر بر نقش حیاتی خودتنظیمی در افزایش انگیزه درونی، خودکارآمدی^۲ و درنهایت، پی‌شرف و موفقیت کلی دانشجویان در محیط‌های آموزشی گوناگون تأکید کرده‌اند و بیان دارند؛ یادگیرندگان موفق در خودتنظیمی تحصیلی، به‌صورت فعال درگیر یادگیری هستند، تجارب آموزشی خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌کنند و هرزمانی که ضرورت داشته باشد راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، شرایط محیط و ویژگی‌های تکلیف تغییر می‌دهند (شمیرلنبل و بالئو^۳، ۲۰۲۲؛ احمدی و همکاران، ۱۴۰۱؛ آذرنجفی و همکاران، ۱۴۰۰؛ اصل محمد علیزاد و همکاران، ۱۳۹۸؛ زنگی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸).

در محیط چالش‌برانگیز دانشگاه‌های نظامی، خودتنظیمی تحصیلی اهمیت دوچندان می‌یابد. دانشجویان نظامی علاوه بر فشارهای تحصیلی معمول، با ساختار انضباطی سخت‌گیرانه، تمرینات بدنی و نظامی فشرده و دور بودن از خانواده مواجه هستند. این عوامل می‌توانند منجر به استرس امتحان، دشواری در مدیریت زمان و کاهش انگیزه شوند (عزیزی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد تغییر ذهنیت و تبدیل ذهنیت ثابت به ذهنیت رشد، به دانشجویان این امکان را می‌دهد تا به‌طور مؤثرتری با این موانع مقابله کرده، زمان خود را بهینه مدیریت کنند و با حفظ انگیزه و تمرکز، در مسیر موفقیت تحصیلی و نظامی گام بردارند. به‌عنوان مثال، دانشجویی که با چالش یادگیری یک مبحث پیچیده یا آمادگی برای یک ارزیابی هم‌زمان با تمرینات نظامی مواجه است، با استفاده از راهبردهای تغییر ذهنیت مانند تقسیم‌بندی تکلیف، مدیریت زمان دقیق بین مطالعه و تمرین و استفاده از تکنیک‌های ذهنی برای حفظ تمرکز، می‌تواند بر این فشارها غلبه کند.

پایه‌ستگی تحصیلی^۴: پایه‌ستگی تحصیلی به توانایی و تمایل دانشجویان برای ادامه تحصیل و غلبه بر موانع و چالش‌های پیش روی مسیر تحصیلی اشاره دارد. این سازه،

1. Schunk & Zimmerman
2. Self-Efficacy
3. Shamir-Inbal & Blau
4. Academic Persistence

مفهومی چندوجهی است که با مقاومت در برابر مشکلات، حفظ انگیزه و تعهد به اهداف تحصیلی، حتی در مواجهه با شکست‌ها یا تجارب منفی، مرتبط است (هیروونن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). دانشجویان پایسته، علی‌رغم قرار گرفتن در معرض شرایط استرس‌زا یا ناکامی‌های تحصیلی، قادرند سطح بالایی از انگیزه و تلاش را حفظ کنند (شهباری^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). پایستگی تحصیلی به‌عنوان یک عامل محافظتی^۳ عمل کرده و با مجموعه‌ای از ویژگی‌های مثبت شخصیتی و فراشناختی، از جمله اعتمادبه‌نفس، بهزیستی روانی، انگیزه درونی و مدیریت مؤثر تنش، همبستگی دارد (مظلومی^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات نشان می‌دهند که دانشجویان با پایستگی تحصیلی بالاتر، معمولاً از انگیزه، خودکارآمدی و پشتکار بیشتری برخوردارند و میزان اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها کمتر است (زینعلی و همکاران، ۱۴۰۰). پایستگی تحصیلی، ابزار مهمی برای درک نحوه غلبه افراد بر مشکلات تحصیلی است (کلمار^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). در محیط دانشگاه نظامی که با فشارها، رقابت‌های شدید و نیازمندی به انطباق‌پذیری بالا همراه است، داشتن ذهنیت رشد و پایستگی تحصیلی برای موفقیت دانشجویان حیاتی است. چالش‌هایی مانند دشواری در دروس تخصصی، آمادگی جسمانی و نظامی و مواجهه با ارزیابی‌های مستمر، نیازمند رویکردی مقاوم و یادگیرنده محور است. دانشجویانی که باور دارند می‌توانند با تلاش و یادگیری، توانایی‌های خود را در این حوزه‌ها بهبود بخشند، احتمال بیشتری دارد که در برابر این فشارهای مضاعف، استقامت کرده و موفق شوند.

نظریه تغییر ذهنیت دوئیک: نظریه تغییر ذهنیت کارول دوئیک (۲۰۲۱) دو نوع

ذهنیت اصلی را معرفی می‌کند:

- ذهنیت ثابت؟ باور به اینکه هوش، استعداد و توانایی‌ها اموری ذاتی، ثابت و غیرقابل تغییر هستند. افراد با ذهنیت ثابت، چالش‌ها را تهدید تلقی کرده و از ترس شکست، از مواجهه با آن‌ها اجتناب می‌کنند.

1. Hirvonen
2. Shahbari
3. protective factor
4. Mazloomi
5. Colmar
6. Fixed Mindset

• ذهنیت رشد^۱: باور به اینکه هوش، استعداد و توانایی‌ها از طریق تلاش، یادگیری و پشتکار قابل رشد و توسعه هستند. افراد با ذهنیت رشد، چالش‌ها را فرصتی برای یادگیری و پیشرفت می‌بینند و در مواجهه با شکست، تلاش خود را افزایش می‌دهند. (دوئیک و ییگر^۲، ۲۰۲۱).

افرادی که دارای ذهنیت رشد هستند، احتمال بیشتری دارد که در مواجهه با سختی‌های تحصیلی، مانند نمرات پایین یا تکالیف دشوار، پایداری خود را حفظ کنند. آن‌ها شکست را نه به‌عنوان نشانه‌ای از ناتوانی ذاتی، بلکه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و بهبود راهبردها می‌نگرند. در مقابل، دانشجویان با ذهنیت ثابت، ممکن است پس از اولین تجربه شکست، انگیزه و تلاش خود را از دست داده و از ادامه مسیر تحصیلی باز بمانند. نظریه ذهنیت دوئیک (۲۰۲۱) چارچوبی قدرتمند برای درک چگونگی تأثیر نگرش فرد به هوش و توانایی‌ها بر پایداری و خودتنظیمی تحصیلی او فراهم می‌آورد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، باور به رشد (ذهنیت رشد) افراد را تشویق می‌کند تا چالش‌ها را به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری ببینند، تلاش بیشتری از خود نشان دهند و از شکست‌ها درس بگیرند. این رویکرد مستقیماً با پایداری تحصیلی گره خورده است؛ چراکه افراد با ذهنیت رشد، احتمال کمتری دارد که در مواجهه با موانع، دلسرد شوند. همچنین به نظر می‌رسد ذهنیت رشد با خودتنظیمی تحصیلی نیز هم‌سو باشد. دانشجویانی که باور دارند توانایی‌هایشان قابل رشد است، معمولاً انگیزه‌ی بیشتری برای به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی، مانند برنامه‌ریزی دقیق، نظارت بر پیشرفت و تنظیم رفتار برای رسیدن به اهداف، از خود نشان می‌دهند. آن‌ها فعالانه در فرآیند یادگیری خود مشارکت کرده و مسئولیت آن را می‌پذیرند، زیرا معتقدند تلاش آن‌ها به‌طور مستقیم بر نتایج تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین به توجه به آنچه گذشت ایجاد و تقویت ذهنیت رشد در دانشجویان نظامی از طریق مداخلات آموزشی هدفمند، می‌تواند به‌طور قابل توجهی پایداری و خودتنظیمی تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشد. این مداخلات می‌توانند شامل موارد زیر باشند:

1. Growth Mindset
2. Dweck & Yeager

آموزش راهبردهای خودتنظیمی: آموزش مستقیم تکنیک‌های برنامه‌ریزی، خود-نظارتی و خود-ارزیابی که با مدل زیمرمن (۲۰۲۳) همخوانی دارد.

تغییر نگرش به چالش‌ها: تشویق دانشجویان به دیدن چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی به‌عنوان فرصت‌های یادگیری، همراه با ارائه بازخورد سازنده که بر تلاش و راهبردها تمرکز دارد، نه بر توانایی ذاتی.

ارائه الگوهای موفق: معرفی داستان‌ها و تجربیات دانشجویان یا فارغ‌التحصیلان نظامی که با وجود سختی‌ها، با پشتکار و خودتنظیمی موفق شده‌اند.

فرهنگ‌سازی در محیط آموزشی: ایجاد فضایی در دانشگاه که در آن تلاش، یادگیری از اشتباهات و پیشرفت تدریجی ارزشمند شمرده شود.

تمرکز بر پیشرفت شخصی: مقایسه عملکرد دانشجو با خود گذشته‌اش، به‌جای مقایسه صرف با دیگران، می‌تواند حس خودکارآمدی و انگیزه را در او تقویت کند.

- رشیدی و همکاران (۱۴۰۳) پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و ناامیدی در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب شیوه انجام، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی (دوره دوم) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش مقیاس‌های جهت‌گیری منفی به مشکل (NPOQ) و ناامیدی بک (BHS) بود. ۱۸۳ دانش‌آموز پر سشنامه‌ها را تکمیل کردند. در مرحله اول غربالگری، ۵۰ دانش‌آموز که نمرات بالاتری به دست آوردند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله دوم، بر اساس ملاک‌های ورودی، ۳۰ نفر به‌صورت تصادفی در گروه مداخله تغییر ذهنیت دوئیک (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جای‌دهی شدند. گروه آزمایش هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مداخله گروهی دریافت کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مانکوا و نرم‌افزار SPSS-23 تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد در پس‌آزمون جهت‌گیری منفی به مشکل، بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$) و مداخله تغییر ذهنیت موجب کاهش جهت‌گیری منفی به مشکل شده است، اما در متغیر احساس ناامیدی، تنها بر ابعاد ناامیدی در دستیابی به خواسته‌ها و انتظار منفی از آینده

اثربخش بوده است. بر اساس نتایج مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک با ارائه راهبرد های انگیزشی و جهت گیری مثبت، کاهش انتظارات منفی از آینده و امیدواری در دستیابی به خواسته ها موجب تغییر نگرش در دانش آموزان می شود و آنان را به سوی اهداف امیدوارانه همراه با اندیشه مثبت نسبت به حل مسائل سوق می دهد. از این رو پیشنهاد می شود از این مداخله در جهت کاهش و بهبود مشکلات روان شناختی دانش آموزان استفاده شود.

- صرامی و فلاحیه (۱۴۰۳) پژوهشی با عنوان اثربخشی مداخله ذهنیت رشد یابنده دوئیک بر تاب آوری تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی انجام دادند. هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مداخله ذهنیت رشد یابنده دوئیک بر تاب آوری تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دختر ابتدایی شهر اصفهان بود. پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش آموزان دختر پایه ه ششم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در مدارس شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، ۳۰ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه تاب آوری تحصیلی (ARQ) ساموئلز (۲۰۰۴) و پرسشنامه خود ناتوان سازی تحصیلی (ASHS) شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱) بود. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۵۰ دقیقه ای مداخله ذهنیت رشد یابنده دوئیک را دریافت کردند. برای تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده گردید. یافته ها نشان داد با کنترل اثر پیش آزمون بین میانگین پس آزمون تاب آوری تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی در دو گروه تفاوت معناداری در سطح $(P < 0/05)$ وجود داشت. بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان گفت مداخله تغییر ذهنیت دوئیک می تواند در افزایش تاب آوری تحصیلی و کاهش خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد.

- صنمی و همکاران (۱۴۰۳) پژوهشی با عنوان اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش آموزان انجام دادند. 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 دقیقه‌ای طی دو ماه دریافت و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شد. یافته‌های به دست آمده نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین دو گروه کنترل و آزمایش در نمرات پس‌آزمون اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان بود ($p < 0/01$) این یافته‌ها بر مؤثر 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 دانش‌آموزان کاهش یافت. از این رو، این مداخله انگیزشی می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های آموزشی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده مورد استفاده قرار گیرد.

- فلاحیه و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش انجام دادند. روش این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که تعداد ۳۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایابی شدند. گروه آزمایش، ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای مداخله تغییر ذهنیت دوئیک را به صورت گروهی دریافت کردند. ابزار پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی کنلی (۱۹۸۹) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت. نتایج نشان داد مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش در مؤلفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی، صمیمیت و کمک کردن و کمک گرفتن، تأثیر معناداری دارد ($P \leq 0/05$). بر اساس یافته‌ها، مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک، نتایج معتبری بر ارتقاء خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش ارائه می‌دهد.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و از لحاظ ماهیت نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. طرح پژوهشی در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱): طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل

پس‌آزمون	مداخله	پیش‌آزمون	گروه‌ها
T ₂	X	T ₁	آزمایش
T ₂	---	T ₁	کنترل

X مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت، T₁ پیش‌آزمون، T₂ پس‌آزمون

جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان سال دوم دانشگاه بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول تحصیل در این دانشگاه بودند. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G power با خطای ۰/۰۵ و توان ۰/۸ برای هر گروه ۱۸ نفر برآورد شد که البته برای کنترل اثر افت نمونه برای هر گروه ۲۲ دانشجو در نظر گرفته شد که به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار داده شدند. این افراد پرسش‌نامه‌های تحقیق که شامل پرسش‌نامه‌های پایستگی تحصیلی مارتین و والش و خودتنظیمی تحصیلی رایان و کانل بود را پر نمودند. جلسات آموزشی مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک (۸ جلسه‌ای) به صورت هفتگی به گروه آزمایشی داده شد درحالی‌که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. بعد از اتمام آموزش‌ها از هر دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون گرفته شد.

مقیاس پایه ستگی تحصیلی (ABS¹): این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) ساخته شده است. این مقیاس دارای دو نسخه چهار و شش سؤالی است. در این پژوهش از نسخه چهار سؤالی استفاده شد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۴ و ۲۰ است. هرچقدر نمره بیشتر باشد، میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. در پژوهش مارتین و مارش (۲۰۰۸) پایایی پرسشنامه ۰/۸۹ و روایی آن برای هر کدام از

گویه‌ها ۱ تا ۴ به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ محاسبه شد. در ایران نیز کریمی قرطمانی (۱۳۹۱) پایایی این مقیاس را ۰/۸۷ به دست آورد. همچنین روایی آن را از طریق روایی ملاکی با استفاده از همبستگی آن با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی پنتریج^۱ (۲۰۱۳) ۰/۵۶ گزاره کرد (کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱). جعفری و عبدی زرین (۱۴۰۰) ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۴ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی (SRQ-A^۲): پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی، یک پرسشنامه خود گزارشی ۳۲ سؤالی است که در سال ۱۹۸۹ توسط رایان و کانل^۳ برای اندازه‌گیری میزان خودتنظیمی دانش‌آموزان طراحی شد. پاسخ‌دهنده به سؤالات این پرسشنامه بر روی یک پیوستار ۴ درجه‌ای برای نمره‌گذاری هر یک از خرده مقیاس‌ها، به صورت (خیلی درست) ۴ امتیاز، (تقریباً درست) ۳ امتیاز، (نه خیلی درست) ۲ امتیاز و (اصلاً درست نیست) ۱ امتیاز می‌دهد. میانگین هریک از مقیاس‌ها پس از جمع‌آوری نمره‌ها محاسبه می‌شود و میانگین بالاتر نشانگر خودتنظیمی بیشتر است. این پرسشنامه چهار خرده مقیاس خودتنظیمی بیرونی (۸ گویه)، خودتنظیمی درونی (۹ گویه)، خودتنظیمی شناختی (۷ گویه) و انگیزش درونی (۷ گویه) را موردسنجش قرار می‌دهد. سازندگان پرسشنامه پایایی مقیاس فوق را با استفاده از بررسی همسانی درونی موردبررسی قرار داده و میزان آلفای کرونباخ چهار خرده مقیاس را ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ گزارش نموده‌اند که میزان قابل قبولی است (رایان و کانل، ۱۹۸۹). همچنین جهت بررسی روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بهره برده‌اند که نتایج حاکی از تائید مدل چهار عاملی فوق بوده است. روایی همگرا و واگرای پرسشنامه نیز با استفاده از محاسبه همبستگی بین سؤالات پرسشنامه با پرسشنامه‌های روش‌های مقابله‌ای تحصیلی کودکان^۴ (ترو و کانل، ۱۹۸۴)، پرسشنامه نگرانی کودکان^۵ (بارمستر، ۱۹۸۰) و تبه‌بندی لذت و تالش موردبررسی قرار گرفته و همبستگی‌های قابل قبولی در این

1. Academic Awareness Questionnaire Pentridge
2. Academic Self-Regulation Questionnaire
3. Ryan, & Connell
4. Children'S Academic Coping Inventory
5. Children's Concern Questionnaire

زمینه گزارش شده است (رایان و کانل، ۱۹۸۹). همچنین باگچکی و کانادلی^۱ (۲۰۱۴) روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی نمودند که نتایج حاکی از مناسب بودن شاخصه‌ای برازندگی بود. همچنین ضریب همبستگی پیرسون آزمون بازآزمایی کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس‌ها در محدوده ۰/۶۳ تا ۰/۷۳ و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس‌ها در محدوده ۰/۶۷ تا ۰/۷۸ محاسبه شد. صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی و کل پرسشنامه را بدین شرح گزارش کرده‌اند: خودتنظیمی بیرونی ۰/۷۹، خودتنظیمی درونی ۰/۷۴، خودتنظیمی شناختی ۰/۶۹، انگیزش درونی ۰/۸۱ و کل پرسشنامه ۰/۸۳ که این نتایج نیز حاکی از پایایی مطلوب خرده مقیاس‌های این آزمون است. پایایی ابزار در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودتنظیمی بیرونی، خودتنظیمی درونی، خودتنظیمی شناختی و انگیزش درونی پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد.

پروتکل آموزشی مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک: در این پژوهش بر اساس نظریه دوئیک (۲۰۰۶) انجام شد. مراحل مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت به صورت خلاصه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) خلاصه محتوای جلسات مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک (۲۰۰۶)

جلسه	محتوای جلسه
جلسه ۱	جلسه آشنایی اعضای گروه ایجاد و آغاز ارتباطات اجتماعی، بیان مقررات جلسات آموزشی
جلسه ۲	اهمیت و ضرورت استفاده از سبک تغییر ذهنیت، مطرح کردن موضوع ذهنیت و معرفی انواع ذهنیت افزایشی و ثابت، افراد می‌بایست چند مورد از افکار و احساسات خود را در موقعیت‌های مختلف دوم بنویسند و بر اساس ذهنیت ثابت و افزایشی در یک جدول (کار برگ) طبقه‌بندی نمایند.
جلسه ۳	بررسی ذهنیت غالب در افراد و بحث در مورد چگونگی تأثیر آن بر رفتار و تأثیر آن بر ذهنیت افراد، از افراد خواسته شد تا فهرستی از افکار و بازخوردهای اطرافیان در مورد خودشان را بر اساس سبک ذهنیت افزایشی و ثابت بنویسند و در مورد آن گفتگو کنند.

جلسه ۴ بررسی تکالیف آموزش تکنیک‌های نرمش مغزی، تمرین تکنیک‌ها با مشارکت اعضای گروه، به کارگیری مهارت‌های آموخته‌شده در موقعیت‌های فرضی، از افراد خواسته شد افکار خود در موقعیت‌های اجتماعی را فقط با توجه به تکنیک‌های سبک افزایشی بنویسند (کار برگ) و در مورد آن گفتگو کنند.

جلسه ۵ 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 افراد خواسته شد تا جلسه آینده در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و روابط با دیگران تمرینات تغییر ذهنیت را به کار گیرند.

جلسه ۶ تأکید بر توانمندی‌های خود و ایجاد باور به دستیابی به هدف ایجاد نگرش مثبت نسبت به شکست، آموزش ایستادگی در برابر درماندگی و شکست، از افراد خواسته شد کار برگ توانمندی‌ها، نقاط ضعف و قوت خود در این خصوص را تکمیل نموده و سپس در کار برگ تغییرات راه‌حل‌های مناسب جهت جبران نقاط ضعف را ارائه دادند.

جلسه ۷ بحث پیرامون ایجاد ذهنیت مؤثر انتظارات راهبردها ریسک‌پذیری آموزش تکنیک‌های درخواست کمک از دیگران. افراد تکنیک درماندگی در موقعیت‌های اجتماعی و نحوه تسلط‌یابی بر آن را تمرین کردند از آنان خواسته شد جملات خود انگیزه بخشی را روی کار برگ نوشته و سعی در موقعیت‌های واقعی بکار گیرند.

جلسه ۸ مروری بر کلیه جلسات، پاسخ به سؤالات دانشجویان، تشکر و قدردانی، ارائه بازخورد.

یافته‌ها

بعد از اتمام اجرای آموزش‌ها، داده‌های جمع‌آوری شده توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تجزیه و تحلیل شدند. به طوری که در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده آماره‌های توصیفی پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی به تفکیک گروه‌ها در جداول شماره (۳) ارائه شده است.

جدول (۳). شاخص‌های توصیفی دو متغیر پایستگی و خودکارآمدی تحصیلی به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	گروه‌ها	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
پایستگی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۱۱	۲/۴۹
		پس‌آزمون	۱۵/۳۹	۱/۳۱
تحصیلی	کنترل	پیش‌آزمون	۱۱/۸۸	۲/۳۳
		پس‌آزمون	۱۲/۰۳	۲/۲۹
	آزمایش	پیش‌آزمون	۹۱/۴۳	۱۲/۴۶

۷/۲۹	۱۰۹/۲۱	پس آزمون		خودتنظیمی
۱۳/۳۱	۸۹/۵۸	پیش آزمون	کنترل	تحصیلی
۱۲/۸۴	۹۱/۸۶	پس آزمون		

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می شود، میانگین پیش آزمون گروه آزمایش و کنترل در هر دو متغیر پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی با یکدیگر تفاوت چندانی ندارند، اما پس از اعمال متغیر آزمایشی (مداخله انگیزشی تغییر ذهنیت) در میانگین هر دو متغیر در گروه آزمایش تفاوت هایی مشاهده می شود. به منظور بررسی معنی دار بودن این تفاوت ها، از تحلیل کوواریانس چند متغیری برای تفاوت بین دو گروه در متغیرهای پایستگی و خودتنظیمی استفاده شد.

در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه ها مانند نرمال بودن توزیع داده ها و همگنی واریانس خطا الزامی است.

به منظور بررسی مفروضه ی نرمال بودن داده ها از آزمون های شاپیرو - ویلکز و کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد و همان طور که در جدول ۴ مشاهده این مفروضه رعایت شده است ($p > 0/05$).

جدول (۴). بررسی توزیع نرمال داده ها با استفاده از دو آزمون شاپیرو - ویلکز و کولموگروف اسمیرنوف

آزمون شاپیرو - ویلکز		آزمون کولموگروف اسمیرنوف		متغیر
sig	آماره	sig	آماره	
۰/۴۲۳	۰/۲۹۴	۰/۱۳۱	۰/۲۱۱	پایستگی تحصیلی
۰/۳۹۷	۰/۲۵۹	۰/۱۴۱	۰/۱۸۹	خودتنظیمی تحصیلی

همچنین از همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه های مورد مطالعه با استفاده از آزمون لوین اطمینان حاصل شد ($p > 0/05$). نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول (۵). آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانس خطا

متغیر	F	df ₁	df ₂	sig
پایستگی تحصیلی	۲/۴۱	۱	۴۲	۰/۳۱۸
خودتنظیمی تحصیلی	۲/۱۹	۱	۴۲	۰/۴۷۴

بنابراین بعد از رعایت پیش فرض های آزمون های پارامتریک، از تجزیه و تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی فرضیه های پژوهش استفاده شد.

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری خودتنظیمی تحصیلی در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول (۶). نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری متغیر پایستگی تحصیلی

متغیر وابسته	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذور اتا
پایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۷/۸۴۶	۱	۱۷/۸۴۶	۰/۶۰۳	۰/۳۸۶	۰/۰۲۳
	گروه	۱۹۳۴/۷۳۴	۱	۱۹۳۴/۷۳۴	۶۵/۴۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۸۷
	خطا	۱۲۴۱/۷۲۷	۴۲	۲۹/۵۶۴			

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود؛ تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر پایستگی تحصیلی معنی‌دار است؛ یعنی آموزش تغییر ذهنیت بر گروه آزمایش مؤثر بوده است. مجذور اتا نیز برای متغیر پایستگی تحصیلی ۰/۵۸۷ به دست آمد که نشان می‌دهد؛ ۵۹ درصد از تغییرات پایستگی تحصیلی ناشی از آموزش تغییر ذهنیت بوده است؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی بر معنی‌دار بودن اثر مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر پایستگی تحصیلی دانشجویان تأیید شد.

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری خودتنظیمی تحصیلی در جدول ۷ گزارش شده است

جدول (۷). نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی

متغیر وابسته	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذور اتا
خودتنظیمی تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۱/۷۶۵	۱	۲۱/۷۶۵	۰/۶۵۶	۰/۴۹۴	۰/۰۱۳
	گروه	۲۸۱۲/۳۲۳	۱	۲۸۱۲/۳۲۳	۸۴/۷۶۷	۰/۰۰۱	۰/۶۰۳
	خطا	۱۳۹۳/۴۵۱	۴۲	۳۳/۱۷۷			

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود؛ تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودتنظیمی تحصیلی معنی‌دار است؛ یعنی آموزش تغییر ذهنیت بر گروه آزمایش مؤثر بوده است. مجذور اتا نیز برای متغیر خودتنظیمی تحصیلی ۰/۶۰۳ به دست آمد که نشان می‌دهد ۶۰ درصد از تغییرات خودتنظیمی تحصیلی ناشی از آموزش تغییر ذهنیت بوده است؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی بر معنی‌دار بودن اثر مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری:

یافته‌های این پژوهش که حاکی از تأثیر مثبت و معنی‌دار مداخله آموزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر پایداری و خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان بود، نه تنها اعتبار نظریه ذهنیت کارول دوئیک را در یک بافت آموزشی واقعی تقویت نمود، بلکه بر اهمیت حیاتی باورهای بنیادین افراد درباره قابلیت‌هایشان تأکید ورزید. در چارچوب نظریه ذهنیت، دوئیک دو نوع اصلی ذهنیت را معرفی می‌کند: ذهنیت رشد^۱ که در آن افراد معتقدند توانایی‌ها، هوش و استعدادها از طریق تلاش، یادگیری، تمرین و پشتکار قابل توسعه هستند؛ و ذهنیت ثابت^۲ که در آن افراد باور دارند این ویژگی‌ها ذاتی، ایستا و غیرقابل تغییرند.

در تبیین تأیید فرضیه اول، تأثیر مثبت مشاهده شده بر پایداری را می‌توان در درک عمیق‌تر دانشجویان از ماهیت چالش‌ها و شکست‌ها جستجو کرد. وقتی دانشجویان با یک رویکرد ذهنیت رشد آموزش می‌بینند، یاد می‌گیرند که موانع تحصیلی نه به‌عنوان نشانه‌ای از کمبود یا ناتوانی ذاتی، بلکه به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری، رشد و بهبود مهارت‌ها تلقی شوند. این تغییر نگرش، مقاومت در برابر ناامیدی را افزایش داده و باعث می‌شود دانشجویان در مواجهه با دشواری‌ها، به‌جای اجتناب یا تسلیم، انرژی و تلاش بیشتری را صرف کنند. در محیطی مانند دانشگاه نظامی که ذاتاً با چالش‌های فراوان، الزامات سخت‌گیرانه و احتمال بالای شکست در برخی فعالیت‌ها همراه است، این پایداری تقویت‌شده می‌تواند عامل تمایز مهمی باشد. این یافته‌ها با پژوهش‌های گسترده‌ای که نشان می‌دهند ذهنیت رشد با افزایش تاب‌آوری^۳، انگیزه درونی^۴ و تمایل به پذیرش چالش‌های پیچیده مرتبط است، همخوانی دارد (دوئیک و همکاران، ۲۰۱۴). این دانشجویان احتمالاً رویکرد فعالانه‌تری به حل مسئله خواهند داشت و از اشتباهات خود به‌عنوان ابزاری برای یادگیری استفاده خواهند کرد.

در تبیین تأیید فرضیه دوم، تأثیر مثبت بر خودتنظیمی تحصیلی نشان‌دهنده این است که مداخله تغییر ذهنیت، دانشجویان را به سمت مدیریت فعالانه‌تر فرآیندهای

1. Growth Mindset

2. Fixed Mindset

3. resilience

۴. intrinsic motivation

یادگیری‌شان سوق داده است. خودتنظیمی تحصیلی یک سازه چندبعدی است که شامل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت زمان، خودنظارتی، خودارزیابی و تنظیم راهبردهای یادگیری می‌شود. دانشجویانی که باور دارند می‌توانند توانایی‌های خود را بهبود بخشند، انگیزه بیشتری برای به‌کارگیری این مهارت‌های خودتنظیمی دارند، زیرا این مهارت‌ها را ابزارهایی برای رسیدن به اهداف یادگیری خود می‌بینند. آن‌ها به‌طور فعال اهداف یادگیری واقع‌بینانه تعیین می‌کنند، برای رسیدن به آن‌ها برنامه‌ریزی می‌کنند، پیشرفت خود را زیر نظر می‌گیرند و در صورت نیاز، راهبردها و تلاش‌های خود را تنظیم می‌کنند. این رویکرد فعالانه به یادگیری، با نظریه‌های شناختی-اجتماعی مانند نظریه خودتنظیمی آبرت بندورا (بندورا، ۱۹۸۶) که بر نقش تعامل سه‌جانبه بین عوامل فردی (مانند باورها و شناخت‌ها)، رفتاری و محیطی تأکید دارد، همسو است. باور به رشد، به‌عنوان یک عامل شناختی فردی، می‌تواند خودکارآمدی^۱ را تقویت کند که خود عاملی کلیدی در شکل‌گیری و اجرای راهبردهای خودتنظیمی مؤثر است.

به‌طور خلاصه، این تحقیق شواهد محکمی ارائه می‌دهد که مداخله آموزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت، ابزاری قدرتمند برای توانمندسازی دانشجویان در جهت افزایش پایستگی و خودتنظیمی تحصیلی است. نتایج به‌طور قانع‌کننده‌ای نشان می‌دهند که تغییر باورهای دانشجویان درباره ماهیت ایستا یا قابل رشد هوش و توانایی‌ها، تأثیرات مستقیمی بر نگرش آن‌ها نسبت به چالش‌ها، تلاش و مدیریت فرآیندهای یادگیری دارد. این مطالعه بر لزوم گنجاندن رویکردهای مبتنی بر ذهنیت در برنامه‌های آموزشی تأکید می‌کند، به‌ویژه برای دانشجویانی نظامی که در محیط‌های آموزشی پرتنش و نیازمند انضباط و پشتکار بالا قرار دارند. موفقیت در این مداخلات می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی به ارتقاء عملکرد تحصیلی، افزایش رضایت از یادگیری و توسعه مهارت‌های حیاتی برای موفقیت بلندمدت دانشجویان کمک کند. همانند بیشتر پژوهش‌های حوزه علوم انسانی این پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش به دانشجویان یک دانشگاه نظامی محدود شده است. این امر ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر دانشگاه‌ها، به‌ویژه دانشگاه‌های غیرنظامی را با چالش مواجه سازد. ماهیت آموزش مداخله‌ای و اجرای آن در محیط نظامی، محدودیت‌های خاص خود را از نظر

زمان بندی، هماهنگی و دسترس‌ی به شرکت‌کنندگان به همراه داشت که تلاش شد تا حد امکان این محدودیت‌ها مدیریت شوند. شرایط محیطی و وضعیت روانی دانشجویان در زمان اجرای پژوهش، به‌ویژه در محیط نظامی که ممکن است تحت تأثیر عوامل استرس‌زا یا فشارهای خاص باشد، می‌تواند بر پایداری و خودتنظیمی تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار باشد که کنترل کامل همه این عوامل در طول پژوهش دشوار بوده است. با این حال، تلاش شد تا با رعایت اصول علمی و روش‌شناسی دقیق، نتایج معتبر و قابل استنادی حاصل گردد.

پیشنهادها:

۱. پیشنهاد می‌شود مؤسسات آموزشی، برنامه‌های جامع و چندوجهی برای ترویج ذهنیت رشد طراحی کنند که فراتر از یک کارگاه آموزشی صرف باشد. این برنامه‌ها می‌توانند شامل مازول‌های آموزشی در طول دوره تحصیلی، منابع آنلاین، جلسات مربیگری^۱ و حمایت از سوی اعضای هیئت علمی و مشاوران باشند.
۲. بهتر است که اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه با مفاهیم ذهنیت رشد آشنا شوند و آموزش ببینند که چگونه محیط‌های یادگیری را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که از رشد و تلاش دانشجویان حمایت کند و بازخوردهای سازنده‌ای ارائه دهند که ذهنیت رشد را تقویت کند.
۳. انجام مطالعات طولی که اثرات بلندمدت مداخلات ذهنیت را بر پایداری، خودتنظیمی و همچنین موفقیت تحصیلی و شغلی دانشجویان پیگیری کنند، بسیار ارزشمند خواهد بود. همچنین، اجرای این مداخلات در محیط‌های میدانی و واقعی دانشگاهی، به درک چگونگی پیاده‌سازی مؤثر آن‌ها در عمل کمک خواهد کرد.
۴. تحقیقات آینده می‌تواند بر بررسی عوامل واسطه‌ای مانند خودکارآمدی، تاب‌آوری، یا اضطراب تحصیلی و عوامل تعدیل‌کننده مانند سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی، یا حمایت اجتماعی، در رابطه بین ذهنیت و پیامدهای تحصیلی تمرکز کند.

۵. نتایج این مطالعه می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات مشابه در سایر حوزه‌هایی باشد که نیازمند پایداری و خودتنظیمی بالا هستند، مانند ورزش حرفه‌ای، توسعه کارآفرینی، یا مدیریت سازمانی.

تشکر و قدردانی:

بدین‌وسیله از فرماندهان و مسئولین محترم دانشگاه و تمامی عزیزانی که با فراهم آوردن بستر مناسب و همکاری بی‌دریغ، امکان انجام این تحقیق را فراهم آوردند، کمال تشکر را داریم. همچنین، از دانشجویان گرمی که با شرکت فعال در این مطالعه و ارائه بازخوردهای ارزشمند، نقش بسزایی در غنای نتایج این پژوهش داشتند، سپاسگزاریم. از خداوند متعال برای توفیق روزافزون در راه خدمت به اعتلای علمی کشور، استمداد می‌طلبیم.

منابع

- آذر نجفی، مربویه؛ رزمجو، سید عادت؛ دهقان، فرزانه. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزه تحصیلی در یادگیری مقاله‌نویسی انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در دانشجویان دارای نشانگان اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی. مجله مطالعات ناتوانی، ۱۱، ۵۱.
- اصل محمد علیزاد، محمد؛ طاهر نشاط دوست، حمید؛ طالبی، هوشنگ؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۸). اثربخشی مداخله خودتنظیمی بر بهبود مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر تبریز. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۴(۱)، ۴۹-۶۶.
- بهرامی، فاطمه؛ و بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۹)، ۱۸۹-۲۱۲.
- ثمری صفا، جعفر، دشتی اصفهانی، مهال و پوردل، مژگان (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه مشاوره انجمن مشاوره ایران، ۲۰(۷۷)، ۲۲۵-۲۵۶.
- حیدریانی، لیلا، قدم پور، عزت‌اله و عباسی، محمد. (۱۴۰۱). رابطه‌ی علی جو مدرسه و رفتارهای تسهیل‌کننده سبک زندگی تحصیلی سلامت روان با میانجی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رویش روانشناسی، ۱۱(۱)، ۹۲-۱۰۲.

شهابی، سمیرا؛ جدیدی، هوشنگ؛ و یاراحمدی، یحیی. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداری تحصیلی و ارزش تکلیف. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۲)، ۱۵۶-۱۷۸.

ربعی، محمد. (۱۳۹۴). پایستگی تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روان‌شناختی. *مجله مشاوره کاربردی*، شماره ۱۰، ۳۷-۵۲.

رشیدی، بهار؛ عابدی، احمد و فرامرزی، سالار. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله مبتنی بر تئوری تغییر ذهنیت دوئیک بر جهت‌گیری منفی به مشکل و احساس ناامیدی دانش‌آموزان دبیرستانی در دوران کرونا. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۵(۱)، ۱-۱۸.

زنگی‌آبادی، معصومه؛ صادقی، مسعود؛ قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۴)، ۷۱-۸۷.

زینعلی، شینا؛ اکبری، بهمن؛ صادقی، عباس و مقتدر، لیلا. (۱۴۰۰). مدل ساختاری رابطه سرمایه‌های تحولی، امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی، بازداری رفتاری با میانجی‌گری کنترل روان‌شناختی والدینی در دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه‌ها. *دانشگاه پزشکی (دانشگاه علوم پزشکی مشهد)*، ۴(۶۴)، ۳۴۴۷-۳۴۶۳.

صرامی، پریا و فلاحیه، سپیده. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله ذهنیت‌رشد‌یابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی. *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۵)، ۲۳۹-۲۴۸.

صنمی، مریم؛ تقوایی‌نیا، علی و نیکدل، فریبرز. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال‌کاری تحصیلی و درماندگی آموخته‌شده دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱(۵۶)، ۵۲-۷۳.

صنوبر، عبا؛ کثیر، صادق؛ تقوی‌نسب، امجد؛ رئیسی، الهام. (۱۳۹۷). نقش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خوشبینی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۱۴۹-۱۵۵.

غفوری، مهدی؛ حجازی، مسعود؛ و شیخی، محمدرضا. (۱۳۹۸). ارتباط بین راهبردهای مقابله‌ای با استرس تحصیلی دانشجویان پرستاری. *روان‌پرستاری*، ۷(۳)، ۴۲-۴۸.

فلاحیه، سپیده؛ فاتحی زاده، مریم؛ عابدی، احمد و دیاریان، محمد مسعود. (۱۴۰۰). فلاحیه سپیده، فاتحی زاده مریم، عابدی احمد، دیاریان محمد مسعود. اثر بخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئیک بر خود کارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۴۰۰، ۲۰ (۱۰۶).

کریمی قرطمانی، ملیحه. (۱۳۹۱). *رابطه‌ی پایستگی با ادراک خود و فراشناختی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه شهر اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبایی.

نجفی پور، سیده عاطفه؛ خانه کشی، علی؛ و همایون، علیرضا. (۱۴۰۰). مدل یابی رابطه باورهای فراشناختی با میانجی‌گری ادراک از محیط کلاس بر سرزندگی تحصیلی. *راهنمای آموزش (راهنمای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۴ (۲)، ۹-۱.

Bağçeci, B., & Kanadli, S. (2014). The study of adapting self-regulation questionnaire into Turkish. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 271-281.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8), 947-964.

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic tenacity: The powers of mindset and study strategies. *Bill & Melinda Gates Foundation*.

Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 2(42), 192-202

Fong, C. J., & Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology*, 40(4), 1824-1837.

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviors in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963.

House, S. A., Marin, J. R., Hall, M., Ralston, S. L. (2021). Trends Over Time in Use of Nonrecommended Tests and Treatments Since Publication of the American Academy of Pediatrics Bronchiolitis Guideline. *JAMA Network Open*, 4(2), e203735 6.

Khojasteh Abbasi, F., Tarverdi, H., & Younesi, J. (2022). Cognitive and metacognitive strategies, and academic buoyancy: Effects and analysis. *International Journal of Health Sciences*, 6(S3), 4046-4060.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 86-107.

Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2016). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*. Retrieved May 26, 2019.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the

protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.

Mazloomi, S. S., Atabay, R. A., Rahimi, M., Fallahzadeh, H., & Vaezi, A. (2019). The relationship between developmental assets and well-being in adolescent female students in Yazd, Iran. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*. 15(3), 9-32.

McAllister M, McKinnon J. (2009). The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines: a critical review of the literature. *Nurse Educ Today*; 29(4):371-9.

Putwain, D. W., Jansen in de Wal, J., & van Alphen, T. (2023). Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks. *Journal of Intelligence*, 11(3), 42. .

Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 8(24), 125-137.

Restrepo, J. E., Cardona, E. Y. B., Montoya, G. P. C., Bardales, M. D. L. M. C., & Alemán, Y. P. V. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 39(1), 62-71.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.

Savvides, H., & Bond, C. (2021). How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 1-16.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds). (2023). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Taylor & Francis.

Shahbari, J. A, Daher, W., Baya'a, N., & Jaber, O. (2020). Prospective teachers' development of metacognitive functions in solving mathematical-based programming problems with scratch. *Symmetry*. 12(9). 15-69.

Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2022). Micro-learning in designing professional development for ICT teacher leaders: The role of self-

regulation and perceived learning. *Professional Development in Education*, 48(5), 73-4750.

Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 232-248.

Yeager, D. S., & Dweck, CS. (2021). What can be learned from growth mindset controversies? *Author Manuscript*, 75(9): 1269–1284.

Zimmerman, B. J. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-) 21. Routledge.