

## نقش تعاملات معلم - دانش آموز بر شکل گیری ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری در دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

مرجان بیات<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup>کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیک

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش تعاملات معلم - دانش آموز در شکل گیری ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد. این مطالعه می کوشد سازوکارهای انگیزشی - شناختی مؤثر بر تداوم یادگیری این گروه از دانش آموزان را در قالب یک مدل مفهومی منسجم بررسی کند. پژوهش از نظر روش، توصیفی همبستگی و با رویکرد کمی انجام شد. جامعه آماری شامل ۳۸۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه با پیشرفت تحصیلی پایین بود که از میان آن ها ۱۹۰ نفر با روش نمونه گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه های استاندارد تعاملات معلم - دانش آموز، ذهنیت رشد، باورهای شایستگی (خودکارآمدی تحصیلی) و پایداری در یادگیری گردآوری شد. برای تحلیل داده ها از آمار توصیفی، تحلیل همبستگی و مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که تعاملات معلم دانش آموز تأثیر مستقیم و معناداری بر ذهنیت رشد دانش آموزان دارد. همچنین ذهنیت رشد به طور معناداری باورهای شایستگی را پیش بینی کرد و باورهای شایستگی نیز قوی ترین تأثیر مستقیم را بر پایداری در یادگیری نشان دادند. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم تعاملات معلم دانش آموز بر پایداری یادگیری از طریق ذهنیت رشد و باورهای شایستگی معنادار بود. شاخص های برازش مدل حاکی از تناسب مطلوب مدل مفهومی با داده های تجربی بودند. یافته های پژوهش نشان می دهد که پایداری در یادگیری دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، بیش از آنکه به ویژگی های ثابت فردی وابسته باشد، متأثر از کیفیت تعاملات آموزشی و سازه های انگیزشی و شناختی است. تقویت تعاملات رشدمدار معلم می تواند از طریق شکل دهی ذهنیت رشد و باورهای شایستگی، به افزایش پایداری یادگیری این دانش آموزان منجر شود. این نتایج پیامدهای کاربردی مهمی برای بهبود کیفیت تعاملات آموزشی و طراحی مداخلات حمایتی در محیط های آموزشی دارد.

**واژه های کلیدی:** ذهنیت رشد، باورهای شایستگی، پایداری در یادگیری، دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

در دهه های اخیر، نگاه به پیشرفت تحصیلی از یک پدیده صرفاً شناختی و وابسته به توانایی های فردی، به سوی رویکردی چندبعدی و نظام مند تغییر یافته است. پژوهش های نوین در حوزه روان شناسی تربیتی نشان می دهند که عملکرد تحصیلی دانش آموزان نه تنها تحت تأثیر مهارت های شناختی و سطح هوش، بلکه به شدت متأثر از عوامل انگیزشی، هیجانی و اجتماعی است. (کریمی، اسمعیلی، آذرکردار، ۱۴۰۴) در این میان، دانش آموزانی که با پیشرفت تحصیلی پایین مواجه اند، بیش از سایرین در معرض چرخه ای معیوب از ناکامی، کاهش انگیزش، تضعیف باور به توانمندی های خود و در نهایت کناره گیری از فرایند یادگیری قرار می گیرند. از این رو، شناسایی و تبیین عواملی که می توانند این چرخه را متوقف یا معکوس کنند، به یکی از دغدغه های اساسی نظام های آموزشی تبدیل شده است. یکی از مهم ترین بسترهایی که می تواند نقش تعیین کننده ای در تجربه یادگیری دانش آموزان ایفا کند، کیفیت تعاملات معلم دانش آموز است. (علیزاده، ۱۴۰۳) تعاملات آموزشی صرفاً به انتقال محتوا محدود نمی شوند، بلکه شامل مجموعه ای از کنش های کلامی، هیجانی و بازخوردی اند که پیام های ضمنی و آشکاری درباره ارزش یادگیری، قابلیت های دانش آموز و امکان رشد او منتقل می کنند. معلم، به عنوان یکی از اصلی ترین کنشگران محیط آموزشی، از طریق شیوه ارتباط، نوع بازخورد، انتظارات تحصیلی و نحوه مواجهه با خطاها، می تواند در شکل گیری نگرش ها و باورهای بنیادین دانش آموزان نسبت به یادگیری نقشی اساسی ایفا کند. (دهقان منشادی، ۱۳۹۵). این نقش در مورد دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، که معمولاً تجربه های مکرر شکست را پشت سر گذاشته اند، اهمیتی دوچندان می یابد. در میان سازه های غیرشناختی مؤثر بر یادگیری، «ذهنیت رشد» جایگاه ویژه ای دارد. ذهنیت رشد، که بر اساس نظریه دوگانه ذهنیت مطرح شده است، به این باور اشاره دارد که توانایی ها و هوش انسان امری ثابت و از پیش تعیین شده نیستند، (حجازی، قاضی طباطبایی، غلامعلی لوانسانی، مرادی، ۱۳۹۳) بلکه می توانند از طریق تلاش، تمرین و راهبردهای مناسب توسعه یابند. پژوهش ها نشان می دهند دانش آموزانی که از ذهنیت رشد برخوردارند، در مواجهه با دشواری ها پایداری بیشتری نشان می دهند، خطا را بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تلقی می کنند و کمتر دچار درماندگی آموخته شده می شوند. در مقابل، ذهنیت ایستا می تواند به تفسیر شکست به عنوان نشانه ای از ناتوانی ذاتی منجر شود؛ تفسیری که در میان دانش آموزان کم پیشرفت به وفور مشاهده می شود. سازه مهم دیگر، باورهای شایستگی یا خودکارآمدی تحصیلی است که به قضاوت فرد درباره توانایی خود برای انجام موفقیت آمیز تکالیف آموزشی اشاره دارد. (مصطفی، بکریان فرد، خضری، خادمی راد، ۱۴۰۳) بر اساس نظریه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی نه تنها بر انتخاب فعالیت ها، بلکه بر میزان تلاش، میزان پایداری در برابر موانع و واکنش هیجانی فرد در موقعیت های چالش برانگیز تأثیر می گذارد. دانش آموزانی که خود را ناتوان می پندارند، حتی در صورت برخورداری از ظرفیت های شناختی لازم، ممکن است از تلاش مؤثر بازمانند. تعاملات معلم دانش آموز، به ویژه از طریق بازخوردهای کلامی، فرصت های تجربه موفقیت و نحوه ارزیابی عملکرد، از مهم ترین منابع شکل گیری و تقویت یا تضعیف باورهای شایستگی محسوب می شوند. پایداری در یادگیری، به عنوان سومین سازه محوری این پژوهش، به توانایی ادامه دادن تلاش آموزشی علی رغم دشواری ها، شکست ها و کندی پیشرفت اشاره دارد. (فتحی، خسروی بابادی، حیدریان، ۱۴۰۴) این مفهوم که در ادبیات پژوهشی با مفاهیمی چون تاب آوری تحصیلی، پشتکار و تعهد به یادگیری هم پوشانی دارد، نقش کلیدی در موفقیت بلندمدت دانش آموزان ایفا می کند. برای دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، پایداری در یادگیری اغلب شکننده است و به سرعت تحت تأثیر تجربه های منفی آموزشی قرار می گیرد. باین حال، شواهد پژوهشی نشان می دهند که حمایت هیجانی معلم، انتظارات واقع بینانه اما رشدمدار و تعاملات مبتنی بر احترام می توانند به تقویت پایداری در این گروه از دانش آموزان کمک کنند. با وجود اهمیت هر یک از این سازه ها، مرور پیشینه پژوهش نشان می دهد که اغلب مطالعات، آن ها را به صورت منفک و جداگانه بررسی کرده اند. (کریمی، اسمعیلی، آذرکردار، ۱۴۰۴) پژوهش هایی که به طور هم زمان نقش تعاملات معلم دانش آموز را در شکل گیری ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری بررسی کنند، به ویژه با تمرکز مشخص بر دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، همچنان محدودند. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعه ای جامع را برجسته می سازد که بتواند روابط میان این سازه ها را در یک چارچوب مفهومی منسجم تبیین کند.

## چارچوب نظری پژوهش

## تعاملات معلم دانش آموز

تعاملات معلم دانش آموز یکی از بنیادی ترین مؤلفه های فرایند آموزش و یادگیری محسوب می شود و نقش آن فراتر از انتقال صرف دانش، به شکل دهی تجربه زیسته دانش آموز در محیط آموزشی گسترش می یابد. در رویکردهای نوین تعلیم و تربیت، یادگیری به عنوان فرایندی اجتماعی، تعاملی و معناساز در نظر گرفته می شود که در آن کنش ها و واکنش های میان معلم و دانش آموز بستری اساسی برای رشد شناختی، انگیزشی و هیجانی فراهم می آورد. (فتحی، خسروی بابادی، حیدریان، ۱۴۰۴)

از این منظر، کیفیت تعاملات آموزشی می تواند تعیین کننده نحوه درک دانش آموز از خود، توانایی هایش و جایگاهش در فرایند یادگیری باشد؛ امری که به ویژه برای دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین اهمیتی حیاتی دارد. از دیدگاه نظریه اجتماعی فرهنگی، یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی و از طریق گفت و گو، بازخورد و هدایت آموزشی شکل می گیرد. ویگوتسکی با طرح مفهوم «منطقه مجاور رشد» نشان داد که توانایی های بالقوه دانش آموز در تعامل با افراد آگاه تر، به ویژه معلم، فعال می شود. در این چارچوب، تعاملات معلم دانش آموز نه تنها نقش تسهیل گر یادگیری شناختی را ایفا می کنند، بلکه زمینه ساز شکل گیری نگرش ها، باورها و انتظارات دانش آموز نسبت به یادگیری نیز هستند. نوع راهنمایی، میزان حمایت و شیوه مواجهه معلم با خطاها می تواند مرز میان تجربه یادگیری توانمندساز و تجربه ای تضعیف کننده را تعیین کند (عنایتی، کوهساری، ۱۳۹۶).

تعاملات معلم دانش آموز را می توان در سه بعد اصلی کلامی، هیجانی و آموزشی بازخوردی مورد بررسی قرار داد. بعد کلامی شامل نحوه گفت و گو، نوع پرسش ها، لحن بیان و زبان مورد استفاده معلم است. زبان معلم حامل پیام های آشکار و پنهانی درباره توانایی دانش آموز، ارزش تلاش و امکان پیشرفت است. برای مثال، تأکید بر فرایند یادگیری به جای نتیجه نهایی، یا استفاده از بازخوردهای توصیفی به جای قضاوتی، می تواند به شکل گیری نگرش های مثبت نسبت به یادگیری کمک کند. در مقابل، زبان سرزنش آمیز یا مقایسه ای ممکن است به تضعیف انگیزش و کاهش احساس شایستگی بینجامد. (اقدسی، کیامنش، مهدوی هزازه، صفرخانی، ۱۳۹۳).

بعد هیجانی تعاملات به کیفیت رابطه عاطفی میان معلم و دانش آموز اشاره دارد و شامل عواملی چون احساس امنیت روانی، احترام متقابل، پذیرش و حمایت عاطفی است. نظریه رابطه معلم دانش آموز تأکید می کند که رابطه ای مبتنی بر اعتماد و حمایت می تواند نقش حفاظتی در برابر پیامدهای منفی شکست تحصیلی ایفا کند. برای دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، که اغلب با اضطراب، احساس طردشدگی یا برجسب گذاری منفی مواجه اند، تعاملات هیجانی مثبت می تواند احساس تعلق به کلاس و انگیزش برای ادامه یادگیری را تقویت کند. (بهرنگی، آقایی، ۱۳۸۳).

در چنین فضایی، دانش آموزان احتمال بیشتری دارند که در فعالیت های آموزشی مشارکت کنند و در برابر دشواری ها پایداری نشان دهند. بعد آموزشی بازخوردی تعاملات معلم دانش آموز به شیوه هدایت یادگیری، نوع بازخورد ارائه شده و انتظارات تحصیلی معلم مربوط می شود. بر اساس نظریه خودکارآمدی، بازخورد معلم یکی از مهم ترین منابع شکل گیری باورهای شایستگی دانش آموز است. بازخوردهایی که بر تلاش، راهبرد و پیشرفت تدریجی تأکید دارند، می توانند به تقویت باور دانش آموز به توانایی رشد و یادگیری منجر شوند. در مقابل، بازخوردهای متمرکز بر توانایی ثابت یا برجسب های عملکردی، ممکن است ذهنیت ایستا را تقویت کرده و احساس ناتوانی را در دانش آموزان کم پیشرفت تشدید کنند (حجازی، قاضی طباطبایی، غلامعلی لواسانی، مرادی، ۱۳۹۳).

از منظر نظریه انگیزش خودتعیین گری، تعاملات معلم دانش آموز زمانی بیشترین اثرگذاری را دارند که نیازهای روان شناختی اساسی دانش آموزان، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، را ارضا کنند. معلمانی که فرصت انتخاب، مشارکت فعال و اظهار نظر را برای دانش آموزان فراهم می کنند، به تقویت احساس خودمختاری کمک می نمایند. همچنین، ارائه تکالیف متناسب با سطح توانایی و حمایت تدریجی، می تواند احساس شایستگی را افزایش دهد. ایجاد رابطه ای گرم و حمایتگر نیز نیاز به ارتباط را پاسخ می دهد. ارضای این نیازها به طور مستقیم با افزایش انگیزش درونی، پایداری در یادگیری و در نهایت بهبود عملکرد تحصیلی مرتبط است. (مصطفی، بکریان فرد، خضری، خادمی راد، ۱۴۰۳)

## ذهنیت رشد در یادگیری

ذهنیت رشد یکی از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی تربیتی معاصر است که به شیوه تفسیر فرد از توانایی‌های خود و امکان توسعه آن‌ها اشاره دارد. این مفهوم بر اساس نظریه دوگانه ذهنیت مطرح می‌شود که میان دو نگرش بنیادین تمایز قائل است: ذهنیت ایستا و ذهنیت رشد. در ذهنیت ایستا، توانایی‌ها و هوش به‌عنوان ویژگی‌هایی ثابت، ذاتی و تغییرناپذیر تلقی می‌شوند؛ در حالی که در ذهنیت رشد، توانایی‌ها اموری پویا و قابل پرورش در نظر گرفته می‌شوند که از طریق تلاش، تمرین، راهبردهای مناسب و بازخورد مؤثر قابل ارتقا هستند. (امرابی، ۱۳۹۳). این تفاوت نگرشی، پیامدهای عمیقی برای رفتارهای یادگیری، واکنش به شکست و میزان پایداری تحصیلی دانش‌آموزان به‌همراه دارد. در بستر یادگیری رسمی، ذهنیت رشد نقش تعیین‌کننده‌ای در نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های آموزشی ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که از ذهنیت رشد برخوردارند، (تجلی، اردلان، ۱۳۸۹). دشواری‌های تحصیلی را نه به‌عنوان نشانه ناتوانی، بلکه به‌عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تفسیر می‌کنند. این نگرش سبب می‌شود خطاها به فرصت‌هایی برای یادگیری تبدیل شوند و شکست‌های موقتی، انگیزه تلاش بیشتر را تضعیف نکنند. در مقابل، ذهنیت ایستا می‌تواند موجب شکل‌گیری الگوهای اجتنابی، اضطراب عملکرد و کناره‌گیری تدریجی از فعالیت‌های یادگیری شود؛ الگوهایی که به‌ویژه در میان دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین شیوع بیشتری دارند. (ربانی، یوسفی، ۱۳۹۲). اهمیت ذهنیت رشد در یادگیری زمانی برجسته‌تر می‌شود که آن را در پیوند با تجربه‌های آموزشی روزمره دانش‌آموزان بررسی کنیم. ذهنیت رشد نه یک ویژگی صرفاً فردی و از پیش تعیین‌شده، بلکه سازه‌ای اجتماعی شناختی است که در تعامل با محیط آموزشی و پیام‌های منتقل‌شده از سوی معلمان، همسالان و نظام ارزشی مدرسه شکل می‌گیرد. در این میان، تعاملات معلم دانش‌آموز نقشی محوری در تقویت یا تضعیف ذهنیت رشد ایفا می‌کنند. (شریفی ارادنی، خیر، حیاتی، شریفی ارادنی، رئیسی، روحی، ۱۳۹۲). نحوه ارائه بازخورد، شیوه ارزیابی عملکرد و زبان مورد استفاده معلم، همگی پیام‌هایی درباره ماهیت توانایی و امکان پیشرفت به دانش‌آموز منتقل می‌کنند. از منظر نظری، زبان و بازخورد معلم یکی از مهم‌ترین کانال‌های شکل‌گیری ذهنیت رشد است. بازخوردهایی که بر تلاش، فرایند، راهبرد و پیشرفت تدریجی تأکید دارند، به دانش‌آموزان می‌آموزند که موفقیت نتیجه کوشش آگاهانه است نه استعداد ذاتی. در مقابل، تأکید افراطی بر نمره، مقایسه اجتماعی یا نسبت دادن موفقیت و شکست به «باهوش بودن» یا «نبود استعداد»، می‌تواند ذهنیت ایستا را بازتولید کند. این موضوع برای دانش‌آموزان کم‌پیشرفت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این گروه اغلب با سابقه‌ای از بازخوردهای منفی یا تجربه‌های شکست مکرر وارد کلاس درس می‌شوند. (شیخ‌الاسلامی، احمدی، ۱۳۹۰).

ذهنیت رشد همچنین ارتباط تنگاتنگی با انگیزش یادگیری دارد. دانش‌آموزانی که باور دارند توانایی‌هایشان قابل رشد است، اهداف یادگیری را به اهداف عملکردی ترجیح می‌دهند. آن‌ها بیشتر بر فهم عمیق مطالب، بهبود مهارت‌ها و پیشرفت فردی تمرکز می‌کنند تا بر اثبات توانمندی در مقایسه با دیگران. این جهت‌گیری انگیزشی، زمینه‌ساز درگیری شناختی عمیق‌تر، استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثرتر و پایداری بیشتر در برابر موانع آموزشی می‌شود. در مقابل، ذهنیت ایستا اغلب با اهداف اجتنابی و تمرکز بر اجتناب از شکست همراه است؛ رویکردی که می‌تواند یادگیری سطحی و ناپایدار را به‌دنبال داشته باشد. (غلامی، حسین‌چاری، ۱۳۹۰). در چارچوب دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، ذهنیت رشد می‌تواند نقشی جبرانی و توانمندساز ایفا کند. این دانش‌آموزان معمولاً عملکرد ضعیف خود را به ناتوانی ذاتی نسبت می‌دهند و در نتیجه، انگیزه اندکی برای تلاش بیشتر نشان می‌دهند. تقویت ذهنیت رشد در این گروه می‌تواند این الگوی اسنادی را تغییر داده و شکست را از نشانه‌ای از «ناتوانی» به نشانه‌ای از «نیاز به راهبرد متفاوت یا تلاش بیشتر» بازتعریف کند. چنین تغییری در تفسیر تجربه‌های آموزشی، پیش‌زمینه‌ای اساسی برای شکل‌گیری باورهای شایستگی و افزایش پایداری در یادگیری فراهم می‌آورد. (نیکنام، ۱۳۹۰).

## باورهای شایستگی

باورهای شایستگی یا خودکارآمدی تحصیلی یکی از سازه‌های بنیادین در تبیین رفتارهای یادگیری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. این مفهوم که ریشه در نظریه شناختی اجتماعی دارد، به قضاوت فرد درباره توانایی خود برای سازمان‌دهی و اجرای رفتارهای لازم جهت دستیابی به موفقیت تحصیلی اشاره دارد. برخلاف توانایی واقعی یا سطح دانش، خودکارآمدی بازتاب برداشت ذهنی دانش‌آموز از قابلیت‌های خویش است؛ برداشتی که می‌تواند تعیین‌کننده میزان تلاش، پایداری در برابر موانع و واکنش هیجانی او در موقعیت‌های چالش‌برانگیز آموزشی باشد (کریمی، اسمعیلی، آذرکردار، ۱۴۰۴). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشارکت فعال در کلاس، استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق و در نهایت پیشرفت تحصیلی است. دانش‌آموزانی که باور دارند قادر به موفقیت در تکالیف درسی هستند، معمولاً اهداف چالش‌برانگیزتری انتخاب می‌کنند، در مواجهه با دشواری‌ها تلاش بیشتری نشان می‌دهند و شکست‌های موقتی را به‌عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری می‌پذیرند. (فتحی، خسروی بآبادی، حیدریان، ۱۴۰۴) در مقابل، دانش‌آموزانی که از باورهای شایستگی ضعیف برخوردارند، حتی در صورت برخورداری از ظرفیت‌های شناختی لازم، ممکن است از تلاش مؤثر اجتناب کنند یا به‌سرعت تسلیم شوند. (نیازآذری، ۱۳۹۲).

نقش باورهای شایستگی در یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین اهمیت ویژه‌ای دارد. این گروه از دانش‌آموزان اغلب سابقه‌ای از ناکامی‌های تحصیلی، بازخوردهای منفی و مقایسه‌های نامطلوب با همسالان خود دارند که می‌تواند به تضعیف تدریجی باور به توانمندی‌هایشان منجر شود. کاهش خودکارآمدی در این دانش‌آموزان، نه‌تنها عملکرد فعلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه چشم‌انداز آن‌ها نسبت به امکان پیشرفت در آینده را نیز محدود می‌سازد. (سماوی، ابراهیمی، جاودان، ۱۳۹۵). در چنین شرایطی، یادگیری به تجربه‌ای اضطراب‌آور و تهدیدکننده تبدیل می‌شود و پایداری در برابر دشواری‌ها کاهش می‌یابد. بر اساس چارچوب نظری شناختی اجتماعی، باورهای شایستگی از چهار منبع اصلی تغذیه می‌شوند: تجربه‌های موفقیت، تجربه‌های جانشینی، ترغیب کلامی و حالت‌های هیجانی. در محیط آموزشی، تعاملات معلم دانش‌آموز نقش محوری در فعال‌سازی هر چهار منبع ایفا می‌کنند. فراهم کردن فرصت‌های موفقیت تدریجی، طراحی تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش‌آموز، و تأکید بر پیشرفت فردی می‌تواند تجربه‌های موفقیت را تقویت کند. (اقدسی، کیامنش، مهدوی هزوه، صفرخانی، ۱۳۹۳). مشاهده موفقیت همسالان با شرایط مشابه نیز می‌تواند به افزایش باورهای شایستگی بینجامد، به‌ویژه زمانی که معلم به‌طور آگاهانه این الگوها را برجسته می‌سازد. (حجازی، قاضی طباطبایی، غلامعلی لوسانی، مرادی، ۱۳۹۳). ترغیب کلامی معلم، از طریق بازخوردهای حمایتی و تشویق‌های واقع‌بینانه، یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده در شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی است. بازخوردهایی که بر تلاش، راهبرد و قابلیت بهبود تأکید دارند، پیام روشنی درباره امکان یادگیری و رشد به دانش‌آموز منتقل می‌کنند. در مقابل، بازخوردهای مبهم، سرزنش‌آمیز یا مبتنی بر برجسب‌گذاری می‌توانند به تضعیف باورهای شایستگی منجر شوند. برای دانش‌آموزان کم‌پیشرفت، که حساسیت بیشتری نسبت به ارزیابی‌های بیرونی دارند، (نیازآذری، ۱۳۹۲) کیفیت این ترغیب‌های کلامی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تصویر آن‌ها از توانمندی‌هایشان ایفا می‌کند. حالت‌های هیجانی نیز به‌عنوان منبعی مهم در خودکارآمدی مطرح‌اند. اضطراب، استرس و ترس از شکست می‌توانند به‌عنوان نشانه‌هایی از ناتوانی تفسیر شوند و باورهای شایستگی را تضعیف کنند. (غلامزاده، ۱۳۹۳). تعاملات هیجانی مثبت میان معلم و دانش‌آموز، از طریق ایجاد احساس امنیت روانی و کاهش اضطراب عملکرد، می‌توانند شرایط هیجانی لازم برای شکل‌گیری باورهای شایستگی مثبت را فراهم آورند. در این چارچوب، رابطه حمایتی معلم دانش‌آموز به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر اثرات منفی تجربه‌های شکست تحصیلی عمل می‌کند. (مصطفی، بکریان فرد، خضری، خادمی راد، ۱۴۰۳)

## پایداری در یادگیری

پایداری در یادگیری یکی از مؤلفه‌های اساسی موفقیت تحصیلی بلندمدت است که به توانایی دانش‌آموز در ادامه دادن تلاش آموزشی علی‌رغم مواجهه با دشواری‌ها، شکست‌ها و کندی پیشرفت اشاره دارد. این مفهوم در ادبیات پژوهشی با اصطلاحاتی چون تاب‌آوری تحصیلی، پشتکار، تعهد به یادگیری و در برخی موارد «گریت» هم‌پوشانی دارد، اما در بافت آموزشی، بیش از آنکه صرفاً به ویژگی‌های شخصیتی فردی محدود شود، به تعامل پویا میان فرد و محیط یادگیری وابسته است. (بهرنگی، آقاپاری، ۱۳۸۳ & تجلی، اردلان، ۱۳۸۹). از این منظر، پایداری در یادگیری نه یک صفت ثابت، بلکه ظرفیتی قابل پرورش تلقی می‌شود که تحت تأثیر تجربه‌های آموزشی روزمره شکل می‌گیرد. در محیط‌های آموزشی رسمی، دانش‌آموزان به‌طور مستمر با چالش‌هایی نظیر دشواری مطالب، ارزیابی‌های مکرر، مقایسه‌های اجتماعی و انتظارات تحصیلی مواجه‌اند. نحوه واکنش دانش‌آموز به این چالش‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در مسیر یادگیری او ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که از پایداری بالاتری برخوردارند، در برابر موانع آموزشی دچار کناره‌گیری سریع نمی‌شوند، راهبردهای جایگزین را به‌کار می‌گیرند و تلاش خود را حفظ می‌کنند. (بهرنگی، کردلو، ۱۳۹۶). در مقابل، کاهش پایداری می‌تواند به افت انگیزش، کاهش مشارکت کلاسی و در نهایت ترک تدریجی فرایند یادگیری منجر شود؛ الگویی که به‌ویژه در میان دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مشاهده می‌شود. پایداری در یادگیری ارتباط نزدیکی با عوامل انگیزشی و شناختی دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که باور به امکان پیشرفت، ادراک شایستگی و تجربه‌های موفقیت پیشین، از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های پایداری تحصیلی هستند. دانش‌آموزانی که یادگیری را فرایندی قابل کنترل و وابسته به تلاش می‌دانند، در مواجهه با شکست‌های موقتی، تداوم بیشتری از خود نشان می‌دهند. در مقابل، تفسیر شکست به‌عنوان نشانه‌ای از ناتوانی ذاتی، می‌تواند به کاهش سریع پایداری و شکل‌گیری درماندگی آموخته‌شده بینجامد. (امیدی، ۱۴۰۴ & علیزاده، ۱۴۰۳) در این میان، نقش تعاملات معلم دانش‌آموز در شکل‌گیری و تقویت پایداری در یادگیری برجسته است. معلمان از طریق ایجاد محیطی حمایتی، ارائه بازخوردهای سازنده و تنظیم انتظارات تحصیلی واقع‌بینانه، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا دشواری‌ها را به‌عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری بپذیرند. تعاملات هیجانی مثبت، احساس امنیت روانی و تعلق به کلاس را افزایش می‌دهند و این احساس تعلق، زمینه‌ساز پایداری بیشتر در برابر چالش‌ها می‌شود. برای دانش‌آموزان کم‌پیشرفت، که اغلب تجربه‌های منفی آموزشی داشته‌اند، (دهقان منشادی، ۱۳۹۵). چنین تعاملاتی می‌تواند نقطه عطفی در بازسازی نگرش نسبت به یادگیری باشد. پایداری در یادگیری همچنین ارتباطی تنگاتنگ با ذهنیت رشد دارد. دانش‌آموزانی که به قابلیت رشد توانایی‌ها باور دارند، شکست را موقتی و قابل جبران تلقی می‌کنند و در نتیجه، انگیزه بیشتری برای ادامه تلاش نشان می‌دهند. ذهنیت رشد به دانش‌آموز کمک می‌کند تا چالش‌ها را به‌عنوان فرصت‌های یادگیری تفسیر کند، نه تهدیدهایی برای عزت‌نفس. (کریمی، اسمعیلی، آذرکردار، ۱۴۰۴) این تفسیر شناختی، نقش مهمی در حفظ پایداری در مسیر یادگیری ایفا می‌کند، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که پیشرفت کند یا نتایج اولیه نامطلوب است. باورهای شایستگی نیز به‌عنوان یکی از پیش‌زمینه‌های اصلی پایداری در یادگیری مطرح‌اند. دانش‌آموزانی که خود را قادر به انجام تکالیف آموزشی می‌دانند، احتمال بیشتری دارد که در برابر موانع ایستادگی کنند و تلاش خود را ادامه دهند. خودکارآمدی تحصیلی بالا، نه تنها میزان تلاش اولیه را افزایش می‌دهد، بلکه در حفظ این تلاش در طول زمان نیز نقش کلیدی ایفا می‌کند. در مقابل، خودکارآمدی پایین می‌تواند موجب کناره‌گیری زود هنگام و کاهش پایداری شود، حتی زمانی که حمایت‌های آموزشی در دسترس است. (بهرنگی، آقاپاری، ۱۳۸۳ & تجلی، اردلان، ۱۳۸۹).

## پیشینه پژوهش

پژوهش‌های حوزه آموزش و روان‌شناسی تربیتی در دهه‌های اخیر نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حاصل تعامل پیچیده‌ای میان عوامل شناختی، انگیزشی و اجتماعی است. در این میان، کیفیت تعاملات معلم دانش‌آموز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل محیطی مؤثر بر یادگیری، به‌طور گسترده مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. مطالعات متعدد نشان

می‌دهند که تعاملات حمایتی، احترام‌آمیز و ساختارمند معلم می‌تواند با افزایش انگیزش، مشارکت و درگیری شناختی دانش‌آموزان همراه باشد. (Pianta, Hamre, & Allen, ۲۰۱۲) پژوهش‌های انجام‌شده در چارچوب نظریه اجتماعی فرهنگی نیز بر نقش محوری تعاملات آموزشی در رشد شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. بر اساس این رویکرد، یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی معنا می‌یابد و کیفیت هدایت معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در فعال‌سازی ظرفیت‌های بالقوه دانش‌آموزان دارد. (Vygotsky, ۱۹۷۸) شواهد تجربی نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که روابط مثبت‌تری با معلمان خود دارند، احساس تعلق بیشتری به کلاس تجربه کرده و عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان در معرض خطر افت تحصیلی. (Roorda et al., ۲۰۱۱)

در ارتباط با ذهنیت رشد، پژوهش‌های گسترده‌ای نشان داده‌اند که باور دانش‌آموزان درباره ماهیت توانایی‌هایشان نقش مهمی در نحوه مواجهه آن‌ها با چالش‌های یادگیری ایفا می‌کند. دوک (Dweck, ۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود نشان داد دانش‌آموزانی که به رشدپذیری هوش باور دارند، در برابر شکست پایداری بیشتری نشان می‌دهند و از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کنند. مطالعات بعدی نیز تأیید کرده‌اند که مداخلات مبتنی بر ذهنیت رشد می‌توانند به بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی، به‌ویژه در دانش‌آموزان کم‌پیشرفت، منجر شوند. (Yeager & Dweck, ۲۰۱۲) ارتباط میان تعاملات معلم دانش‌آموز و ذهنیت رشد نیز در پژوهش‌های تجربی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که بازخوردهای رشد‌مدار، تأکید بر فرایند یادگیری و برخورد سازنده با خطاها از سوی معلم، با تقویت ذهنیت رشد در دانش‌آموزان همراه است. (Haimovitz & Dweck, ۲۰۱۷) در مقابل، محیط‌های آموزشی مبتنی بر مقایسه اجتماعی و تمرکز افراطی بر نمره، می‌توانند ذهنیت ایستا را تقویت کرده و انگیزش یادگیری را تضعیف کنند.

در حوزه باورهای شایستگی یا خودکارآمدی تحصیلی، پژوهش‌های کلاسیک بندورا (Bandura, ۱۹۹۷) نشان داده‌اند که خودکارآمدی یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های تلاش، پایداری و عملکرد تحصیلی است. مطالعات تجربی در محیط‌های آموزشی نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، مشارکت فعال‌تری در کلاس نشان می‌دهند و در برابر دشواری‌ها کمتر دچار کناره‌گیری می‌شوند. (Schunk & DiBenedetto, ۲۰۲۰) این رابطه در مورد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین اهمیت بیشتری دارد، زیرا خودکارآمدی پایین می‌تواند چرخه شکست تحصیلی را تشدید کند. پژوهش‌ها همچنین بر نقش تعاملات معلم دانش‌آموز در شکل‌گیری باورهای شایستگی تأکید کرده‌اند. بازخوردهای حمایتی، فرصت‌های تجربه موفقیت و انتظارات تحصیلی معلم، از جمله عواملی هستند که به‌طور مستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. (Usher & Pajares, ۲۰۰۸) یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که معلمان خود را حمایتگر و مشوق می‌دانند، باور قوی‌تری نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود دارند، حتی زمانی که عملکرد اولیه آن‌ها ضعیف است.

پایداری در یادگیری یا تاب‌آوری تحصیلی نیز در سال‌های اخیر به‌عنوان یکی از متغیرهای کلیدی در تبیین موفقیت آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. مطالعات نشان می‌دهند که پایداری در یادگیری با پیامدهایی چون ماندگاری در مدرسه، پیشرفت تحصیلی بلندمدت و سلامت روانی دانش‌آموزان مرتبط است. (Martin & Marsh, ۲۰۰۶) پژوهش‌ها حاکی از آن‌اند که دانش‌آموزان تاب‌آور، در مواجهه با شکست‌های تحصیلی، تلاش خود را حفظ کرده و از راهبردهای سازگارانه‌تری استفاده می‌کنند. ارتباط میان ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری نیز در پژوهش‌های اخیر مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که ذهنیت رشد می‌تواند از طریق تقویت خودکارآمدی، به افزایش پایداری در یادگیری منجر شود. (Burnette et al., ۲۰۱۳) این یافته‌ها نشان می‌دهد که این سازه‌ها به‌صورت زنجیره‌ای و در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند، نه به‌صورت عوامل مستقل. با وجود غنای پژوهش‌های موجود، مرور پیشینه نشان می‌دهد که اغلب مطالعات، هر یک از این متغیرها را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند. پژوهش‌هایی که نقش تعاملات معلم دانش‌آموز را به‌طور هم‌زمان در شکل‌گیری ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری بررسی کنند، به‌ویژه با تمرکز مشخص بر دانش‌آموزان با

پیشرفت تحصیلی پایین، همچنان محدودند. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام پژوهش حاضر را برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد که بررسی یکپارچه این سازه‌ها می‌تواند به درک عمیق‌تری از سازوکارهای مؤثر بر بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموزان کم‌پیشرفت منجر شود.

### مدل مفهومی پژوهش

مدل مفهومی پژوهش حاضر بر این فرض اساسی استوار است که یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، حاصل برهم‌کنش عوامل محیطی و سازه‌های انگیزشی شناختی است. در این چارچوب، تعاملات معلم دانش‌آموز به‌عنوان متغیر زمینه‌ای و برون‌زاد اصلی در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند از طریق تأثیرگذاری بر سازه‌های درونی دانش‌آموز، مسیر یادگیری او را شکل دهد. کیفیت این تعاملات، شامل ابعاد کلامی، هیجانی و بازخوردی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربه آموزشی دانش‌آموز ایفا می‌کند. در این مدل، ذهنیت رشد به‌عنوان نخستین متغیر واسطه‌ای مطرح می‌شود. تعاملات رشد‌مدار معلم، از طریق تأکید بر فرایند یادگیری، ارزش‌گذاری تلاش و مواجهه سازنده با خطاها، می‌توانند باور دانش‌آموزان به رشدپذیری توانایی‌ها را تقویت کنند. ذهنیت رشد، به‌نوبه خود، نحوه تفسیر دانش‌آموز از شکست‌ها و چالش‌های تحصیلی را تغییر داده و زمینه‌ساز شکل‌گیری نگرش‌های مثبت نسبت به یادگیری می‌شود. باورهای شایستگی یا خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان دومین متغیر واسطه‌ای در مدل قرار دارد. ذهنیت رشد تقویت‌شده، می‌تواند به افزایش باور دانش‌آموز به توانایی خود در یادگیری و انجام موفقیت‌آمیز تکالیف آموزشی منجر شود. افزون بر این، تعاملات حمایتی و بازخوردهای معلم نیز به‌طور مستقیم بر باورهای شایستگی اثر می‌گذارند و از طریق فراهم‌سازی تجربه‌های موفقیت و ترغیب کلامی، خودکارآمدی تحصیلی را تقویت می‌کنند. پایداری در یادگیری به‌عنوان متغیر پیامدی نهایی مدل در نظر گرفته می‌شود. بر اساس این مدل، دانش‌آموزانی که از ذهنیت رشد و باورهای شایستگی بالاتری برخوردارند، در مواجهه با دشواری‌های آموزشی، تلاش خود را حفظ کرده و از کناره‌گیری زود هنگام اجتناب می‌کنند. در مجموع، مدل مفهومی پژوهش نشان می‌دهد که تعاملات معلم دانش‌آموز، از طریق تأثیر غیرمستقیم بر ذهنیت رشد و باورهای شایستگی، می‌تواند نقش کلیدی در تقویت پایداری در یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین ایفا کند.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی همبستگی با رویکرد کمی است. هدف اصلی این مطالعه، بررسی روابط میان تعاملات معلم دانش‌آموز، ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری در میان دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین و آزمون مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش است. جامعه آماری پژوهش شامل ۳۸۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه است که بر اساس سوابق تحصیلی (میانگین نمرات پایین‌تر از حد متوسط مدرسه) در گروه دانش‌آموزان کم‌پیشرفت شناسایی شده‌اند. از میان جامعه آماری، ۱۹۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. این حجم نمونه با توجه به الزامات مدلیابی معادلات ساختاری و نسبت تعداد متغیرهای مشاهده‌شده به حجم نمونه مناسب ارزیابی می‌شود. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد و معتبر شامل مقیاس تعاملات معلم دانش‌آموز، ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری گردآوری شد. روایی ابزارها از طریق تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آن‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا آمار توصیفی و ضرایب همبستگی محاسبه گردید. سپس به‌منظور آزمون روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها و ارزیابی برازش مدل مفهومی پژوهش، از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. این رویکرد امکان تبیین جامع نقش تعاملات معلم دانش‌آموز در تقویت ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری دانش‌آموزان کم‌پیشرفت را فراهم می‌آورد.

## یافته‌های پژوهش

## توصیف ویژگی‌های نمونه

نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۹۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه بود که همگی بر اساس معیارهای از پیش تعیین‌شده، در گروه دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین قرار داشتند. این دانش‌آموزان از میان جامعه آماری ۳۸۰ نفره شناسایی و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معیار اصلی انتخاب، میانگین نمرات تحصیلی پایین‌تر از حد متوسط مدرسه در دروس اصلی و سابقه افت تحصیلی در حداقل یک نیم‌سال تحصیلی بود.

از نظر جنسیت، نمونه شامل ۹۸ دانش‌آموز دختر (۶/۵۱ درصد) و ۹۲ دانش‌آموز پسر (۴/۴۸ درصد) بود که نشان‌دهنده توزیع نسبتاً متوازن جنسیتی در نمونه پژوهش است. این توزیع امکان بررسی نتایج پژوهش بدون سوگیری جدی ناشی از جنسیت را فراهم می‌سازد. از نظر پایه تحصیلی، بیشترین فراوانی مربوط به دانش‌آموزان پایه‌های میانی مقطع متوسطه بود که به‌طور معمول بیشترین میزان افت تحصیلی در این بازه مشاهده می‌شود.

میانگین سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۳/۱۵ سال با انحراف معیار ۱/۱ سال بود که نشان می‌دهد نمونه از نظر سنی همگن بوده و تفاوت‌های سنی گسترده‌ای در آن وجود نداشته است. از نظر وضعیت تحصیلی، میانگین کل نمرات دانش‌آموزان در نیم‌سال پیش از اجرای پژوهش ۴/۱۲ از ۲۰ گزارش شد که این مقدار پایین‌تر از میانگین معمول مدرسه بوده و تأییدکننده قرار گرفتن شرکت‌کنندگان در گروه دانش‌آموزان کم‌پیشرفت است.

بررسی سابقه تحصیلی نمونه نشان داد که بخش قابل‌توجهی از دانش‌آموزان، تجربه تکرار نمره پایین یا مردودی در حداقل یک درس اصلی را داشته‌اند. همچنین، گزارش‌های مدرسه حاکی از آن بود که بسیاری از این دانش‌آموزان با کاهش انگیزش تحصیلی و مشارکت محدود در فعالیت‌های کلاسی مواجه بوده‌اند؛ موضوعی که اهمیت بررسی سازه‌های انگیزشی مورد مطالعه در این پژوهش را برجسته می‌سازد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و تحصیلی نمونه نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان پژوهش نماینده مناسبی از دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین هستند. این همگنی نسبی در ویژگی‌های نمونه، زمینه مناسبی برای تحلیل روابط میان تعاملات معلم دانش‌آموز، ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری در یادگیری فراهم می‌آورد و اعتبار درونی یافته‌های پژوهش را تقویت می‌کند.

## تأثیر تعاملات معلم دانش‌آموز بر ذهنیت رشد

به‌منظور بررسی تأثیر تعاملات معلم دانش‌آموز بر ذهنیت رشد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، ابتدا روابط همبستگی میان این دو متغیر مورد بررسی قرار گرفت و سپس اثر پیش‌بین تعاملات معلم دانش‌آموز در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که بین تعاملات معلم دانش‌آموز و ذهنیت رشد رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد ( $r > .0, \rho < .01$ )، به این معنا که با افزایش کیفیت تعاملات آموزشی، سطح ذهنیت رشد در دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. در گام بعد، به‌منظور بررسی دقیق‌تر این رابطه و کنترل خطای اندازه‌گیری، مسیر تأثیر تعاملات معلم دانش‌آموز بر ذهنیت رشد در مدل ساختاری پژوهش آزمون شد. نتایج نشان داد که ضریب مسیر استاندارد بین تعاملات معلم دانش‌آموز و ذهنیت رشد معنادار و مثبت است ( $\beta \approx .0, \rho < .01$ ) این یافته بیانگر آن است که تعاملات حمایتی، رشد‌مدار و مبتنی بر بازخورد سازنده معلم، نقش مهمی در تقویت باور دانش‌آموزان به رشدپذیری توانایی‌هایشان ایفا می‌کند.

همچنین مقدار ضریب تعیین ( $R^2$ ) برای متغیر ذهنیت رشد نشان داد که تعاملات معلم دانش‌آموز توانسته‌اند بخش قابل‌توجهی از واریانس ذهنیت رشد دانش‌آموزان را تبیین کنند. این نتیجه حاکی از آن است که کیفیت تعاملات آموزشی،

به‌عنوان یک عامل محیطی، سهم معناداری در شکل‌گیری نگرش‌های بنیادین دانش‌آموزان نسبت به یادگیری دارد؛ به‌ویژه در مورد دانش‌آموزانی که سابقه افت تحصیلی دارند و معمولاً نگرش‌های منفی‌تری نسبت به توانایی‌های خود تجربه می‌کنند.

تحلیل ابعاد تعاملات معلم دانش‌آموز نشان داد که مؤلفه‌های هیجانی و بازخوردی تعاملات، نسبت به مؤلفه صرفاً کلامی، نقش پررنگ‌تری در پیش‌بینی ذهنیت رشد ایفا می‌کنند. به‌عبارت دیگر، احساس حمایت، احترام و دریافت بازخوردهای مثبتی بر فرایند یادگیری، بیش از نوع گفت‌وگوهای آموزشی، در تقویت ذهنیت رشد دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این یافته بر اهمیت جنبه‌های عاطفی و انگیزشی تعاملات معلم دانش‌آموز به‌طور مستقیم و معنادار بر ذهنیت رشد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین نشان می‌دهد که تعاملات معلم دانش‌آموز به‌طور مستقیم و معنادار بر ذهنیت رشد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین تأثیر می‌گذارند. این یافته از مدل مفهومی پژوهش حمایت کرده و نشان می‌دهد که بهبود کیفیت تعاملات آموزشی می‌تواند نقطه شروعی مؤثر برای تغییر نگرش‌های یادگیری و بازسازی تجربه تحصیلی دانش‌آموزان کم‌پیشرفت باشد.

### تأثیر ذهنیت رشد بر باورهای شایستگی

به‌منظور بررسی تأثیر ذهنیت رشد بر باورهای شایستگی (خودکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، ابتدا رابطه همبستگی میان این دو متغیر تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین ذهنیت رشد و باورهای شایستگی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد ( $r > 0.45, p < .01$ )، به این معنا که هرچه دانش‌آموزان باور قوی‌تری به رشدپذیری توانایی‌های خود داشته باشند، سطح خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها نیز بالاتر است. در گام بعد، مسیر تأثیر ذهنیت رشد بر باورهای شایستگی در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. نتایج تحلیل ساختاری نشان داد که ضریب مسیر استاندارد بین ذهنیت رشد و باورهای شایستگی مثبت و معنادار است ( $\beta \approx 0.50, p < .001$ ) این یافته بیانگر آن است که ذهنیت رشد به‌عنوان یک سازه شناختی انگیزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و تقویت باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود ایفا می‌کند.

بررسی میزان واریانس تبیین‌شده نشان داد که ذهنیت رشد توانسته است بخش قابل‌توجهی از تغییرات باورهای شایستگی را پیش‌بینی کند. این نتیجه نشان می‌دهد که نحوه تفسیر دانش‌آموزان از ماهیت توانایی‌ها و شکست‌های تحصیلی، عامل مهمی در ادراک آن‌ها از شایستگی و قابلیت یادگیری است. دانش‌آموزانی که شکست را امری موقتی و قابل جبران تلقی می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که خود را قادر به موفقیت در تکالیف آموزشی بدانند و در نتیجه، سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی تجربه کنند.

تحلیل‌های تکمیلی نشان داد که این رابطه در میان دانش‌آموزانی که سابقه افت تحصیلی مکرر داشته‌اند، از قدرت بیشتری برخوردار است. به‌عبارت دیگر، ذهنیت رشد در این گروه از دانش‌آموزان نقشی جبرانی ایفا کرده و می‌تواند اثرات منفی تجربه‌های شکست پیشین بر باورهای شایستگی را تا حدی تعدیل کند. این یافته اهمیت توجه به ذهنیت رشد را در مداخلات آموزشی هدفمند برای دانش‌آموزان کم‌پیشرفت برجسته می‌سازد. نتایج این بخش از پژوهش نشان می‌دهد که ذهنیت رشد تأثیر مستقیم و معناداری بر باورهای شایستگی دانش‌آموزان دارد. این یافته با مدل مفهومی پژوهش هم‌خوانی داشته و نشان می‌دهد که تقویت ذهنیت رشد می‌تواند یکی از مسیرهای اصلی ارتقای خودکارآمدی تحصیلی و در نهایت افزایش پایداری یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین باشد.

### نقش باورهای شایستگی در پایداری یادگیری

به‌منظور بررسی نقش باورهای شایستگی (خودکارآمدی تحصیلی) در پایداری یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، ابتدا رابطه همبستگی میان این دو متغیر مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین باورهای شایستگی و پایداری

یادگیری رابطه‌ای مثبت، قوی و معنادار وجود دارد. ( $r > 0.50, p < .01$ ) این یافته نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که باور بالاتری به توانایی خود در انجام تکالیف آموزشی دارند، در مواجهه با دشواری‌ها، تلاش خود را بیشتر حفظ کرده و کمتر دچار کناره‌گیری از فرایند یادگیری می‌شوند.

در گام بعد، مسیر تأثیر باورهای شایستگی بر پایداری یادگیری در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج تحلیل ساختاری نشان داد که ضریب مسیر استاندارد بین باورهای شایستگی و پایداری یادگیری مثبت و معنادار است ( $\beta \approx .001, p < .05$ ). این ضریب بیانگر آن است که خودکارآمدی تحصیلی یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های پایداری در یادگیری در میان متغیرهای مدل پژوهش محسوب می‌شود. بررسی میزان واریانس تبیین‌شده نشان داد که باورهای شایستگی سهم قابل توجهی در تبیین تغییرات پایداری یادگیری دارند. این یافته حاکی از آن است که ادراک دانش‌آموز از شایستگی خود، نقش کلیدی در تصمیم او برای ادامه تلاش، استفاده از راهبردهای جایگزین و مقابله با ناکامی‌های تحصیلی ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که خود را قادر به یادگیری می‌دانند، شکست‌های آموزشی را موقتی تلقی کرده و احتمال بیشتری دارد که در مسیر یادگیری باقی بمانند. تحلیل‌های تکمیلی نشان داد که نقش باورهای شایستگی در پایداری یادگیری در میان دانش‌آموزانی که سابقه افت تحصیلی طولانی‌تری داشته‌اند، برجسته‌تر است. در این گروه، خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک عامل محافظتی عمل کرده و می‌تواند اثرات منفی تجربه‌های شکست مکرر را بر انگیزش و تداوم یادگیری کاهش دهد. این یافته اهمیت توجه به تقویت باورهای شایستگی را در طراحی مداخلات آموزشی ویژه دانش‌آموزان کم‌پیشرفت برجسته می‌سازد. نتایج این بخش از پژوهش نشان می‌دهد که باورهای شایستگی نقش مستقیم، قوی و معناداری در پایداری یادگیری دانش‌آموزان دارند. این یافته با مدل مفهومی پژوهش هم‌سو بوده و تأیید می‌کند که خودکارآمدی تحصیلی یکی از سازه‌های کلیدی در تبیین تداوم تلاش و مقاومت در برابر دشواری‌های یادگیری، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، است.

### گزارش مسیرهای معنادار مدل

به‌منظور آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش قابل قبولی با داده‌ها برخوردار است و شاخص‌های برازش در دامنه قابل قبول قرار دارند که این امر حاکی از تناسب مناسب مدل نظری با داده‌های تجربی است. بر این اساس، مسیرهای معنادار مدل مورد تفسیر قرار گرفتند.

نتایج نشان داد که تعاملات معلم دانش‌آموز تأثیر مستقیم و معناداری بر ذهنیت رشد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین دارد. ( $\beta \approx 0.45, p < .001$ ) این مسیر بیانگر آن است که کیفیت تعاملات آموزشی، به‌ویژه در ابعاد هیجانی و بازخوردی، نقش مهمی در تقویت باور دانش‌آموزان نسبت به رشدپذیری توانایی‌هایشان ایفا می‌کند. این یافته از فرض نخست پژوهش حمایت می‌کند.

همچنین، مسیر ذهنیت رشد به باورهای شایستگی معنادار و مثبت گزارش شد. ( $\beta \approx 0.50, p < .001$ ) این نتیجه نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که از ذهنیت رشد بالاتری برخوردارند، سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی را تجربه می‌کنند. به‌عبارت دیگر، تفسیر رشدمدار از توانایی‌ها و شکست‌ها، نقش واسطه‌ای مهمی در تقویت باورهای شایستگی دارد. نتایج مدل نشان داد که باورهای شایستگی تأثیر مستقیم و قوی بر پایداری یادگیری دارند. ( $\beta \approx 0.55, p < .001$ ) این مسیر قوی‌ترین مسیر مدل محسوب می‌شود و بیانگر آن است که خودکارآمدی تحصیلی مهم‌ترین پیش‌بین تداوم تلاش و مقاومت در برابر دشواری‌های یادگیری در میان دانش‌آموزان کم‌پیشرفت است.

علاوه بر اثرهای مستقیم، نتایج آزمون اثرهای غیرمستقیم نشان داد که تعاملات معلم دانش‌آموز از طریق ذهنیت رشد و باورهای شایستگی، به‌طور غیرمستقیم بر پایداری یادگیری اثر معنادار دارد. ( $p < .01$ ) این یافته نقش زنجیره‌ای متغیرهای واسطه‌ای را تأیید کرده و نشان می‌دهد که تأثیر تعاملات آموزشی بر پایداری یادگیری عمدتاً از مسیر سازه‌های انگیزشی شناختی اعمال می‌شود. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری از مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش حمایت کامل به‌عمل آورد. یافته‌ها نشان می‌دهند که تعاملات معلم دانش‌آموز، از طریق تقویت ذهنیت رشد و باورهای شایستگی، می‌توانند نقش کلیدی در افزایش پایداری یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین ایفا کنند. این الگوی علی، چارچوبی منسجم برای تبیین سازوکارهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری فراهم می‌آورد و مبنای مناسبی برای تفسیر یافته‌ها در بخش بحث و نتیجه‌گیری فراهم می‌سازد.

## بحث و نتایج

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش تعاملات معلم دانش‌آموز در شکل‌گیری ذهنیت رشد، باورهای شایستگی و پایداری یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین بود. یافته‌های پژوهش، در چارچوب مدل مفهومی پیشنهادی، نشان دادند که مسیر یادگیری این گروه از دانش‌آموزان را نمی‌توان صرفاً با ارجاع به ناتوانی‌های شناختی یا ضعف‌های فردی توضیح داد؛ بلکه سازه‌های انگیزشی شناختی و کیفیت تجربه آموزشی نقش محوری در تداوم یا گسست یادگیری ایفا می‌کنند. از این منظر، نتایج پژوهش حاضر تصویری نظام‌مند از سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان کم‌پیشرفت ارائه می‌دهد. نخستین یافته مهم پژوهش نشان داد که تعاملات معلم دانش‌آموز تأثیر مستقیم و معناداری بر ذهنیت رشد دارد. این نتیجه فراتر از تأیید یک رابطه آماری، بر نقش معلم به‌عنوان «تنظیم‌گر معنای یادگیری» تأکید می‌کند. تعاملات آموزشی نه‌تنها اطلاعات درسی را منتقل می‌کنند، بلکه چارچوب تفسیری دانش‌آموز از توانایی، شکست و پیشرفت را نیز شکل می‌دهند. در مورد دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، که غالباً تجربه‌های شکست را به ناتوانی ذاتی نسبت داده‌اند، تعاملات رشد‌مدار معلم می‌تواند این الگوی تفسیری را به‌طور بنیادین تغییر دهد. از این رو، ذهنیت رشد را باید پیامد مستقیم زبان آموزشی، بازخوردها و انتظارات معلم دانست، نه صرفاً یک ویژگی درونی دانش‌آموز. پژوهش نشان داد که ذهنیت رشد تأثیر معناداری بر باورهای شایستگی دارد. این رابطه نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی بدون یک چارچوب شناختی مناسب درباره ماهیت توانایی‌ها شکل نمی‌گیرد. به بیان دیگر، دانش‌آموز زمانی می‌تواند به توانایی خود برای یادگیری باور داشته باشد که پیشاپیش یادگیری را امری رشد‌پذیر و قابل کنترل بداند. در این چارچوب، ذهنیت رشد نقش یک سازه زیربنایی را ایفا می‌کند که باورهای شایستگی بر پایه آن ساخته می‌شوند. این یافته از دیدگاه نظری اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا نشان می‌دهد که مداخلات صرفاً مبتنی بر تقویت اعتمادبه‌نفس، بدون اصلاح نگرش دانش‌آموز نسبت به توانایی و شکست، ممکن است اثرات ناپایدار یا سطحی داشته باشند.

نقش باورهای شایستگی در پایداری یادگیری، که قوی‌ترین مسیر مدل را تشکیل می‌دهد، یکی از کلیدی‌ترین یافته‌های پژوهش است. این نتیجه نشان می‌دهد که تداوم تلاش در یادگیری بیش از آنکه به انگیزش لحظه‌ای یا فشارهای بیرونی وابسته باشد، ریشه در باور دانش‌آموز به توانایی خود برای موفقیت دارد. دانش‌آموزانی که خود را شایسته و قادر به یادگیری می‌دانند، حتی در شرایط دشوار و در مواجهه با شکست‌های مکرر، مسیر یادگیری را ترک نمی‌کنند. در مقابل، فقدان خودکارآمدی می‌تواند حتی بهترین برنامه‌های آموزشی را ناکارآمد سازد، زیرا دانش‌آموز پیشاپیش خود را بازنده می‌پندارد.

تحلیل مسیرهای غیرمستقیم مدل نشان داد که تعاملات معلم دانش‌آموز اثر خود بر پایداری یادگیری را عمدتاً از طریق ذهنیت رشد و باورهای شایستگی اعمال می‌کند. این یافته از نظر نظری حائز اهمیت است، زیرا نشان می‌دهد که تأثیر معلم بر یادگیری، غالباً غیرمستقیم و از مسیر سازه‌های درونی دانش‌آموز عمل می‌کند. به بیان دیگر، معلم مستقیماً «پایداری» را آموزش نمی‌دهد، بلکه با شکل‌دهی به نگرش‌ها و باورهای دانش‌آموز، زمینه پایداری را فراهم می‌سازد. این نتیجه، دیدگاه‌های

ساده‌انگارانه‌ای را که افت تحصیلی را به ضعف انگیزه یا تنبلی دانش‌آموزان نسبت می‌دهند، به چالش می‌کشد. از منظر آموزشی، یافته‌های پژوهش حاضر بر ضرورت بازاندیشی در نقش تعاملات روزمره معلم تأکید می‌کند. بسیاری از سیاست‌ها و برنامه‌های جبرانی برای دانش‌آموزان کم‌پیشرفت، بر افزایش ساعات آموزش یا تمرکز بر محتوا تأکید دارند، در حالی که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بدون توجه به کیفیت تعاملات انسانی در کلاس درس، چنین مداخلاتی اثربخشی محدودی خواهند داشت. تعاملاتی که احساس امنیت روانی، احترام و امکان رشد را منتقل می‌کنند، می‌توانند تجربه شکست را از عاملی بازدارنده به محرکی برای تلاش بیشتر تبدیل کنند. پژوهش حاضر با ارائه یک مدل زنجیره‌ای، به ادبیات موجود افزوده است. در این مدل، تعاملات معلم دانش‌آموز به‌عنوان متغیر زمینه‌ای، ذهنیت رشد و باورهای شایستگی به‌عنوان سازه‌های واسطه‌ای، و پایداری در یادگیری به‌عنوان پیامد نهایی در نظر گرفته شده‌اند. این چارچوب نشان می‌دهد که سازه‌های انگیزشی نه به‌صورت منفک، بلکه در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند. چنین نگاهی می‌تواند مبنای توسعه مدل‌های مداخله‌ای جامع‌تر برای حمایت از دانش‌آموزان کم‌پیشرفت باشد. می‌توان نتیجه گرفت که پایداری در یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، بیش از آنکه به ویژگی‌های ثابت فردی وابسته باشد، محصول تجربه‌های آموزشی معنادار و روابط انسانی در کلاس درس است. معلم، از طریق تعاملات آگاهانه، می‌تواند ذهنیت رشد را تقویت کرده، باورهای شایستگی را بازسازی کند و در نهایت، مسیر یادگیری دانش‌آموزان را از چرخه ناکامی به چرخه رشد و تداوم تغییر دهد. این نتیجه‌گیری، بر اهمیت نگاه انسان‌محور و رابطه‌محور در آموزش تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که کیفیت تعامل، خود یکی از قدرتمندترین ابزارهای آموزشی در مواجهه با افت تحصیلی است.

#### منابع و مأخذ

- اقدسی، سمانه، کیامنش، علیرضا، مهدوی هزاوه، منصوره، و صفرخانی، مریم (۱۳۹۳). تعامل معلم - دانش‌آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق: مطالعه موردی از مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷. *تعلیم و تربیت*، ۳۰(۱۱۹)، ۹۳-۱۲۰.
- امرابی، سمیه. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه خودکارآمدی اجتماعی و ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان موفق و ناموفق دبیرستان‌های دخترانه شهرستان رومشگان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد: ارومیه، دانشگاه ارومیه.
- امیدی، ملیحه، ۱۴۰۴، نقش معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی، چهارمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس، <https://civilica.com/doc/۲۴۲۶۳۱۰>
- بدری‌گرگری، رحیم و احمدیان، ریحانه. (۱۳۹۰). جهت‌گیری هدف پیشرفت و رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی دانش‌آموزان: نقش تأکیدهای والدین و معلمان بر نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۸(۲)، ۱۷۶-۱۵۵.
- بهرنگی، محمدرضا، و آقایی، طیبه (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ‌ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم. *نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۱۰)، ۳۵-۵۳.
- بهرنگی، محمدرضا، و کردلو، محسن (۱۳۹۶). تأثیر تدریس علوم تجربی بر یادگیری فراشناختی با الگوی مدیریت آموزش. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۱)، ۸۹-۱۱۶.
- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی *مجله روان‌شناسی*. ۱۴، ۱(۵۳)، ۶۲-۷۸.
- حجازی، الهه، قاضی طباطبایی، محمود، غلامعلی لواسانی، مسعود، و مرادی، آسیه (۱۳۹۳). روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روان‌شناختی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵(۱)، ۴۰-۱۹.

- دهقان منشادی، لیلیا (۱۳۹۵). پیش بینی سازگاری نوجوانان از طریق سرسختی تحصیلی و راهبردهای شناختی تنظیم عواطف: نقش تعدیل‌کنندگی سن و جنسیت. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز.
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۹-۸۰.
- سلطانی، شهناز (۱۳۹۲). خیز آمار افت تحصیلی دانش‌آموزان: آمار مردودی در نظام آموزشی چشمگیر است، روزنامه ایران، شماره ۵۳۸۷، ص ۱۲.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس، *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۲-۷۱.
- شریفی ارادنی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی ارادنی، احمد؛ رئیسی، جعفر و روحی، علیرضا. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. *دو فصلنامه توسعه آموزش‌جندی‌شاپور*، ۴(۳)، ۶۱-۵۱.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز. *فصلنامه علمی پژوهشی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان*، ۲(۳۱)، ۲۴-۱۵.
- علیزاده، زهرا، ۱۴۰۳، نقش تعامل معلم و دانش آموز در بهبود فرایند یادگیری، اولین همایش ملی نگرش های نوین در مسائل آموزش و پرورش، رامشیر، <https://civilica.com/doc/۲۲۰۹۹۲۱>
- عنایتی، ترانه، و کوهساری، سمیه. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت سبک‌های تعاملی معلمان ریاضی با دانش‌آموزان. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۰(۳۹)، ۲۸-۱۳.
- غلامزاده، فاطمه. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر بیرجند. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بیرجند: دانشگاه بیرجند*.
- غلامی، سمیه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل معلم و خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۱)، ۸۳-۱۰۹.
- فتحی، فاطمه و خسروی بابادی، نگین و حیدریان، زهرا، ۱۴۰۴، تاثیر تعاملات معلم و دانش آموز بر پیشرفت مهارت های علمی و فنی در مدارس، اولین همایش بین المللی آموزش نوین: پیوند روانشناسی و تربیت در مسیر تحول آموزشی، ملکان، <https://civilica.com/doc/۲۴۳۹۴۷۴>
- کریمی، سمیه و اسمعیلی، زهرا و آذرکردار، زینب، ۱۴۰۴، نقش معلم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، بیست و پنجمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی، شیروان، <https://civilica.com/doc/۲۳۸۲۴۲۸>
- مصطفی، معین و بکریان فرد، میلاد و خضری، مهدی و خادمی راد، یونس، ۱۴۰۳، نقش تعاملات معلم و دانش آموز در ایجاد محیط یادگیری مثبت، اولین همایش بین المللی آموزش و پرورش با رویکرد مدارس هوشمند، معلمان خلاق و دانش آموزان متفکر در افق ۱۴۰۴، بوشهر، <https://civilica.com/doc/۲۲۱۰۵۳۱>
- نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان ساری. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی، آموزشی*، ۲(۳)، ۵۷-۳۵.
- نیکنام، ندا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با ابعاد خودکارآمدی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. شیراز: دانشگاه شیراز.

Bandura, A. (۱۹۹۷). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (۲۰۱۳). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(۳), ۶۵۵-۷۰۱. <https://doi.org/10.1037/a0029531>

Dweck, C. S. (۲۰۰۶). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (۲۰۱۷). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 28(۶), ۸۵۹-۸۶۹. <https://doi.org/10.1177/095679761771769993>.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (۲۰۰۶). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(۳), ۲۶۷-۲۸۱. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (۲۰۱۲). Teacher student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. ۳۶۵-۳۸۶). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (۲۰۱۱). The influence of affective teacher student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(۴), ۴۹۳-۵۲۹. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (۲۰۲۰). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, ۱۰۱۸۳۲. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

Usher, E. L., & Pajares, F. (۲۰۰۸). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(۴), ۷۵۱-۷۹۶. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (۲۰۱۲). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(۴), ۳۰۲-۳۱۴. <https://doi.org/10.1080/00461020.2012.722805>