

The Effectiveness of Academic Buoyancy Training Program on Students' Academic Performance, Academic Engagement, and Academic Buoyancy

Y. Yarahmadi^{1*}, H. Ebrahimibakht², H. Asadzadeh³, H. Ahmadian⁴

1. Assistant Professor of Psychology, Sanandaj University; 2. PhD student, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Iran; 3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran; 4. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch

اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

یحیی یاراحمدی^{۱*}، حبیب‌اله ابراهیمی بخت^۲، حسن اسدزاده^۳، حمزه احمدیان^۴

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه سنندج؛ ۲. دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج، ایران؛ ۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛ ۴. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج

Abstract

Purpose: the aim of this study is to investigate the effectiveness of academic buoyancy training program on students' academic performance, academic engagement and academic buoyancy.

Method: the population for this research includes all 10th, 11th and 12th graders who were studying at the secondary school in Kamyaran during the academic year of 2017-2018. 60 students were selected as the sample using cluster sampling method, then they were randomly assigned to one experimental group (n=30) and one control group. The experimental group received nine 70-minute sessions of academic buoyancy training program. All of the subjects in both groups completed the academic buoyancy questionnaire Dehghanizadeh and Husseinchari and academic engagement questionnaire Fredericks, et al in pretest, post-test and delayed post-test. The students' grade point average recorded in their report cards in three consecutive months over the year was used as the academic performance in this study. Mixed ANOVA was used for analyzing the data. **Findings:** results showed that the students' scores in all three dependent variables increased significantly in both post-test and delayed post-test.

Based on the findings, it can be concluded that academic buoyancy training program is effective in enhancing academic performance, academic buoyancy and academic engagement; this was observed in the stages after the experiment and during the observation.

Key words: academic engagement, academic buoyancy, academic performance, students, training program.

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بود.

روش: پژوهش حاضر از نظر هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ اجرا جزء تحقیقات نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم سطح شهر کامیاران تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا یک مدرسه و سپس ۶۰ نفر از دانش‌آموزان آن مدرسه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابتدا دو جلسه آموزشی برای معلمان دانش‌آموزان گروه آزمایش برگزار شد. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش ۹ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تحت برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی قرار گرفتند. اعضای هر دو گروه در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری و اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران را تکمیل کردند. همچنین از معدل کارنامه‌های ماهانه آنان، آذر و دی سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به‌عنوان نمرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. داده‌ها نیز با روش تحلیل واریانس آمیخته تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات هر سه متغیر وابسته عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری افزایش معناداری داشته است.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از اجرای برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی و افزایش معنادار نمرات عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، می‌توان گفت که برنامه مذکور اثربخش بوده است.

کلید واژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، برنامه آموزشی، دانش‌آموزان، سرزندگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۳۰

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۲۵

Accepted Date: 2018/09/26

Received Date: 2018/04/23

مقدمه و بیان مسئله

موفقیت و پیشرفت در یادگیری هدف همه نظام‌های آموزشی و میزان بهره‌مندی از محیط‌های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی دانش‌آموزان است. از مهم‌ترین متغیرها در سلامت بافت تحصیلی سیستم آموزشی هر کشوری، سرزندگی تحصیلی^۱ است که حسی درونی برای تضمین سلامت ذهنی است و در واقع پژوهشگران آن را راهی مفید و ساده برای درک مفهوم بهزیستی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند (Sarah, Paul and Lisa, 2013). در زندگی روزانه تحصیلی دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبه‌رو می‌شوند که تهدیدی برای اعتمادبه‌نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها است. عده‌ای از دانش‌آموزان در مقابله با آن‌ها موفق عمل می‌کنند و دیگران در این زمینه موفقیت قابل‌قبولی ندارند. از این‌رو پژوهشگران تعلیم و تربیت باید به درک و چگونگی سازگاری با چالش‌های تحصیلی توجه جدی نشان دهند (Akbari Booreng and Rahimi Booreng, 2016).

از توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان به آن توجه شده است، سرزندگی تحصیلی است. در واقع این متغیر تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله‌ای دانش‌آموزان در مقابل مشکلات تحصیلی آن‌ها خواهد داشت. سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روان-شناسی مثبت بازتاب می‌دهد (Martin and Marsh, 2008). سرزندگی انرژی نشئت گرفته از خود فرد است؛ این انرژی از منابع درونی سرچشمه می‌گیرد. افرادی که سرزندگی بالایی دارند، توان بیشتری در استفاده از امکانات خود یا شرکت فعال در فعالیت‌های مرتبط با سلامت دارند و منابع بیشتری از انرژی را می‌توانند به خدمت بگیرند (Ryan and Frederick, 1997).

از آن‌جا که زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی افراد به‌خصوص نوجوانان و جوانان محسوب می‌شود و با چالش‌ها و موانع متعددی از قبیل استرس زیاد، نمرات ضعیف، کاهش انگیزه و ... روبه‌رو هستند، لازم است عواملی را که موجب افزایش توانایی فرد، در مقابله با این موانع و چالش‌ها شده و بر سرزندگی تحصیلی وی می‌افزایند، شناسایی شوند. از جمله عوامل پیش‌بینی‌کننده سرزندگی، عوامل روانی هستند (Cho, Leen, Lee, Bae and Jeong, 2014). از جمله این عوامل می‌توان به اشتیاق تحصیلی^۲ اشاره کرد. در واقع اشتیاق تحصیلی توان پیش‌بینی مثبت سرزندگی تحصیلی را دارد (Azimi, Gadimi, Khazan and Dargahi, 2017).

اشتیاق تحصیلی که در چند سال اخیر مورد توجه پژوهشگران بوده در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر است. دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالاتری دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات با هدف یادگیری دارند، به مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند. در مقابل، فقدان اشتیاق

1. academic buoyancy

2. Academic Engagement

تحصیلی پیامدهای جدی مانند پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را در پی دارد (Wang and Holcombe, 2010). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی-شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (Abbasi et al., 2015). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد شناختی (شامل انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده فراگیران برای یادگیری)، انگیزشی (شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه) و رفتاری (شامل رفتارها، تلاش‌ها، پایداری و درخواست کمک از دیگران توسط فراگیران در برخورد با تکالیف درسی) است (Linnenbrinc and Pintrich, 2003) که هر کدام به نحوی عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Fredericks, Blumenfeld and Paris, 2004). برخی از پژوهشگران سه بعد دیگر نیز برای اشتیاق تحصیلی قائل‌اند که شامل مجذوب شدن^۱، شوق داشتن به تحصیل^۲ و وقف تحصیل شدن^۳ می‌شود (Eslami, Dortaj, Sadipour and Delavar, 2017).

نقش اشتیاق تحصیلی در طول دوران تحصیلی و تأثیر آن بر نتایج تحصیلی، به یک موضوع مهم و مورد توجه پژوهشگران در سال‌های اخیر تبدیل شده است. به طوری که اشتیاق تحصیلی باعث بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش مشارکت فراگیران در فعالیت‌های مثبت تحصیلی می‌شود (Gasiewski, Eagan, Garcia, Hurtado and Chang, 2012). تحقیقات نشان داده است بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Baker, Clark, Maier and Viger, 2008) و فراگیرانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند نسبت به فراگیرانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند، رغبت بیشتری برای صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی و اصرار بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسائل دارند (Martin and Liem, 2010).

نظام‌های آموزشی همواره به دنبال بهبود خود هستند و مهم‌ترین عامل موفقیت هر نظام آموزشی، میزان عملکرد تحصیلی فراگیران آن است (Asarta and Schmidt, 2017). افزایش عملکرد تحصیلی به معنای موفقیت تحصیلی است و موفقیت تحصیلی یعنی اینکه فراگیران تا چه حد در رسیدن به اهداف دوره آموزشی موفق بوده‌اند. عملکرد تحصیلی شامل زیرمجموعه‌های متعدد شناختی، هیجانی و انگیزشی است (Sayf, 2016). در واقع، عملکرد تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت تحصیلی در اکتساب پیامدی است که برای آن برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی شده است (Kirk, Gallagher, and Coleman, 2015).

-
1. absorption
 2. vigor
 3. dedication

فراگیر با عملکرد تحصیلی مناسب مورد تأیید و پذیرش همسالان، معلمان و والدین قرار می‌گیرد و عزت‌نفس و احساس کفایت و لیاقت او بیشتر می‌شود، در مقابل فرد با عملکرد تحصیلی نامناسب و ضعیف به توانایی و کفایت خود شک می‌کند و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری باز می‌ماند (Phan and Ngu, 2014). عملکرد تحصیلی بر جنبه‌های مهم زندگی افراد مثل ارتقاء به مقاطع تحصیلی بالاتر، کسب شغل بهتر، جایگاه اجتماعی مناسب‌تر، رضایت خاطر بیشتر و غیره تأثیر می‌گذارد (Brian, Galla, Wood, Kim Har and Chiu David, 2014). برای تحقق عملکرد تحصیلی باید در فراگیران انگیزش، نگرش و باور مثبت ایجاد کرد (Klocokova and Munk, 2011). عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و طی سال‌های اخیر آن‌ها درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آن‌ها بتوانند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند (Adolph and Berger, 2015). فولادی و همکاران (Fooladi et al., 2016) در پژوهشی اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه را معنادار گزارش دادند که با پژوهش ویکتوریانو (Victoriano, 2016) و مارتین (Martin, 2014) همسو است. همچنین، تحقیقات نشان داده است بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (GhahremanLoo, Atashpour, and Arefi, 2017). اسلامی و همکاران (Eslami et al., 2017) نیز گزارش دادند که عملکرد تحصیلی پیش‌بینی‌کننده اشتیاق تحصیلی است که همسو با پژوهش تناو (Tenaw, 2013) و بیکر و دمروتی (Bakker and Demerouti, 2008) است. به‌علاوه از یک‌طرف، عظیمی و همکاران (Azimi et al., 2017) در پژوهش خود نقش اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان را تأیید کردند که با نتایج پژوهش بکر و همکاران (Baker et al., 2008) همخوانی دارد و از طرف دیگر عباسی و همکاران (Abbasi et al., 2016) نقش سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی را رد کردند. واتسون و همکاران (Watson et al., 2008) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی پایین با کاهش اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری مرتبط است.

با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و درک رابطه میان متغیرهای پژوهش، عدم وجود پژوهشی یکپارچه در این زمینه و همچنین اهمیت سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان و تأثیر آن در کل دوران تحصیلی آن‌ها، برنامه‌ای آموزشی توسط پژوهشگران این پژوهش طراحی و ساخته شد که هدف آن افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است؛ بنابراین، هدف از پژوهش حاضر اثربخشی این برنامه آموزشی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ اجرا جزء تحقیقات نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم سطح شهر کامیاران تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا یک مدرسه و سپس ۶۰ نفر از دانش‌آموزان آن مدرسه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابتدا دو جلسه آموزش برای معلمان دانش‌آموزان گروه آزمایش برگزار شد. سپس دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل برای همکاری توجیه شده و برای هر دو گروه پیش‌آزمون برگزار شد. به گروه آزمایش ۹ جلسه برنامه سرزندگی تحصیلی آموزش داده شد. در این مدت دانش‌آموزان گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. سپس پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. بعد از گذشت یک ماه نیز آزمون پیگیری انجام و نتایج با نرم‌افزار spss تحلیل شد.

ابزار

۱- مقیاس سرزندگی تحصیلی^۱

دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (Dehghanizadeh and Huseinchari, 2013) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (Martin and Marsh, 2006) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه است و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ دهنده را در دامنه پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او به‌دست می‌دهد که نشان‌دهنده میزان سرزندگی تحصیلی او است. به‌این‌ترتیب نمره محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. دهقان‌زاده و حسین‌چاری (Dehghanizadeh and Huseinchari, 2013) برای احراز روایی این پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (KMO) ۰/۸۳ و آزمون کرویت بارتلت (۳۶۰/۶۱۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ-ریزه و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل‌استخراج است. در مجموع ۹ گویه مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کردند. اعتبار این ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی به‌ترتیب ضرایب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به‌دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به‌دست آمد.

1. Academic Buoyancy Scale

2. Marsh

۲- مقیاس اشتیاق تحصیلی^۱

این پرسشنامه توسط فردریکز^۲ و همکاران (Fredericks, Blumenfeld and Paris, 2004) برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد که دارای ۱۵ گویه و سه خرده‌مقیاس رفتاری (۱ تا ۴)، عاطفی (۵ تا ۱۰) و شناختی (۱۱ تا ۱۵) است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات ۱ تا ۵ است که از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود، حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵ است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است. فردریکز و همکاران (Fredericks, Blumenfeld and Paris, 2004) ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. روایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در پژوهش عباسی و همکاران (Abbasi, Dargahi, Pirani and Bonyadi, 2015) مورد بررسی قرار گرفته و روایی صوری آن را مطلوب گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۴ محاسبه شد.

۳- عملکرد تحصیلی^۳

برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش از معدل کارنامه‌های ماهانه نوبت اول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ آن‌ها استفاده شد. به این طریق که میانگین نمرات موجود در کارنامه آبان ماه هر دانش‌آموز به‌عنوان نمره پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. همچنین میانگین نمرات موجود در کارنامه آذر و دی‌ماه به ترتیب به‌عنوان نمرات پس‌آزمون و پیگیری عملکرد تحصیلی استفاده شد.

طرح آموزش

برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی به این صورت بود که ابتدا دو جلسه آموزشی برای معلمان و سپس ۹ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و به گروه کنترل هیچ گونه آموزشی ارائه نشد. این برنامه بر اساس نظریه مارتین و مارش^۴ (Martin and Marsh, 2008) به وسیله پژوهشگر و با نظارت استاد راهنما و مشاور رساله دکتری و هشت نفر از متخصصان رشته روانشناسی تربیتی در سه مرحله ساخته شد.

گام اول: بررسی مبانی نظری و تهیه محتوای برنامه آموزشی بود. پس از بررسی مبانی نظری ۲ جلسه آموزشی برای معلمان و ۹ جلسه هفتاد دقیقه‌ای، آموزش به دانش‌آموزان که شامل یک جلسه توجیه و آشنایی، دو جلسه آموزش نیازهای بنیادین روان‌شناختی در سرزندگی تحصیلی، دو جلسه

-
1. Academic Engagement Scale
 2. Fredericks
 3. Academic Performance
 4. Martin & Marsh

آموزش عوامل انگیزشی در سرزندگی تحصیلی، چهار جلسه به نقش یادگیری خودراهبر در سرزندگی تحصیلی اختصاص یافت.

گام دوم: متناسب‌سازی محتوای برنامه آموزشی و نهایی کردن آن بود. برای متناسب‌سازی برنامه از روش دلفی^۱ استفاده شد. روش دلفی یک روش پژوهش کیفی و رویکردی نظام‌مند در پژوهش برای استخراج نظرات از یک گروه متخصص در مورد یک موضوع است. به عبارت دیگر رسیدن به توافق یا اجماع گروهی از طریق یک سری مراحل پرسشنامه‌ای با حفظ گمنامی پاسخ‌دهندگان و بازخورد نظرات به اعضای گروه است. پس از بررسی نظرهای متخصصان و اصلاح برخی محتواها، برنامه آموزشی به توافق و اجماع ۸۷ درصدی رسید و توافق شد ۱۱ جلسه آموزش ۷۰ دقیقه‌ای برای برنامه آموزش سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شود. ابتدا دو جلسه برای معلمان و آموزش روش یادگیری مشارکتی و اکتشافی برگزار شد. سپس ۹ جلسه آموزشی برای دانش‌آموزان شامل جلسه اول: آشنایی و بیان هدف، جلسه دوم و سوم: نیازهای بنیادین روان‌شناختی، جلسه چهارم و پنجم: نقش عوامل انگیزشی در سرزندگی تحصیلی و جلسه ششم، هفتم، هشتم و نهم: به نقش یادگیری خودراهبر در سرزندگی تحصیلی اختصاص یافت.

گام سوم: تعیین روایی برنامه آموزشی بود. با توجه به این‌که برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر اساس نظریه مارتین و مارش (Martin and Marsh, 2008) و سایر نظریه‌ها و پژوهش‌ها در این زمینه ساخته شده است، لذا مبانی و پشتوانه‌های نظری خوب و روایی مناسبی دارد. همچنین تأیید برنامه آموزشی با رویکرد دلفی حاکی از روایی محتوایی و تأیید برنامه به‌وسیله متخصصان نشان دهنده تأیید روایی صوری آن است.

محتوای مداخله به تفکیک جلسات به شرح زیر است:

ابتدا برای معلمان دو جلسه آموزشی برگزار شد. جلسه اول دستورالعمل و راهکارهای افزایش انگیزش درونی در دانش‌آموزان که شامل قابلیت پیش‌بینی فعالیت‌ها، توازن میان تکالیف دشوار و آسان، تأمین حمایت آموزشی، افزایش فرصت‌های کنترل، اجتناب از مقایسه اجتماعی دانش‌آموزان و نوآوری آموزش داده شد. جلسه دوم نیز آموزش یادگیری اکتشافی و مراحل آن شامل تعیین مسئله، انتخاب راه‌حل، آزمایش راه‌حل و نتیجه‌گیری، نقش معلم و دانش‌آموز در یادگیری اکتشافی، آموزش روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو و مراحل آن شامل معرفی موضوع به دانش‌آموزان، تعیین گروه، ارائه گزارش و ارزیابی آموزش داده شد.

سپس برای دانش‌آموزان ۹ جلسه آموزشی برگزار شد. جلسه اول با هدف آشنایی دانش‌آموزان با قوانین و انتظارات (مثل همکاری، حضور به‌موقع، شیوه آموزش و معرفی برنامه آموزشی و غیره) و بیان هدف پژوهش اجرا شد. جلسه دوم نحوه برنامه‌ریزی صحیح، مهارت مسئولیت‌پذیری

فردی، مهارت خودآگاهی و مهارت خودتنظیمی آموزش داده شد. جلسه سوم مهارت برقراری ارتباط، مهارت همدلی، مهارت حل مسئله و مهارت ابراز وجود آموزش داده شد. جلسه چهارم انگیزش و نقش آن در تحصیل، درگیری در تحصیل و تعهد نسبت به یادگیری و اهمیت تلاش و کوشش و درونی کردن یادگیری و ایجاد یادگیری برای لذت و آموزش سلسله مراتب یادگیری، آموزش داده شد. جلسه پنجم آموزش انگیزش درونی و بیرونی و تفاوت گذاشتن بین آن‌ها و اهمیت انگیزش درونی در یادگیری و راهکارهای افزایش انگیزش درونی در دانش‌آموزان از جمله انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای کسب لذت حسی، تجارب زیبایی‌شناختی و غیره آموزش داده شد. جلسه ششم یادگیری خودراهبر و ویژگی‌های یادگیرندگان خودراهبر و فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان خودراهبر از جمله مدیریت زمان، مدیریت تلاش و انگیزش یا اراده که باید به کار گیرند، آموزش داده شد. جلسه هفتم آموزش راهبردهای فراشناختی شامل برنامه‌ریزی، تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه، آموزش داده شد. جلسه هشتم آموزش مهارت‌های ارزشیابی از خود و نظارت بر مطالعه خود، نظم‌دهی که شامل تعدیل سرعت مطالعه، اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی آموزش داده شد. جلسه نهم آموزش راهبردهای شناختی که شامل راهبردهای تکرار و مرور، انتخاب نکات مهم، خط کشیدن زیر نکات مهم، چند بار روخوانی، چند بار رونویسی و غیره، راهبردهای بسط و گسترش معنایی از جمله استفاده از رابطه‌ها در یادگیری، تصویرسازی ذهنی، یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، روش مکان‌ها و کلمه کلید، راهبردهای سازمان‌دهی که شامل دسته‌بندی اطلاعات و استفاده از طرح، نقشه و نمودار در یادگیری آموزش داده شد.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد سن ۶۰ نفر دانش‌آموز پسر مقطع دوم متوسطه شرکت‌کننده در این پژوهش به ترتیب ۱۶/۵۳ و ۰/۵۹۶ به دست آمد. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲): میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌ها و مراحل اندازه‌گیری

سرزندگی تحصیلی		اشتیاق تحصیلی		عملکرد تحصیلی		گروه	آزمون
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۵/۰۲	۳۲/۲۰	۴/۷۱	۵۰/۱۳	۲/۶۲	۱۵/۱۲	آزمایش	پیش‌آزمون
۵/۷۸	۳۳/۷۳	۵/۵۵	۵۱/۱۹	۲/۴۵	۱۶/۳۴	کنترل	
۴/۳۵	۳۹/۱۱	۵/۰۶	۶۲/۹۰	۱/۸۰	۱۶/۳۷	آزمایش	پس‌آزمون
۴/۸۵	۳۲/۸۳	۷/۱۷	۵۱/۲۷	۲/۰۸	۱۵/۹۶	کنترل	
۵/۶۸	۳۶/۱۷	۴/۶۷	۵۸/۳۰	۲/۲۴	۱۵/۸۹	آزمایش	پیگیری
۵/۷۷	۳۱/۸	۷/۰۳	۴۹/۴۷	۲/۵۲	۱۶/۰۵	کنترل	

یافته‌های توصیفی در جدول (۲) نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون تغییر یافته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوس مشاهده نمی‌شود. به‌منظور بررسی تأثیر برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر میزان عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی از تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. از این آزمون زمانی استفاده می‌کنیم که هم عامل بین‌گروهی (حداقل دو گروه) و هم عامل درون‌گروهی (هر گروه دارای چند مشاهده باشد) وجود داشته باشد. لذا با توجه به این که در این پژوهش دو گروه داشتیم (آزمایش و کنترل) و برای هر گروه، سه مشاهده (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود داشت، این آزمون مناسبی است زیرا علاوه بر بررسی اثر عامل‌ها (اثر گروه و اثر زمان) تعامل آن‌ها را نیز بررسی می‌کند. قبل از انجام این آزمون لازم است که پیش‌فرض‌های آن شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، برابری واریانس‌های خطا و برابری ماتریس‌های کوواریانس بین گروهی بررسی شود. نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	مراحل	آماره	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۱۰۹	۰/۰۷۲
	پس‌آزمون	۰/۱۰۱	۰/۲۰۰
	پیگیری	۰/۰۹۲	۰/۲۰۰
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۱۰۸	۰/۰۸۱
	پس‌آزمون	۰/۰۹۰	۰/۲۰۰
	پیگیری	۰/۱۱۱	۰/۰۶۴
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۰۸۴	۰/۲۰۰
	پس‌آزمون	۰/۰۸۸	۰/۲۰۰
	پیگیری	۰/۰۸۳	۰/۲۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد در همه متغیرها مقدار Z به‌دست‌آمده معنادار نیست ($P < 0/05$)؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است. در جدول (۴) نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا در سه بار آزمون عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی آمده است.

جدول (۴): نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا در سه بار آزمون متغیرها

متغیر	مراحل	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۷۳۰	۱	۵۸	۰/۳۹۶
	پس‌آزمون	۰/۱۳۹	۱	۵۸	۰/۷۱۱
	پیگیری	۰/۰۳۶	۱	۵۸	۰/۸۴۹
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۱/۶۳۷	۱	۵۸	۰/۲۰۶
	پس‌آزمون	۴/۲۹۲	۱	۵۸	۰/۴۰۳
	پیگیری	۵/۷۰۴	۱	۵۸	۰/۲۰۰
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۶۹۵	۱	۵۸	۰/۴۰۸
	پس‌آزمون	۰/۱۲۱	۱	۵۸	۰/۷۲۹
	پیگیری	۰/۱۰۶	۱	۵۸	۰/۷۴۵

با توجه به نتایج جدول (۴)، مقادیر F به‌دست آمده برای هر سه متغیر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در هر سه مرحله اندازه‌گیری با درجات آزادی (۱ و ۵۸) $(DF = 58)$ معنادار نیست ($P < 0.05$). در نتیجه تفاوت معناداری بین واریانس خطای گروه‌ها وجود ندارد و بنابراین فرض همگنی واریانس‌های خطا رعایت شده است و می‌توان از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد.

در جدول (۵) نتایج آزمون ام‌باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها، ارائه شده است.

جدول (۵): نتایج آزمون ام‌باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	۳/۱۲۳	۶	۲۴۳۷۳/۱۳۲	۰/۰۰۵
اشتیاق تحصیلی	۳/۳۷۳	۶	۲۴۳۷۳/۱۳۲	۰/۰۰۳
سرزندگی تحصیلی	۱/۱۹۶	۶	۲۴۳۷۳/۱۳۲	۰/۳۰۵

همان‌گونه که در جدول (۵) نشان داده شده، مقدار F به‌دست‌آمده برای متغیرهای عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با درجات آزادی (۶ و ۲۴۳۷۳/۱۳۲) در سطح ۰/۰۰۵ معنادار است، ولی زمانی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس در آزمون ام‌باکس رد می‌شود که مقدار F به‌دست‌آمده برای متغیرها، در سطح ۰/۰۰۱ معنادار باشد (Tabachnick and Fidell, 2007)؛ بنابراین در آزمون حاضر قابل‌قبول است. همچنین مقدار F به‌دست‌آمده برای متغیر سرزندگی تحصیلی با درجات آزادی (۶ و ۲۴۳۷۳/۱۳۲) در حتی سطح ۰/۰۵ هم معنادار نیست، از این رو می‌توان گفت که در هر سه متغیر وابسته پژوهش، فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده، رعایت شده است.

با توجه به این که پیش فرض‌های استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، در جدول (۶) آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و همچنین تعامل زمان و گروه ارائه شده است.

جدول (۶): آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
عملکرد	زمان	۰/۸۰۴	۶/۹۵۱	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۱۹۶
تحصیلی	زمان و گروه	۰/۴۸۹	۲۹/۷۶۴	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۱۱
اشتیاق	زمان	۰/۳۵۲	۵۲/۴۱۴	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۴۸
تحصیلی	زمان و گروه	۰/۳۶۲	۵۰/۲۶۰	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
سرزندگی	زمان	۰/۶۱۳	۱۷/۹۸۸	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۸۷
تحصیلی	زمان و گروه	۰/۵۶۱	۲۲/۲۵۷	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳۹

همان‌طور که نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در هر سه متغیر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند. در جدول (۷): نتایج آزمون تحلیل واریانس بین گروهی ارائه شده است.

جدول (۷): تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
عملکرد تحصیلی	زمان و گروه	۴۵۸۳۵/۸۴۴	۱	۴۵۸۳۵/۸۴۴	۳۰۳۷/۹۷۶	۰/۰۰۱	۰/۹۸۱
	گروه	۴/۶۸۵	۱	۴/۶۸۵	۰/۳۱۱	۰/۵۸۰	۰/۰۰۵
اشتیاق تحصیلی	زمان و گروه	۵۱۹۰۶۴/۲۰۰	۱	۵۱۹۰۶۴/۲۰۰	۶۲۳۶/۴۵۵	۰/۰۰۱	۰/۹۹۱
	گروه	۲۰۹۴/۴۲۲	۱	۲۰۹۴/۴۲۲	۲۵/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۳۰۳
سرزندگی تحصیلی	زمان و گروه	۲۰۹۵۷۸/۶۸۹	۱	۲۰۹۵۷۸/۶۸۹	۲۹۹۳/۰۱۵	۰/۰۰۱	۰/۹۸۱
	گروه	۵۰۰/۰۰۰	۱	۵۰۰/۰۰۰	۷/۱۴۱	۰/۰۱۰	۰/۱۱۰

همان گونه که در جدول (۷) نشان داده شده، اثر گروه در متغیر عملکرد تحصیلی ($F=0/311$) به تنهایی معنادار نیست ($P>0/05$) اما اثر تعامل زمان و گروه ($3037/976$) در سطح $0/001$ معنادار است. اثر گروه ($25/164$) و اثر تعامل زمان و گروه ($6236/455$) در متغیر اشتیاق تحصیلی نیز در سطح $0/001$ معنادار است. همچنین در متغیر سرزندگی تحصیلی، اثر گروه ($7/141$) در سطح ($0/01$) و اثر تعامل زمان و گروه ($2993/015$) در سطح $0/001$ معنادار شده است. در جدول (۸) نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها آورده شده است.

جدول (۸): آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها

متغیر	زمان	اختلاف میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	۲ ۱	* $-0/432$	$0/139$	$0/008$
	۳ ۱	* $-0/227$	$0/081$	$0/015$
	۳ ۲	* $0/195$	$0/128$	$0/492$
اشتیاق تحصیلی	۲ ۱	* $-6/950$	$0/679$	$0/001$
	۳ ۱	* $-3/750$	$0/444$	$0/001$
	۳ ۲	* $3/200$	$0/463$	$0/001$
سرزندگی تحصیلی	۲ ۱	* $-3/450$	$0/570$	$0/001$
	۳ ۱	* $-1/517$	$0/390$	$0/001$
	۳ ۲	* $1/933$	$0/438$	$0/001$

* $P < 0/05$

بررسی میانگین‌ها در جدول (۸) نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین‌های متغیر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در زمان اول (پیش‌آزمون) با زمان دوم (پس‌آزمون) و زمان سوم (پیگیری) و همچنین زمان دوم (پس‌آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح ($0/001$) معنادار است. به علاوه، تفاوت بین میانگین‌های متغیر عملکرد تحصیلی در زمان اول (پیش‌آزمون) با زمان دوم (پس‌آزمون) در سطح ($P < 0/01$) و در زمان اول (پیش‌آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح ($P < 0/05$) معنادار است اما تفاوت بین میانگین‌های این متغیر در زمان دوم (پس‌آزمون) با زمان سوم (پیگیری) معنادار نشده است ($P > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی اثربخش

است و فرضیه پژوهش به صورت کلی تأیید گردید. به عبارت دیگر، اجرای برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی می‌تواند میانگین هر سه متغیر وابسته در این پژوهش را افزایش دهد.

تحلیل یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس آمیخته در این پژوهش، حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و افزایش معنادار عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بود که این یافته با نتایج پژوهش فولادی و همکاران (Fooladi et al., 2016) همسو است. آن‌ها در پژوهش خود به بررسی اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد پرداختند و به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی که توسط خود پژوهشگران تدوین شده بود باعث افزایش معنادار معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌شود. همچنین این یافته با نتایج مطالعات پاتوین و دالی (Putwain and Daly, 2013)، مارتین (Martin, 2014) و ویکتوریانو (Victoriano, 2016) مشابهت دارد. به علاوه، کولی^۲ و همکاران (Collie et al., 2016) نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که سرزندگی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد که همسو با مطالعه تاربتسکی^۳ و همکاران (Tarbetsky et al., 2017) بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبرو می‌شوند که تهدیدی برای اعتمادبه‌نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها است. عده‌ای از دانش‌آموزان در مقابله با آن‌ها موفق عمل می‌کنند و عده‌ای از آن‌ها در این زمینه موفقیت قابل قبولی ندارند؛ بنابراین باید اذعان داشت که سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی از جمله نمرات ضعیف، کاهش انگیزه، سطوح استرس و غیره اشاره دارد و یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی است. پس وقتی دانش‌آموزی تکالیفش را به صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می‌کند. داشتن چنین احساسی در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز می‌شود.

تبیین دیگر بر مبنای نظریه مارتین و مارش (Martin and Marsh, 2008) اینکه در دوران تحصیل چالش‌های تحصیلی زیادی وجود دارد که نیازمند توجه و تفکر است و این چالش‌ها حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی برای حل این چالش‌ها از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، در حل آن‌ها توجه و تأمل بیشتری دارند و احتمالاً موفق‌تر هستند که این عوامل باعث بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود.

-
1. Putwain & Daly
 2. Collie
 3. Tarbetsky

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثر معناداری گذاشته است و در واقع موجب افزایش میانگین نمرات گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شده است. در توضیح این یافته باید گفت که با توجه به این که اشتیاق تحصیلی یک سازه چندبعدی شامل بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است، بنابراین از یک سو بعد شناختی اشتیاق تحصیلی باعث می‌شود دانش‌آموزان از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری استفاده کنند و با توجه به این که در برنامه آموزشی طراحی شده در این پژوهش آموزش انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری به دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است، این مداخله به طور مستقیم باعث افزایش بعد شناختی اشتیاق تحصیلی آن‌ها می‌شود. از سوی دیگر بعد رفتاری اشتیاق تحصیلی که در آن فرد تلاش کردنش را افزایش می‌دهد و با پایداری و درخواست کمک از دیگران در برخورد با تکالیف درسی موفق عمل می‌کند. برنامه آموزشی مذکور در جلساتی با آموزش مهارت حل مسئله، برنامه‌ریزی صحیح، مهارت خودنظمی و مسئولیت‌پذیری فردی باعث افزایش تلاش‌های فرد، برنامه‌ریزی و هدایت این رفتارها برای رسیدن به اشتیاق تحصیلی بیشتر می‌شود.

در ارتباط با یافته بالا پژوهشی نیمه‌آزمایشی که هدف آن مداخله برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر سرزندگی تحصیلی باشد و تأثیرش بر اشتیاق تحصیلی را بررسی کرده باشد یافت نشد، اما از یک طرف، عطیمی و همکاران (Azimi et al., 2017) در پژوهش خود نقش اشتیاق تحصیلی در پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان را تأیید کردند و از طرف دیگر عباسی و همکاران (Abbasi et al., 2016) نقش سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی را رد کردند. واتسون و همکاران (Watson et al., 2008) نیز در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی پایین با کاهش اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری مرتبط است.

این یافته را که برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثر معناداری گذاشته است، می‌توان به صورت غیرمستقیم از روابط بین متغیرها در پژوهش‌های گذشته و توجه به محتوای مداخله برنامه آموزشی مذکور توضیح داد. از یک سو در پژوهش اسلامی و همکاران (Eslami et al., 2017) مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی انجام شد. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و روابط حمایتی با همسالان به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین عمویی و همکاران (Amouei et al., 2017) نقش سرمایه‌های روان‌شناختی از جمله خودکارآمدی را در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی تأیید کردند. سعادت و قلتاش (Sa'adat and Qaltash, 2017) نیز نشان دادند که بین مهارت‌های ارتباطی با اشتیاق تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. به علاوه پیریایی و نعیمی (Piriaee and Na'ami, 2013) دریافتند که بین ابعاد انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داد. از سوی دیگر مطالعات نشان داده که آموزش راهبردهای شناختی و

فراشناختی (Bahadormotlagh, Attari, and Bahadormotlagh, 2012) و آموزش روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو (Sepehrian Azar, 2016) بر ادراک شایستگی (خودکارآمدی) اثر معناداری دارد. با در نظر گرفتن این که در محتوای مداخله برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، آموزش روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو، آموزش مهارت همدلی و مهارت برقراری ارتباط و آموزش انگیزش درونی و بیرونی گنجانده شده است، می توان گفت این برنامه با افزایش ادراک شایستگی (خودکارآمدی) دانش آموزان و کمک به یادگیری چگونگی برقراری روابط صحیح و حمایتی آن ها با همسالان همچنین افزایش انگیزش تحصیلی مخصوصاً انگیزش درونی، موجب بالا رفتن اشتیاق تحصیلی دانش آموزان می شود.

از یافته های دیگر پژوهش، اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بود. در تبیین این یافته نیز باید به نتایج پژوهش های گذشته و محتوای برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی توجه کرد. فرامرزی و همکاران (Faramarzi et al., 2016) پژوهشی را با هدف رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف های پیشرفت و جهت گیری انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز انجام دادند. از تحلیل نتایج مشخص شد که سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با انگیزش درونی و بیرونی دارد. همچنین از یک طرف سعید و محرابی (Saeid and Mehrabi, 2013) اثربخش بودن آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر آمادگی یادگیری خودراهبر را گزارش دادند و از طرف دیگر صادقی و خلیلی گشینگانی (Sadeghi and Khalili Geshnigani, 2016) نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش بینی سرزندگی تحصیلی را تأیید کردند؛ بنابراین برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی به طور مستقیم با افزایش انگیزش درونی و بیرونی و به ویژه آموزش راهکارهای افزایش انگیزش درونی در دانش آموزان موجب افزایش سرزندگی تحصیلی آن ها می شود. همچنین به طور غیرمستقیم با آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و افزایش آمادگی یادگیری خودراهبر دانش آموزان سبب بالا رفتن سرزندگی تحصیلی آن ها می شود.

با توجه به یافته های به دست آمده در این پژوهش، باید گفت برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی می تواند راهکار اجرایی مناسبی جهت افزایش عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان باشد. لذا این برنامه آموزشی می تواند به عنوان بخشی از برنامه ها و کار مشاوران مدارس و روان شناسان فعال در این زمینه برای افزایش ویژگی های تحصیلی مثبت دانش آموزان به کار گرفته شود.

همچنین، پیشنهاد می شود پژوهشگران سایر متغیرهای مرتبط با سرزندگی تحصیلی را شناسایی کنند که با آموزش آن ها بتوانند، سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را افزایش دهند. با استفاده از پیگیری های طولانی مدت، می توان در مورد تأثیرات سرزندگی تحصیلی با اطمینان بیشتری بحث کرد. با توجه به این که سرزندگی تحصیلی از مفاهیم روان شناسی مثبت گرا است، آموزش آن می تواند به عنوان بخشی از برنامه های مثبت اندیشی تحصیلی، توسط روان شناسان و مشاوران، برای

بهبود ویژگی‌های تحصیلی مثبت به‌خصوص اشتیاق تحصیلی به‌کار گرفته شود. علاوه بر آن، به مسئولین آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود سرزندگی تحصیلی را به‌عنوان یکی از موارد درس مهارت زندگی قرار دهند که در نهایت این امر موجب رضایتمندی و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود.

جامعه آماری این پژوهش محدود به دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود. لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط نمود. پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده، به انجام پژوهش در هر دو جنس و در سنین و مقاطع تحصیلی مختلف پرداخته شود.

References:

- Abbasi M., Dargahi, S., Mohammad alipor, Z., Mehrabi, A. (2015). The Role of Student Stressors in Predicting Procrastination and Academic Burnout among Nursing Students. *Iranian Journal of Medical Education*, 15: 293-303, [in persian].
- Abbasi M., Ayadi N., Shafiee, H. (2016). Role of Social Well-Being and Academic Vitality in Predicting the Academic Motivation in Nursing Students. *Educ Strategy Med Sci*, 8(6): 49-54, [in persian].
- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani Z., Bonyadi, F. (2015). Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Academic Engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15: 160-169, [in persian].
- Adolph, K. E., Berger, S. E. (2015). *Physical and motor development*. In M. H. Bornstein and M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*, (7th ed., pp. 261-333). New York: Psychology Press/Taylor and Francis.
- AkbariBooreng, M. and RahimiBooreng, H. (2016). Explanation of academic vitality and motivation of students based on their perception of the learning environment in Birjand University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 222-231, [in persian].
- Amouei, N., Ajam, A., A. and Badnava, S. (2017). The Role of Psychological Capital in Predicting Students' Academic Enthusiasm School of Nutrition and Food Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 9(2), 66-75, [in persian].
- Asarta, C. J., and Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter? *The Internet and Higher Education*, 32(1), 29-38.
- Azimi, D., Gadimi, S., Khazan, K. and Dargahi, S. (2017). The Role of Psychological Capitals and academic motivation in academic vitality and decisional procrastination in nursing students. *Journal of Educational Development*, 12(3), 143-153, [in persian].
- Bahadormotlagh, E., Attari, Y. and Bahadormotlagh, GH. (2012). The Effectiveness of Teaching Cognitive Strategy Skills on Perceived Competence Dimensions in Students. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 9(33), 39-46, [in persian].
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S and Viger, W. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Bakker, A. B. and Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 202-222.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., and Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.
- Cho, E., Leen, D., Lee, JH, Bae, BH, and Jeong, SM. (2014). Meaning in life and school adjustment: Testing the mediating effects of problem-focused coping and self-acceptance. *Procedia Soc Behav Sci*, 114(1), 777-781.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M. and Liebenberg, L. (2016). Social support, academic adversity and academic buoyancy: a person-centred analysis and implications for academic outcomes. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-15.
- Dehghanizadeh, M. H. and Huseinchari, M. (2013). Educational vitality and perceptions of family communication patterns; the role of a self-sufficient mediator. *Journal of Education and Learning Studies*, 4(2): 47-21, [in persian].
- Eslami, M., Dortaj, F., Sadipour, E. and Delavar, A. (2017). The causal modeling of academic engagement based on personal and social resources among undergraduate students at Amir Kabir University in Tehran. *Journal of Counseling and psychotherapy*, 7(28), 133-161, [in persian].

- Faramarzi, H., Hajiyakchali, A., R., Shehni Yailagh, M. (2016). The Examination of Relationship between Academic Buoyancy, Goals Achievement and Motivational Orientations with Creative Self-efficacy among Students in Ahvaz Jondishapur University of Medical Sciences. *Educational Development of Jundishapur*, 7(2): 214-221, [in persian].
- Fooladi, A., Kajbaf, M., B., Ghamarani, A. (2016). Effectiveness of Academic Buoyancy Training on Academic Meaning and Academic Performance of Third Grade Girl Students at the First Period of High School in Mashhad City. *Research in School and Virtual Learning*, 3(15): 93-103, [in persian].
- Fredericks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- Gasiewski, J., Eagan, M., Garcia, J., Hurtado, S., Chang, M. (2012). From Gatekeeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic Engagement in Introductory STEM Courses. *Res High Educ*, 53(2): 229-261.
- GhahremanLoo, H., Atashpour, S., H., Arefi, M. (2017). Development of Structural Model of Academic Variables of Students of Brilliant Talent Schools. *Educational Development of Jundishapur*, 8: 142-148, [in persian].
- Kirk, S., Gallagher, G., Coleman, M.R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America.
- Klocokova, D., Munk, M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: case study. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 15: 993-997.
- Linnenbrinc, E. A., Pintrich, P. R. (2003). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31:313-27.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3): 267-282.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *JSP*, 46(1): 53-83.
- Martin, A. J. and Liem, GAD. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learn Individ Differ*, 20(3): 265-270.
- 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 it-self. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1): 86-107.
- Phan, H. P., Ngu, B. H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: a motivational approach. *Educational Journal*, 3(4): 203-216.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation on learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(1): 544-555.
- Piriae, S., Na'ami, A. (2013). The relationship between the dimensions of academic engagement in third year high school students of ahvaz. *Research in Educational Systems Quarterly*, 6(16): 29-42, [in persian].
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 1-10.
- Putwain, D.V., Daly, A.L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27: 157-162.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being, *Personality*, 65: 529-565.
- Sadeghi, M., Khalili Geshnigani, Z. (2016). The Role of Self-directed Learning on Predicting Academic Buoyancy in Students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 8(2): 9-17, [in persian].
- Saeid, N., Mehrabi, M. (2013). Effectiveness of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Strengthen their, Student Self-Directed Learning Readiness and Self Efficacy. *Media*, 4(3): 29-39, [in persian].

- Sarah, M., Paul, C., Lisa, K. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, (62): 239-248.
- Sa'adat, T., Qaltash, A. (2017). *The Mediating Role of Academic Engagement in Explaining the Relationship Between Communication Skills and Adaptability in High School Female Students of District 4 of Shiraz*. Master's Degree Dissertation, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, [in persian].
- Sayf, A. (2016). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Instruction*. Tehran: Dowran Publishing Company, [in persian].
- Sepehrian Azar, F. (2016). The Effect of Jigsaw Cooperative Learning Method on Students' basic Psychological Needs. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 21-30, [in persian].
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., Collie, R. J. (2017). Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, 471(14): 17-37.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. *Debre Markos College of Teacher Education*, 3(1): 1-28.
- Victoriano, J. (2016). *An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics*. MA Thesis, Agricultural and Mechanical College: Louisiana State University, p: 18.
- Wang, M. T., Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47(3): 633-662.
- Watson R, Deary I, Thompson D., Li G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *Int J Nurs Stud*, 45(10):1534-1542.
- Ya'ghoobee, A., Mohagheghee, H., Ja'faree, M., Yaareemoghadam, N. (2013). Teaching self-regulated learning strategies as a way of improving competence perception and academic achievement. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 9(1): 155-180.