

## سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی

پروین صالح‌زاده<sup>۱</sup>، امید شکری<sup>۲</sup>، جلیل فتح‌آبادی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۲۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۱۲/۲۲

### چکیده

مرور مبانی نظری و شواهد تجربی پیرامون آخرین تحولات فکری در محدوده تلاش محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، ضرورت واکاوی بیش‌ازپیش دلایل تمایزدهنده مدل‌های رفتاری منتخب به‌وسیله فراگیران در محیط‌های پیشرفت را به‌وضوح مورد تأکید قرار می‌دهد. مطالعه مدل‌های رفتاری مزبور از طریق تلاشی سیستماتیک با هدف تمرکز بر آشکال ارجح این مدل‌های رفتاری، هرگونه تمایز یافتگی در سبک زندگی تحصیلی فراگیران را مستدل می‌سازد. ظرفیت تفسیری نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت، بستر اطلاعاتی توانمندی را پیرامون ظهور و بروز مدل‌های رفتاری تسهیل‌کننده و یا بازدارنده سلامت تحصیلی فراگیران فراهم می‌آورد. بی‌شک، با تکیه بر آموزه‌های مفهومی برآمده از رویکرد روان‌شناسی سلامت تحصیلی، هرگونه تلاش در جهت تأکید بر بنیان‌های تئوریک رفتارهای سبک زندگی تحصیلی، علاوه بر ضرورت پروراندن مرزهای دانش نظری، فرصت‌آفرینی برای شناسایی ظرفیت‌های کاربردی این قلمرو مطالعاتی نوظهور را موجب می‌شود. مطالعه حاضر علاوه بر جهت‌دهی به فعالیت‌های علمی محققان تربیتی، از نقش انکارناپذیر در بهسازی نشانگرهای ذهنی اثربخشی محیط‌های پیشرفت برخوردار است. محققان در این مطالعه، ضمن تلاش برای ارائه ایده‌ای نوظهور در قلمرو روان‌شناسی سلامت تحصیلی با عنوان سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، می‌کوشند با تأکیدی بجا بر توان تفسیری رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، در جهت کمک به مفهوم‌سازی و متعاقب آن، عملیاتی‌سازی مفهوم نوپای «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» گام‌های استوار بردارند. بدین ترتیب، پژوهش تحلیلی حاضر، با تکیه بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت، به ارائه مدلی مفهومی از رفتارهای فراگیران در محیط‌های پیشرفت می‌پردازد که هریک به میزانی و بسته به ماهیتشان، سلامت تحصیلی فراگیران را تسهیل و

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)

salehzadeh.parvin@gmail.com

۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی و تحولی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشیار روان‌شناسی تربیتی و تحولی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

یا آن را بازداری می‌کنند. هدف از طراحی این مدل، که با عنوان «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور» نام‌گذاری شده است، مطالعه ابعاد انگیزشی فراگیران در مبادرت به انتخاب الگوهای رفتاری مختلف در موقعیت‌های تحصیلی، با تکیه بر اجتماع نشان‌گرهای نهفته در رویکردهای معاصر انگیزش پیشرفت است به گونه‌ای که امکان پیش‌بینی و ترسیم نیم‌رخ انگیزشی فراگیران میسر گردد.

**واژگان کلیدی:** انگیزش پیشرفت، رفتارهای سبک زندگی تحصیلی، روان‌شناسی سلامت تحصیلی، هیجانانگیز پیشرفت

### مقدمه

ضعف انکارناپذیر کفایت فلسفه تربیتی کمیت‌مدار در پاسخگویی به نیازهای امروز جوامع و سیطره بی‌قید و شرط این رویکرد فلسفی بر نظام تعلیم و تربیت و آسیب‌های پی‌درپی متعاقب آن، ضرورت جایگزینی رویکردی تحولی و کیفیت‌مدار را به‌عنوان راه‌حل اساسی و بنیادین در عرصه اندیشه و عمل مطرح نموده است (نوریش<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). به دنبال درک ناکارآمدی رویکرد کمیت‌مدار و بازده‌محور در نظام‌های آموزش و پرورش، مرور تحرکات فکری محققان در پاسخگویی به کاستی و نقیصه مزبور از ظهور جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر<sup>۲</sup> به‌مثابه انقلابی در عرصه شکل‌دهی به جهت‌گیری پژوهشی محققان تربیتی خبر می‌دهد. این جنبش فکری که ذیل چتر مفهومی روان‌شناسی مثبت<sup>۳</sup> معنا یافته است سهمی بسزا در هویت‌بخشی به دغدغه‌های راستین فلسفه تحولی و کیفیت‌مدار بر عهده دارد (نوبل و مک‌گراث<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). مارتین سلیگمن<sup>۵</sup> (۲۰۰۹)، فردی که رویکرد روان‌شناسی مثبت با نام وی گره خورده است، آموزش و پرورش مثبت‌نگر را به‌عنوان نظامی تعریف می‌کند که در آن با اتکا به کاربرد اصول روان‌شناسی مثبت در امر آموزش و پرورش و تأکید بر ترویج و توسعه مطلوب بالندگی فرد در موقعیت‌های پیشرفت (نوریش و دیگران، ۲۰۱۳)، یادگیری

1. Norrish
2. positive education
3. positive psychology
4. Noble & McGrath
5. Martin Seligman

مهارت‌های سنتی با افزایش بهزیستی<sup>۱</sup>، سلامت روان و شادکامی<sup>۲</sup> به موازات هم محقق می‌شوند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ گرین، اُدز<sup>۳</sup> و راینسون، ۲۰۱۱).

نظرسنجی‌های متعدد در محیط‌های پیشرفت، حاکی از تعدد مفرط حضور فراگیرانی است که سطوح بالایی از خستگی، خشم، استرس و فرسودگی تحصیلی<sup>۴</sup> را گزارش کرده‌اند، ویژگی‌هایی که اغلب به عدم مشارکت در یادگیری‌های اساسی و ضعف در رشد اجتماعی فراگیران منجر می‌شود (گیلمن، هیوبنر و فرلانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). در همین راستا، محققان تربیتی در تحقیقات و مطالعات خود بر دلایلی تأکید نموده‌اند که پذیرش رویکرد آموزش و پرورش مثبت‌نگر و اهتمام جدی به کارکردهای آن را برجسته‌تر می‌سازد (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ اُدز و همکاران، ۲۰۱۱). مصون‌سازی نسل جوان در مقابل عوامل تهدیدکننده در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌زا، افزایش رضایت از زندگی، ارتقاء یادگیری و خلاقیت، تقویت پیوستگی و انسجام اجتماعی و پرورش شهروندان مدنی و اجتماعی از جمله دلایلی هستند که ضرورت کاربست جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر را در نظام‌های تربیتی بیش از هر زمان دیگر نشان می‌دهد (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). بدین ترتیب، با استناد به رویکرد آموزش و پرورش مثبت‌نگر، محیط‌های پیشرفت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین زمینه‌های رشد و توسعه در زندگی جوانان می‌تواند منبع اصلی مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باشد که ضمن پشتیبانی از کسب قابلیت در سازگاری با محیط به عاملی مؤثر در بالندگی و شکوفایی آنان بدل گردد (گیلمن و دیگران، ۲۰۰۹).

از سوی دیگر، زندگی تحصیلی فراگیران پیچیده و چالشی است: در موقعیت‌های پیشرفت از یادگیرندگان انتظار می‌رود تا در فعالیتهای تحصیلی درگیر شوند؛ در سایه آموزش یاد بگیرند، به استانداردهای تعیین شده برای شایستگی و صلاحیت ذهنی نائل آیند، قوانین محیط‌های تحصیلی را تمکین کنند، با همکلاسی‌ها و معلمان یا اساتید خود روابط جدید برقرار کنند و به‌عنوان عضوی از اجتماع محیط تحصیلی خویش در فعالیت‌ها مشارکت نمایند (ونزل و مایل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). این مطالبه‌گری‌ها و ده‌ها مطالبه‌گری از این قبیل که جنبه

1. Wellbeing
2. happiness
3. Green, Oades
4. academic burnout
5. Gilman, Huebner & Furlong
6. Ventzel & Miele

جدایی‌ناپذیر موقعیت‌های یادگیری و آموزش به‌شمار می‌آیند همواره به‌عنوان عاملی مهم و منبعی عمده و اساسی در بروز تجارب هیجانی فراگیران شناخته می‌شوند (سون، لی و کیم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ بوریکن، سوریکن و پنزیکن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ ویگفیلد و کمبریا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که مهم‌ترین چالش فراروی محققان تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت پاسخ به این پرسش کلیدی است که چرا فراگیران پس از حضور در موقعیت‌های پیشرفت، الگوهای متمایزی از رفتارها، اعم از ارتقادهنده و یا بازدارنده سلامت و بهزیستی را برمی‌گزینند؟ چرا برخی فراگیران از سلامت تحصیلی بالایی برخوردارند و برخی دیگر، به‌شدت در معرض اضطراب، افسردگی و ناامیدی قرار دارند و در برخورد با موقعیت‌های چالش‌زا میل به تسلیم‌شوندگی و برخوردهای انفعالی را از خود بروز می‌دهند؟ (سیفرت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ مارتین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰).

مطالعه موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت، انتخاب گستره وسیعی از الگوهای رفتاری را در میان یادگیرندگان نشان می‌دهد (بوریکن و همکاران، ۲۰۱۶؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲). محققان تربیتی در تحقیقات متعدد، الگوهای رفتاری فراگیران را به‌پشتوانه نظریه‌های شناختی معاصر در حوزه انگیزش پیشرفت مورد بررسی و واکاوی قرار داده‌اند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰). نگاهی دقیق به نتایج این مطالعات از پربسامدترین و اثرگذارترین الگوهای رفتاری اتخاذشده از سوی فراگیران شامل الگوهای رفتاری جهت‌گیری هدف تسلطی<sup>۶</sup>، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۷</sup>، سرزندگی تحصیلی<sup>۸</sup>، خوش‌بینی تحصیلی<sup>۹</sup>، مشغولیت تحصیلی<sup>۱۰</sup>، درماندگی آموخته‌شده<sup>۱۱</sup>، پرخاشگری منفعلانه<sup>۱۲</sup>، اجتناب

1. Son, Lee & Kim
2. Buri Sori & Penezi
3. Wigfield & Cambria
4. Seifert
5. Martin
6. mastery goal orientation
7. Academic resilience
8. academic buoyancy
9. academic optimism
00. academic engagement
11. learned helplessness
22. passive aggression

از شکست<sup>۱</sup> در قالب رفتارهای خودناتوان‌سازی<sup>۲</sup>، فریبکاری تحصیلی<sup>۳</sup>، اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۴</sup>، کمال‌گرایی غیرانطباقی<sup>۵</sup>، اجتناب از تلاش، و اجتناب از کمک‌طلبی<sup>۶</sup> خبر می‌دهد (مارتین، ۲۰۱۳؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ سون و همکاران، ۲۰۱۵).

با وجود آنکه صورت‌بندی‌های مفهومی موجود در رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت، سازه‌های نظری متفاوتی را برای تبیین الگوهای رفتاری مزبور برگزیده‌اند، نقطه پیوند همه انتخاب‌های مفهومی مزبور تأکید بر نقش تفسیری هیجان‌های پیشرفت<sup>۷</sup> بوده است (مارتین، ۲۰۰۲؛ سیفرت، ۲۰۰۴). شواهد تجربی نشان می‌دهد که هیجان‌های پیشرفت در تبیین تغییرپذیری کمیت‌های منتسب به نشان‌گرهای کمی (عینی) و کیفی (ذهنی) زندگی تحصیلی فراگیران از نقش تفسیری قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (آرتینو و جونز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲؛ گوئتز<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ مویس<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). بر این اساس، محصول تلاش غالب نظریه پردازان و پژوهشگران علاقه‌مند به توسعه مدل‌های مفهومی تبیین‌کننده پدیدایی انواع رفتارهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی از طریق کیفیت‌های روان‌شناختی مختلف، دفاع از نقش واسطه‌ای هیجان‌ها و باورها در رابطه بین انواع عوامل پیشابندی شناختی نظیر باورهای خودکارآمدی<sup>۱۱</sup>، کنترل<sup>۱۲</sup>، انتظار<sup>۱۳</sup>، اسنادهای علی<sup>۱۴</sup>، جهت‌گیری هدف<sup>۱۵</sup>، خودتعیین‌گری<sup>۱۶</sup>، امید<sup>۱۷</sup> و خودارزشمندی<sup>۱۸</sup> با الگوهای رفتاری ارجح یادگیرندگان در دو بعد سازش‌یافتگی (هدف تسلط‌محور، خوش‌بینی

1. failure avoidance
2. self-handicapping
3. academic cheating
4. academic procrastination
5. maladaptive perfectionism
6. avoidance of Help-Seeking
7. achievement emotions
8. Artino & Jones
9. Goetz
10. Muis
11. self-efficacy
22. control
33. expectation
44. causal attributions
55. goal orientation
66. self-determination
77. hope
88. self-worth



برخوردار نخواهند بود. بدین ترتیب از طریق تعامل میان انتظارات فراگیران از احتمال موفقیت در انجام یک تکلیف و ارزشی که برای آن موفقیت در نظر می‌گیرند می‌توان ویژگی انگیزشی فراگیران را پیش‌بینی نمود (ویگفیلد، تانکز و کلودا، ۲۰۱۶).

بر اساس این دیدگاه، فراگیران از حیث برانگیخته‌شدن در جهت گرایش به موفقیت یا اجتناب از شکست در سه دسته موفقیت‌گرا، اجتناب‌کننده از شکست، و پذیرنده‌ی شکست شناسایی می‌شوند (مارتین، ۲۰۰۲). مشارکت در فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه، تلاش بر روی تکالیف با تمام توان، و عدم احساس کاهش انگیزه در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده از ویژگی‌های افراد دارای سطح انگیزش پیشرفت بالا تعیین شده است (ویگفیلد و کمبریا، ۲۰۱۰). فراگیرانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند در مقایسه با فراگیرانی که انگیزه پیشرفت کمی دارند به مدت طولانی‌تر در انجام دادن تکالیف درگیر<sup>۲</sup> شده و استقامت<sup>۳</sup> می‌ورزند و به‌جای آنکه شکست خود را به عوامل بیرونی چون شانس، دشواری تکلیف، و یا غرض‌ورزی معلم نسبت دهند، ناکافی بودن تلاش خود را به‌عنوان عامل اصلی شناسایی کرده و به همین سبب با تلاش مضاعف سعی در جبران آن شکست دارند (بانک، ۲۰۱۲). فراگیران موفقیت‌گرا، افرادی خوش‌بین بوده و در مطالعات خود نوعی جهت‌گیری فعال و مثبت را در پیش می‌گیرند و به سازش‌یافته‌ترین شیوه ممکن با سختی‌ها و مشقات تحصیلی مواجه می‌شوند (مارتین، مارش و دِباس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). نتایج تحقیقات حاکی از تأثیر انگیزش پیشرفت بر بهزیستی افراد است؛ بدین معنی که انگیزش پیشرفت بالاتر به سطح بهزیستی ذهنی<sup>۵</sup> بالاتر منجر خواهد شد (لی، لن و جو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). در مقابل فراگیران موفقیت‌گرا، فراگیرانی هستند که به دلیل ترس از شکست، از هرگونه تلاش اجتناب می‌ورزند. از آنجا که این دسته از فراگیران همواره در نوعی تردید نسبت به خود به سر می‌برند و نسبت به توانایی‌های خویش در پیشگیری از شکست و یا کسب موفقیت اطمینان لازم را ندارند، مستعد اضطراب می‌شوند (مارتین، ۲۰۰۲). دسته سوم نیز فراگیران تسلیم‌شونده هستند که در مقابل سختی‌ها و مشقات تحصیلی، الگوی رفتاری درماندگی را در پیش گرفته و ناامید

- 
1. Tonks & Klauda
  2. engagement
  3. persistence
  4. Marsh & Debus
  5. subjective well-being
  6. Li, Lan & Ju

می‌شوند؛ این دسته از فراگیران در اغلب موارد، از تلاش برای کسب موفقیت و یا پشت‌سر گذاشتن موانع دریغ می‌ورزند و بدین ترتیب، هرگونه شانس پیشرفت و موفقیت را از خود سلب می‌کنند (آبرامسون<sup>۱</sup>، سلیگمن و تیزدل<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸).

**نظریه خود ارزشمندی:** انگیزش در این دیدگاه به مجموعه تلاش‌هایی اطلاق می‌شود که فراگیران برای حفظ و افزایش خود ارزشمندی خویش بدان مبادرت می‌ورزند و خود ارزشمندی نیز به قضاوت فرد درباره احساس ارزش و منزلت خود به‌عنوان یک فرد دلالت دارد؛ مفهومی مهم و زیربنایی که می‌تواند با بهزیستی فرد ارتباط تنگاتنگ و مثبتی را نشان دهد (کاوینگتون<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴). فرض اصلی در این دیدگاه آن است که موفقیت، به خودی خود ارزشمند است و شکست تلویحاً برای برخی فراگیران به معنای ضعف در توانایی قلمداد می‌شود؛ به همین سبب آن‌ها با هدف صیانت از ادراک خود ارزشمندی و اجتناب از قضاوت دیگران درباره ناتوانی خویش در تلاش‌اند تا از هرگونه مواجهه با شکست اجتناب کنند (شانک، ۲۰۱۲).

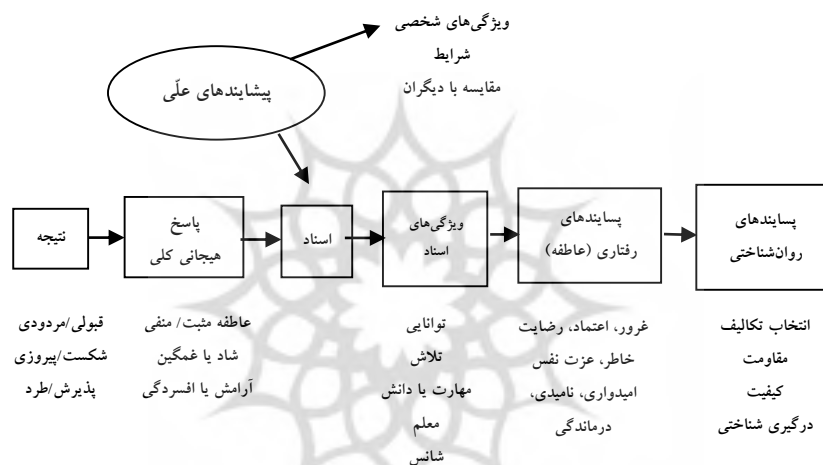
فراگیرانی که از شکست اجتناب می‌کنند تلاش را به‌مثابه علامتی برای ضعف توانایی خود معنا می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴). این دسته از فراگیران تمام توان خود را در جهت استفاده از راهبردهای اجتناب‌ازشکست نظیر اهمال‌کاری تحصیلی، فریبکاری تحصیلی، انتخاب اهداف سطح بسیار پایین، انتخاب اهداف سطح بسیار بالا یا همان کمال‌گرایی غیرانطباقی، خود ناتوان‌سازی، و اجتناب از کمک‌طلبی به کار می‌گیرند تا کودن و ضعیف به نظر نرسند. در همه این راهبردها، فراگیر با هدف حفظ خود ارزشمندی خویش از مواجهه با شکست اجتناب می‌کند (شانک، ۲۰۱۲). از سوی دیگر، فراگیران برخوردار از اعتمادبه‌نفس و احساس شایستگی بالا سهم قابل‌ملاحظه‌ای از کنترل را برای خود قائل‌اند. آن‌ها قادرند تکالیف درسی را معنادار ارزیابی کنند؛ در مواجهه با مشقات و تکالیف دشوار استقامت ورزند و اهداف تسلطی را برگزینند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲). در واقع احساس کهنتری و عدم اعتمادبه‌نفس، نقش فرد را در ادراک کنترل امور تضعیف می‌کند و تمایل به استفاده از راهبردهای اجتناب‌ازشکست نظیر انتخاب تکالیف آسان که موفقیت در آن‌ها تضمین شده باشد و یا فریبکاری تحصیلی که امروزه به‌طور فزاینده در محیط‌های پیشرفت

1. Abramson
2. Teasdale
3. Covington



قابل مشاهده است و سایر الگوهای رفتاری سازش‌نا یافته را افزایش می‌دهد (فارنس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

**نظریه اسناد:** مفهوم اسناد که نخستین بار از سوی واینر<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) مطرح شد، به ادراک فراگیر از علل وقوع بازده‌های گوناگون - اعم از موفقیت یا شکست - در محیط‌های پیشرفت اطلاق می‌شود. اسنادها یا همان تفاسیر علی از رخدادها و پیشامدها تا حد زیادی واکنش‌های عاطفی و رفتاری فرد را نسبت به پیشرفت یا شکست تعیین می‌کنند و بر اساس سه ویژگی منبع علیت<sup>۳</sup>، پایداری<sup>۴</sup> و کنترل‌پذیری<sup>۵</sup> از یکدیگر متمایز می‌شوند (بومن و همکاران، ۲۰۰۹).



شکل ۱. سازوکار زیربنایی فرایند اسناد - انگیزش (سیفرت، ۲۰۰۴)

نکته حائز اهمیت در کاربرد اسنادها، آثار و تبعات شناختی، هیجانی، و انگیزشی آنها در افراد است که بسته به ویژگی نوع اسناد، پیامدهای متفاوتی به دنبال خواهند داشت (شکل ۱). به‌عنوان مثال، مهم‌ترین عنصر اسنادی فراگیران تسلط‌محور، عنصر اسنادی درونی، ناپایدار و قابل کنترل «تلاش» است (سیفرت، ۲۰۰۴). این افراد غالباً از اعتماد به نفس، انگیزش بالا و محور درونی رضایت برخوردارند و به‌شدت در قبال تجارب شکست یا موفقیت

1. Farnese
2. Weiner
3. locus of causality
4. stability
5. controllability

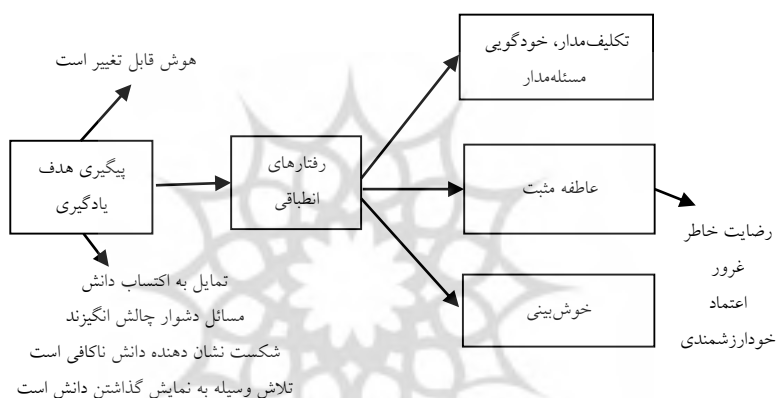
خویش احساس مسئولیت نموده و با تعقیب راهبرد یادگیری برای یادگیری، در برابر تجارب شکست خویش پاسخگو هستند. شکست در نظر آن‌ها، نشانه اشتباه خود در ارزیابی میزان تلاش لازم برای موفقیت در تجربه‌ای خاص است؛ لذا آن را نشانه‌ای بر ضرورت تلاش بیشتر ارزیابی می‌کنند (کاوینگتون، ۱۹۸۴؛ لوپز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹، گراهام و تیلور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶). از سوی دیگر، فراگیران عملکردی با تأکید بر اسناد درونی، پایدار و غیرقابل کنترل «توانایی» درصدد اثبات خویش به دیگران هستند. این دسته از فراگیران به شدت نگران قضاوت سایرین نسبت به توانایی خویش‌اند و تمام تلاش خود را به کار می‌گیرند تا کودن به نظر نرسند. آن‌ها تجربه شکست را به عنوان تهدیدی علیه توانایی خود ارزیابی می‌کنند؛ لذا، بر اجتناب از تجربه شکست متمرکز می‌شوند و همین امر نیز آن‌ها را مستعد ابتلا به انواع هیجانات منفی چون اضطراب و افسردگی می‌کند (شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ گیلمن و همکاران، ۲۰۰۹).

بدین ترتیب، انتخاب اسنادهای دارای کارکرد مثبت چون تلاش، شکل‌گیری طیف وسیعی از رفتارهای سازش‌یافته در محیط‌های پیشرفت را سبب شده و فراگیران را در معرض تجربه هیجانات مثبت بیشتری قرار می‌دهد؛ درحالی‌که، استفاده از اسنادهای دارای کارکرد منفی چون توانایی، فرد را مستعد انتخاب انواع الگوهای رفتاری سازش‌نیافته، راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌محور و تجربه هیجانات منفی چون اضطراب، ناراحتی، و افسردگی می‌کند (بوریک و همکاران، ۲۰۱۶؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ فلسفین و شکری، ۱۳۹۳؛ اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۴).

**نظریه جهت‌گیری هدف:** نظریه جهت‌گیری هدف، نظریه‌ای اجتماعی-شناختی در قلمرو انگیزش پیشرفت است که بر ادراک فرد از معانی و مقاصد پیشرفت متمرکز است. در این دیدگاه، به‌جای تمرکز بر چیستی آنچه فراگیر به دنبال دستیابی بدان است، بر چرایی و دلیل فرد در تلاش برای دستیابی به پیشرفت تأکید می‌شود (سنکو، ۲۰۱۶). این رویکرد کم‌تر به مقدار و کمیت انگیزش توجه داشته و بیشتر بر کیفیت انگیزش تمرکز نموده است (اندرمن و اندرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). انگیزش در این دیدگاه به تلاش‌هایی اطلاق می‌شود که افراد به‌منظور تحقق اهداف خویش بدان مبادرت می‌ورزند؛ لذا انتخاب هر الگوی رفتاری از سوی فراگیران در محیط‌های پیشرفت، تحت سلطه اهدافی است که آن‌ها درصدد دستیابی بدان

1. Lopez
2. Graham & Taylor
3. Anderman & Anderman

تلاش می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ شانک، پنتریچ و میس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) و انگیزش پیشرفت نیز بر اساس تلاش آن‌ها در دستیابی به اهداف پیشرفت تعیین می‌شود (دیوک<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶؛ دیوک و لگت<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸؛ نیکلز<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۰). بر این اساس، اهداف پیشرفت به دو دسته عمده یادگیری (تسلطی) و عملکردی تقسیم می‌شوند. اهداف تسلطی بر توسعه شایستگی و اهداف عملکردی بر اثبات شایستگی تمرکز دارند (گیلمن و اندرمن، ۲۰۰۶؛ شانک، ۲۰۱۲). انتخاب هریک از انواع جهت‌گیری‌های هدف، فراگیران را از بُعد انگیزشی و رفتارهای متعاقب آن در شرایط متفاوت قرار خواهد داد. فرایند اتخاذ هریک از جهت‌گیری‌های هدف تسلطی و عملکردی در شکل‌های ۲ و ۳ نشان داده شده است.



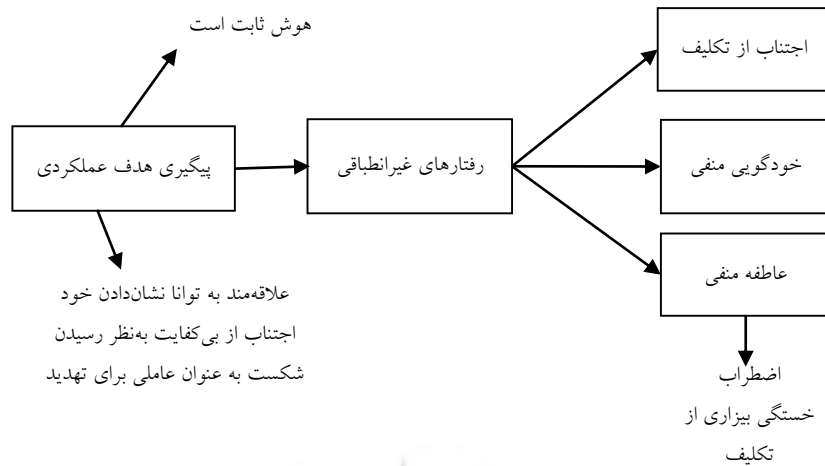
شکل ۲. ویژگی‌های فراگیران تعقیب‌کننده اهداف تسلطی (سیفرت، ۲۰۰۴)

فراگیران تسلط‌مدار یا یادگیری‌محور غالباً بر یادگیری، تسلط بر محتوا، و بهبود مهارت‌ها متمرکزند و موفقیت در نظر آن‌ها، پیشرفت در جهت دستیابی به این دستاوردها است. این دسته از فراگیران با پذیرش عنصر اسنادی تلاش که عنصری درونی، ناپایدار و قابل کنترل است، تمایل بیشتری به پذیرش مسئولیت‌پذیری از خود بروز می‌دهند (اندرمن و اندرمن، ۲۰۰۹). آن‌ها در جهت دستیابی به شایستگی‌های لازم در موضوع مورد مطالعه تلاش مضاعف نموده و ارزیابی شایستگی را نیز مبتنی بر استانداردهای تسلط‌مدارانه فردی شده

1. Pintrich & Meece
2. Dweck
3. Leggett
4. Nicholls

انجام می‌دهند. برگزیدن اهداف تسلط‌مدارانه، میل به انتخاب رفتارهای سازش‌یافته را افزایش می‌دهد و رفتارهای سازش‌یافته نیز به نوبه خود، موجبات شکل‌گیری هیجانات مثبت، آمادگی رویارویی با تکالیف چالشی، مشغولیت تحصیلی و درگیری شناختی بیشتر را سبب می‌شوند. فراگیران تسلط‌محور در مواجهه با موانع نه‌تنها متوقف نمی‌شوند که با اصرار و مقاومت بیشتر به تلاش خود ادامه می‌دهند. تجربه شکست برای آن‌ها نه‌تنها تجربه‌ای تهدیدکننده نیست که از آن به‌عنوان نوعی بازخورد اصلاحی بهره می‌برند تا خود را بیشتر تجهیز نمایند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ شانک، ۲۰۱۲؛ رؤیایی و همکاران، ۱۳۹۶).

در نقطه مقابل فراگیران تسلط‌محور، فراگیران عملکردی عمدتاً جویای کسب قضاوت مثبت و اجتناب از قضاوت‌های منفی دیگران درباره شایستگی‌های خویشانند؛ لذا در انجام وظیفه و نیل به سطح عملکرد موردنظر بر استانداردهای هنجاری و قضاوت دیگران متمرکزند (سنکو، ۲۰۱۶). تمرکز ذهنی مفرط این دسته از فراگیران بر عنصر اسنادی توانایی به‌عنوان یک اسناد درونی، پایدار، و غیرقابل کنترل سبب انتخاب الگوهای رفتاری سازش‌نیافته و متعاقب آن شکل‌گیری هیجانات منفی در آن‌ها می‌شود. این دسته از فراگیران در مواجهه با موانع یا هرگونه شکست، غالباً آن را به‌عنوان تهدیدی جدی و علامتی بر ناتوانی خویش ارزیابی می‌نمایند؛ لذا به‌سرعت مأیوس شده و عملکرد آن‌ها به‌طور جدی آسیب می‌بیند (شانک، پتريچ و میس، ۲۰۰۸؛ شانک، ۲۰۱۲؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ حکمی و شکری، ۱۳۹۴).



شکل ۳. ویژگی‌های فراگیران تعقیب‌کننده اهداف عملکردی (سیفرت، ۲۰۰۴)

**نظریه خودکارآمدی:** بیشترین تحقیقات درباره خودکارآمدی به‌عنوان یکی از سازه‌های روان‌شناختی در قلمرو مطالعاتی انگیزش تحصیلی و پیشرفت انجام شده‌است (گراهام<sup>۱</sup> و واینر، ۱۹۹۶). خودکارآمدی به‌عنوان سازه‌ای مترادف با اعتمادبه‌نفس، به توانایی ادراک شده فرد در یادگیری و انجام اقدامات لازم در سطوح تعیین شده تعریف می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). در این نظریه بر مفهوم عاملیت انسانی<sup>۲</sup> تمرکز شده‌است که طبق آن، افراد به‌گونه‌ای فعال در رشد و بالندگی خود درگیر می‌شوند. از آنجاکه خودکارآمدی در سایه نگرش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی فرد شکل می‌گیرد و زیربنای آن را اعتقاد فرد به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی و انجام تکالیف تعیین شده تشکیل می‌دهد این سازه مفهومی بخش مهمی از خودپنداره<sup>۳</sup> به حساب می‌آید (مادوکس، ۲۰۰۲؛ شانگ و دایبتو، ۲۰۱۶). محققان تربیتی نقشی را که خودپنداره در زندگی تحصیلی فراگیران در تمام سطوح و در اغلب موضوعات ایفا می‌کند، مورد مطالعه قرار داده‌اند (پاجارس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). باورهای خودکارآمدی به‌عنوان بخشی از خودپنداره، در موقعیت‌های پیشرفت با رفتارهای پیشرفت‌مدارانه‌ای چون پردازش شناختی، تلاش و پشتکار، خودارزشمندی و انگیزش ارتباط

1. Graham
2. human agency
3. self-concept
4. Pajares

دارد (بندورا، ۱۹۷۷). محققان اثرات مفروض خودکارآمدی را بر انتخاب، تلاش، استقامت، و پیشرفت به دست آورده‌اند (شانک، ۲۰۱۲). باورهای خودکارآمدی تحصیلی عملاً در هر جنبه از زندگی تحصیلی فراگیران دخالت دارد. اینکه آیا آن‌ها به صورت ثمربخش یا خودناتوان‌ساز، خوش‌بینانه و یا بدبینانه می‌اندیشند؛ اینکه به چه خوبی خود را برمی‌انگیزند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی استقامت می‌ورزند یا تسلیم می‌شوند؛ اینکه چگونه شناخت و رفتار خود را تنظیم می‌کنند و نیز آسیب‌پذیری آن‌ها در برابر اضطراب، استرس، و افسردگی از جمله این جنبه‌ها به شمار می‌آید (پاجارس، ۲۰۰۹). باورهای خودکارآمدی تحصیلی میزان تلاشی که فراگیران صرف انجام فعالیت می‌کنند، مدت زمانی که در مواجهه با موانع استقامت می‌ورزند، نحوه تاب‌آوری آن‌ها در مواجهه با موقعیت‌های دشوار، و درجه اضطراب یا آرامشی که به همراه آن به تکلیف درسی روی آورده و مشغول آن می‌شوند، را تعیین می‌کند (پاجارس، ۲۰۰۹). رابطه باورهای خودکارآمدی و شکل‌گیری انتظارات در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱. سازوکار خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۸۲)

انتظارات پیامدی	
انتظارات پیامدی بالا	انتظارات پیامدی پایین
فعال‌گرایی اجتماعی	عمل به موقع و حاکی از اعتماد به نفس
اعتراض	اعتماد به نفس
شکایت	درگیری شناختی بالا
تغییر محیط	خودتحقیرسازی
کناره‌گیری	افسردگی
بی‌تفاوتی	
گوشه‌گیری	

بندورا  
خودکارآمدی

این واقعیت که فراگیران موفقیت‌گرا از حس خودباوری قوی درباره خویش برخوردارند و خودکارآمدی بالایی را گزارش کرده‌اند، اهمیت توجه به مقوله خودکارآمدی را در موقعیت‌های پیشرفت بیش از پیش آشکار می‌سازد (مارتین، ۲۰۰۲). فراگیران موفقیت‌گرا خوش‌بین بوده و در انجام فعالیت‌های تحصیلی، خودکارآمدی بالایی را از خود به نمایش می‌گذارند، آن‌ها در مواجهه با مشکلات جدی، استقامت ورزیده و تاب‌آور هستند و با تکیه بر فرایندهای شناختی و عاطفی متناسب با آن موقعیت به راه‌حل‌های سازنده

جایگزین می‌اندیشند. این افراد در رویارویی با مسائل روزمره در محیط تحصیل نیز سرزندگی خود را حفظ می‌کنند و با انگیزه بالا به تلاش ادامه می‌دهند (مارتین، ۲۰۱۳). برای فراگیران کارآمد، اینکه فردی مولد باشند بسیار اهمیت دارد به همین دلیل، هنگامی که به موفقیت موردنظر نائل نمی‌شوند گزینه‌های سازنده دیگری را امتحان می‌کنند، به کمک سطوح بالایی از تلاش و استقامت، عملکرد بهتری نشان می‌دهند، و از طریق کاربرد فرایندهای شناختی و هیجانی مؤثر با موقعیت‌های سخت و مسئله‌ساز به‌نحوی اثربخش و سازنده برخورد می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷). این در حالی است که فراگیران با خودکارآمدی پایین در رویارویی با موقعیت‌های دشوار، مشکل را بیش از آنچه واقعی است سخت و تهدیدکننده ارزیابی می‌کنند و الگوهای رفتاری سازش‌نا یافته اجتناب از شکست را در پیش می‌گیرند (مارتین، ۲۰۱۳؛ فاتحی و شکری، ۱۳۹۳).

**نظریه کنترل-ارزش:** کنترل ادراک شده<sup>۱</sup> به ارزیابی فرد از توانایی اعمال کنترل بر امور اطلاق می‌شود که در موقعیت‌های پیشرفت به معنی آن است که فراگیر برای خود نقش قابل ملاحظه‌ای در دستیابی به موفقیت یا پیشگیری از شکست متصور باشد (پکران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). کنترل ادراک شده در موقعیت‌های پیشرفت به‌عنوان عنصری کلیدی در انگیزش پیشرفت، عامل مؤثری در مشغولیت تحصیلی و بازده‌های یادگیری به‌شمار می‌آید (شانک، ۲۰۱۲). علاوه بر این، ادراکات کنترل در مقابله بهتر با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی نیز همبستگی نشان داده‌است (تامپسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲) به گونه‌ای که افراد برخوردار از کنترل ادراک شده در برابر محرک‌های آزارنده تاب‌آوری بیشتری داشته و عملکرد بالاتر و بهتری از خود به نمایش می‌گذارند (مارتین، ۲۰۱۳؛ شانک، ۲۰۱۲).

در نظریه کنترل-ارزش بر اهمیت نقش ارزیابی‌های فرد از کنترل و ارزش در برانگیختن هیجان‌ات پیشرفت، اعم از هیجان‌ات ضمن فعالیت یادگیری چون لذت، ناامیدی، و خستگی تجربه‌شده و هیجان‌ات مربوط به بازده‌های مرتبط با موفقیت یا شکست چون لذت، غرور، اضطراب، ناامیدی، شرمساری، و خشم تأکید می‌شود (پکران، ۲۰۰۶). نقش تعاملی و متداخل سه حوزه شناخت، انگیزش، و هیجان و نیز ماهیت چرخه‌ای آن‌ها در نظریه کنترل-ارزش برجسته شده‌است. فراگیر برخوردار از حس کنترل ادراک شده، توجه و تلاش بالایی از خود به نمایش می‌گذارد و با اتخاذ رویکرد تسلط‌محور، مشارکتی فعال در فرایند یادگیری دارد. وی در مواجهه با موقعیت‌های دشوار نه تنها ناامید و افسرده نمی‌شود که با تاب‌آوری بالا

- 
1. perceived control
  2. Pekrun
  3. Thompson

سعی در تلاش برای خودشکوفایی بیشتر دارد (مارتین، ۲۰۱۳). ضعف یا عدم احساس کنترل و عاملیت در فراگیران، در شکل پیشرفته آن، به بروز الگوی رفتاری درماندگی آموخته شده خواهد انجامید. درماندگی آموخته شده رویدادی روان‌شناختی است که اهمیت ادراک‌های کنترل را برجسته می‌سازد (سلیگمن، ۱۹۹۱؛ پیترسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). این مفهوم، حالتی روان‌شناختی شامل بی‌نظمی در انگیزش، فرایندهای شناختی و هیجانات است که ناشی از عدم توانایی کنترل ادراک شده مسوق به آن می‌باشد (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). عنصر کلیدی در بروز درماندگی آموخته شده، استقلال ادراک شده بین پاسخ‌ها و بازده‌ها (نتایج) است (شانک، ۲۰۱۲). یکی از نشانه‌های درماندگی آموخته شده، انفعال است (سلیگمن، ۱۹۹۱). هنگامی که افراد باور داشته باشند که نمی‌توانند یک موقعیت را کنترل کنند احتمالاً هیچ اقدام سازنده‌ای انجام نخواهند داد. علاوه بر این، فقدان و یا ضعف در کنترل ادراک شده، رویکرد اجتناب از شکست را به دنبال دارد که خود آغازی بر رفتارهای سازش‌نا یافته و بدکار کرد چون خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری تحصیلی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی، کمال‌گرایی غیرانطباقی و اجتناب از کمک‌طلبی در فراگیران به حساب می‌آید (شانک، ۲۰۱۲).

**نظریه خودتعیین‌گری:** در این دیدگاه فرض بر این است که فراگیران به‌طور فطری تمایل به یکپارچگی روان‌شناختی<sup>۲</sup> و انگیزش درونی<sup>۳</sup> دارند (دسی و ریان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). افراد به‌طور طبیعی موجوداتی کنجکاو هستند که از یادگیری لذت می‌برند و خواهان آن هستند که دانش را درونی ساخته و وحدت و یکپارچگی را جستجو کنند. این تمایلات فطری، پایه و بنیان انگیزشی مشغولیت تحصیلی و عملکرد با کیفیت عالی را فراهم می‌سازند (ریو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). خودتعیین‌گری که به‌عنوان ظرفیت آغازگری و نظم‌بخشی به فعالیت‌های فردی تعریف شده است (دسی و ریان، ۲۰۰۰) نیازمند پذیرش نقاط قوت و ضعف خودآگاهی از تأثیر نیروها بر روی خود، و انتخاب‌گری است (شانک و همکاران، ۲۰۰۸). هرچند در این دیدگاه به مفهوم انگیزش به شیوه‌ای چندبُعدی نگریسته شده است، بر انگیزش درونی و خودنظم‌بخشی بیشتر تأکید می‌شود. کنترل ادراک شده که در سطور پیشین بدان اشاره شد

1. peterson
2. psychological integration
3. intrinsic motivation
4. Deci & Ryan
5. Reeve



نیاز به انگیزش درونی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از آنجا که افراد مایل‌اند در اعمال خود احساس مسئولیت نمایند و در انتخاب آزادی عمل داشته باشند انگیزه درونی افراد در صورت عدم امکان ابراز خودتعیین‌گری آسیب می‌بیند (شانک، ۲۰۱۲). فراگیرانی که اعمال آن‌ها از طریق فشارهای درونی و بیرونی کنترل می‌شود دارای منبع کنترل بیرونی هستند و در مقابل، فراگیرانی که اعمال آن‌ها حاصل اراده فردی است از منبع کنترل درونی برخوردارند. گروه اخیر، برخلاف گروه نخست که انگیزه در آن‌ها صرفاً جنبه ابزاری داشته و رفتار به واسطه نتیجه متعاقب آن انتخاب می‌شود، آزادانه و به دور از هرگونه فشار و صرفاً با هدف کسب لذت و نه پاداش یا دوری از محدودیت به انجام فعالیت می‌پردازند (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

**نظریه امید:** امید نه به عنوان یک هیجان، بلکه به عنوان یک نظام انگیزشی پویا و فعال در افراد عبارت است از ظرفیت ادراک شده برای تولید مسیرهایی به سمت هدف‌های مطلوب و انگیزه ادراک شده برای حرکت در این مسیرها (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲). در این تعریف، سازه روان‌شناختی امید از دو بُعد «توانایی طراحی مسیرهایی به سوی اهداف مطلوب با وجود موانع» و «توانایی ایجاد انگیزه برای شروع و تداوم حرکت در این مسیرها» تشکیل شده است. امید فرایندی شناختی است که طی آن افراد اهداف خود را تعیین می‌کنند، راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف ترسیم می‌کنند و برای به اجرا درآوردن این راهکارها، انگیزه لازم را در خود ایجاد کرده و آن را در طول مسیر حفظ می‌کنند (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۳).

در این دیدگاه بر فرایندهای تفکر تأکید شده است که طی آن فرایند تفکر درباره اهداف<sup>۱</sup>، مسیرهای<sup>۲</sup> دستیابی به اهداف، و نقش عاملیت<sup>۳</sup> فرد، تصویری از امید را ترسیم می‌کند و افکار امیدوارانه، باورهای فرد مبنی بر امکان ترسیم مسیرهای دستیابی به اهداف مطلوب و امکان انتخاب از میان آن‌ها (عاملیت فرد) را شکل می‌دهد (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۳). بدین ترتیب، در نظریه امید بر تبیین سه عنصر اساسی اهداف، تفکر مربوط به راهبردها<sup>۴</sup>، و تفکر مربوط به عاملیت<sup>۵</sup> تأکید می‌شود: اهداف، نقاط پایان رفتارهای هدفمند

- 
1. goals
  2. pathways
  3. agency
  4. pathways thinking
  5. agency thinking

هستند و شامل هرآن چیزی است که فرد مایل است بدان دست یابد، آن را انجام دهد و آن را تجربه کرده یا ایجاد نماید؛ لذا لازم است به‌عنوان عنصر شناختی این دیدگاه، تصریح شده، از ارزش کافی برخوردار بوده و قابل دستیابی باشند (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲). تفکر راهبردی بر این موضوع تأکید دارد که افراد قادرند راهبردهایی خاص را برای دستیابی به اهداف توسعه دهند؛ و تفکر عاملیت به‌عنوان عنصر انگیزشی نظریه امید، بر شایستگی و قابلیت ادراک شده فرد در استفاده از راهبردهای تحقق اهداف مطلوب اطلاق می‌شود که برای آغاز حرکت و نیز تداوم انگیزه فرد در استفاده از راهبردها ضرورت می‌یابد (لوپز و همکاران، ۲۰۰۹)

توجه به دو عنصر هدف و عاملیت در این دیدگاه، بر نقش آفرینی قابل ملاحظه امید در زندگی تحصیلی افراد تأکید می‌کند. اهداف به‌عنوان منبع اصلی هیجان‌ها شناسایی شده‌اند که دستیابی یا تصور نزدیک شدن به آن‌ها هیجان مثبت و شکست یا تصور دور شدن از آن‌ها هیجان منفی را در پی خواهد داشت. اگرچه ممکن است چنین به نظر برسد که بهترین راهکار، تعیین اهداف آسان و کاملاً قابل دستیابی است، اما فراگیران دارای امید بالا معمولاً به دنبال اهدافی هستند که دارای میزانی از عدم قطعیت و سطح دشواری متوسط باشد (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۳). تفکر امیدوارانه در فراگیران، ظرفیت ادراک شده آن‌ها را در ترسیم مسیرهای چندگانه دستیابی به اهداف مورد انتظار افزایش داده و انگیزه آن‌ها را برای تعقیب این اهداف تقویت می‌کند. آن‌ها قادر خواهند بود تا بر انجام تکلیف و مشغولیت در آن ثابت‌قدم باقی بمانند و افکار و احساسات منفی مانع حرکت و تلاش آن‌ها نشود (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲).

## روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات مروری و به شیوه بررسی نظام‌مند<sup>۱</sup> انجام شده است. در این بررسی با توجه به ماهیت موضوع مورد مطالعه، نظریه‌های قلمرو مطالعاتی انگیزش مورد مطالعه و بررسی دقیق قرار گرفت. معیار انتخاب دیدگاه‌های نظری انگیزش، دو شاخص برخورداری از رویکرد شناختی و کاربرد توان تفسیری آن نظریه در موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت بوده است. در بررسی پیشینه علاوه بر مبانی نظری، پیشینه تجربی با تأکید بر

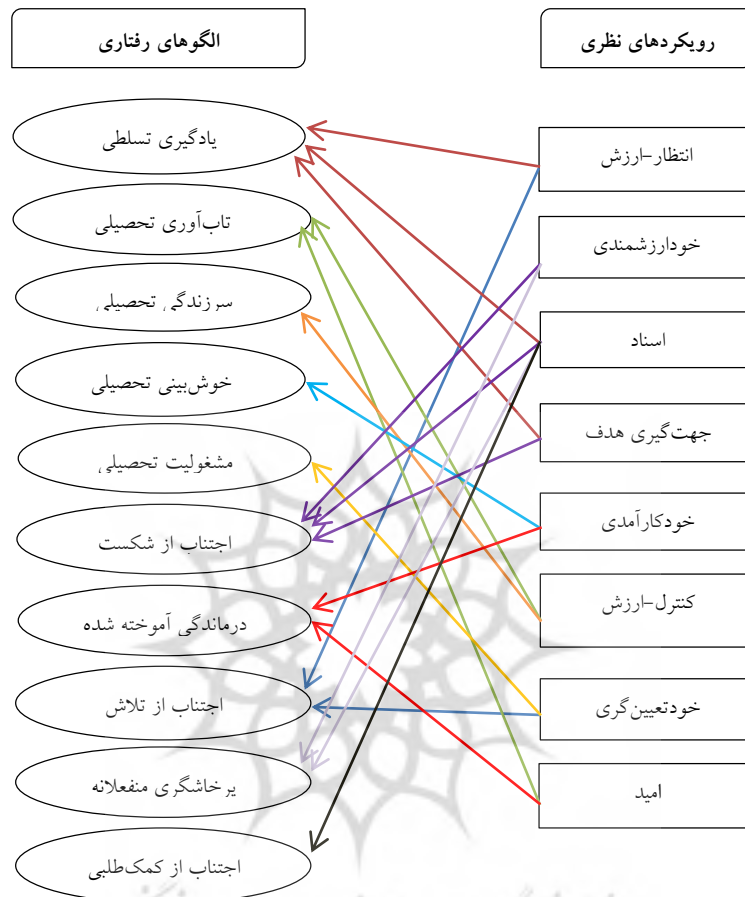
1. systematic review

مقالات علمی-پژوهشی در حوزه انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه و واکاوی دقیق قرار گرفته‌است. بر اساس مبانی نظری و پیشینه تجربی، رفتارهای ارجح فراگیران در موقعیت‌های یادگیری مبتنی بر شواهد تجربی و نشانگرهای موجود در هر نظریه شناسایی و تبیین شده و در شکل‌دهی به سازه‌ای بسیط و نوآورانه تحت عنوان سبک زندگی تحصیلی سلامت محور اجتماع یافته‌اند. رفتارهایی که به استناد شواهد تجربی، سلامت تحصیلی فراگیران را ارتقا بخشیده و یا به‌عنوان تهدیدی جدی آن را بازدارد می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ بوریگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ جانسون و همکاران، ۲۰۱۷).

### یافته‌ها

مدل‌های رفتاری ارجح فراگیران که با تکیه بر نشانگرهای موجود در نظریه‌های شناختی معاصر انگیزش پیشرفت و به استناد شواهد تجربی مورد شناسایی قرار گرفته‌اند. در اجتماع مفهومی و تعاملی پویا با یکدیگر، سازه‌ای بسیط تحت عنوان «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور» را تشکیل می‌دهند. الگوهای رفتاری ارجح فراگیران شامل یادگیری تسلط محور، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از تلاش، پرخاشگری منفعلانه، اجتناب از کمک‌طلبی، و اجتناب از شکست در قالب راهبردهای اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، فریبکاری تحصیلی، کمال‌گرایی غیرانطباقی در محیط‌های پیشرفت شناسایی و نسبت آن‌ها با هر نظریه بر اساس توان تفسیری نظریه‌ها در شکل ۵ نمایش داده شده‌است.

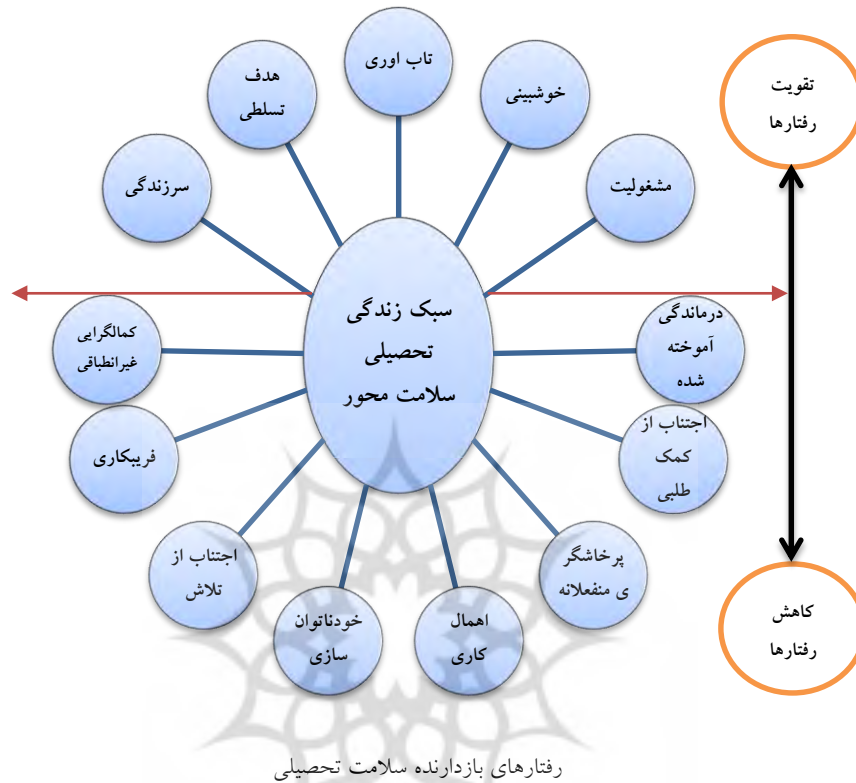
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۴. الگوهای رفتاری فراگیران منتسب به رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت

به استناد رویکردهای نظری و پیشینه تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، الگوهای رفتاری تبیین شده در نسبت با سبک زندگی تحصیلی سلامت محور به دو دسته کلی رفتارهای ارتقاءدهنده و رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی تفکیک شده‌اند (شکل ۴). توسعه مدل سبک زندگی تحصیلی سلامت محور که از طریق اجتماع مفهومی مدل‌های رفتاری ارتقاءدهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی شکل گرفته است، چارچوبی فراهم می‌سازد تا به کمک آن بتوان ضمن شناسایی مختصات انگیزشی فراگیران در محیط‌های پیشرفت، سلامت تحصیلی فراگیران را تبیین، پیش‌بینی و کنترل نمود.

رفتارهای ارتقادهنده سلامت تحصیلی



رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی

شکل ۵. رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی

همان‌طور که در شکل ۵ ملاحظه می‌شود رفتارهای تشکیل‌دهنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور از دو بعد تسهیل‌گری و بازدارندگی سلامت تحصیلی متمایز شده‌اند. رفتارهای بالای خط فرضی شامل رفتارهای تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، و هدف‌گزینی تسلطی به‌عنوان رفتارهای ارتقادهنده سلامت تحصیلی و رفتارهای ذیل خط فرضی شامل رفتارهای درماندگی آموخته‌شده، اجتناب از کمک‌طلبی، پرخاشگری منفعلانه، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریبکاری تحصیلی، کمال‌گرایی غیرانطباقی به‌عنوان رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی فراگیران در محیط‌های پیشرفت‌شناسی شده‌اند. تلاش در جهت ایجاد و تقویت رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی و اصلاح و کاهش

رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی به عنوان هدف مهم و اساسی در سایه شناسایی دقیق این رفتارها امکان‌پذیر می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه ارائه شد، بستر آفرینی برای رویش ایده‌های نوظهور در محدوده تلاش محققان تربیتی با تأکید بر مواضع فکری جنبش آموزش و پرورش مثبت نگر ضرورتی است که به اتکای آن، پدیدآیی انتخابی پژوهشی نظیر رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی به میزان قابل توجه مورد تأکید قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، تعلق ایده پیشنهادی «رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی» به روح فکری حاکم بر جنبش آموزش و پرورش مثبت‌نگر، مانع از آن نمی‌شود که استقلال‌یافتگی هویتی آن از چشم متخصصان این حوزه دور بماند. هرچند در مطالعه حاضر، تلاش محققان در جهت عبور از مرزهای فکری فلسفه کمیت‌باور و رجوع به فلسفه مبتنی بر کیفیت در عرصه تعلیم و تربیت جلوه‌گر شده‌است (نوریش و همکاران، ۲۰۱۳)، نباید، به اشتباه، اصالت ایده منتخب را با گنجاندن آن در قلمرو مطالعاتی آموزش و پرورش مثبت‌نگر نادیده انگاشت. در این معنا، ایده منتخب ضمن وفادار ماندن به آموزه‌های مفهومی برآمده از آموزش و پرورش مثبت‌نگر، با توسعه ایده خطیر روان‌شناسی سلامت تحصیلی<sup>۱</sup> از طریق تمرکز بر سهم تبیینی اجتماع‌یافتگی تئوری‌های معاصر در قلمرو مفهومی انگیزش پیشرفت تحصیلی، گامی تکمیلی در جهت وسعت‌بخشیدن به مرزهای مفهومی جریان فکری آموزش و پرورش مثبت‌نگر برداشته‌است. به بیان دیگر، اصرار بر ظرفیت پیش‌بینی‌کنندگی رویکردهای معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی در شکل‌دهی به رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت و آن هم با تأثیرپذیری از آموزه‌های نهضت مثبت‌نگر به پدیدآیی ایده‌ای منجر شده‌است که به میزانی هرچند اندک می‌تواند مرز دانش نظری را در حوزه مطالعاتی آموزش و پرورش مثبت‌نگر وسعت بخشد.

بدین ترتیب، در پژوهش تحلیلی حاضر با نگاهی یکپارچه به رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت، الگوهای رفتاری ارجح و پربسامد فراگیران در محیط‌های پیشرفت‌شناسایی شده و با اجتماع در مدلی مفهومی با عنوان «سبک زندگی

1. academic health psychology

تحصیلی سلامت محور» بازآفرینی شده است. این مدل، چهارچوبی عینی و قابل فهم فراهم خواهد ساخت تا به کمک آن بتوان مختصات انگیزشی فراگیران را در محیط‌های پیشرفت ترسیم نمود. هرچند، با توجه به پشتوانه تئوریک مسئله انتخابی، تلاشی هدفمند در مسیر خلق و توسعه ابزارهایی جهت سنجش این واحد مفهومی مورد انتظار است که ضرورت تحرکات روش‌شناسانه را از سوی محققان ایجاب می‌کند. طراحی مدل رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی و توسعه ابزار سنجش آن از دو کارکرد مهم و اساسی برخوردار است: نخست آن‌که، به مریبان و مشاوران تحصیلی کمک می‌کند تا مختصات انگیزشی فراگیران را به‌طور دقیق شناسایی نموده و با برنامه‌ریزی مناسب، جهت برداشتن گام‌های مؤثر در این زمینه اقدام نمایند و دوم، این امکان را برای فراگیران فراهم خواهد ساخت تا تصویری واضح و دقیق از مختصات انگیزشی خویش به‌دست آورده و برای انجام اقدامات مؤثر در این زمینه با مریبان و مشاوران خود همکاری لازم را به‌عمل آورند. علاوه‌براین، با وجود آنکه در پی ظهور ایده رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت محور، پیش‌بینی تحرکات تئوریک و روش‌شناسانه به‌طور آشکار ذهن هر محقق علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت را به خود معطوف می‌دارد؛ تأکید بر غنای فکری ایده مزبور، پیش‌بینی‌پذیری الزامات کاربردی مترتب بر آن را نیز گریزناپذیر ساخته است. غالب محققان پس از دفاعی مستدل از ایده‌های نوظهور و با تأکید بر توان آن ایده‌ها در پیشبرد دانش نظری در قلمرو مطالعاتی خاص، دغدغه استفاده عملی از آن دانش نظری را بیش‌ازپیش در سر می‌پرورانند. در این مطالعه نیز محققان از این قاعده مستثنی نیستند؛ بنابراین، نظر به اهمیت توانمندسازی فراگیران در محیط‌های پیشرفت از طریق غنی‌سازی خزانه مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها با هدف رویارویی سازش‌یافته با مطالبات فراروی، ظرفیت عملی استفاده از دانش نظری حاضر نیز بیش‌ازپیش برجسته می‌شود. به‌بیان‌دیگر، تأکید بر ظرفیت تفسیری برخی برنامه‌های آموزشی مانند برنامه توانمندسازی خودنظم‌بخشی (کلیری، ولاردی و چینیدن، ۲۰۱۷)، برنامه آموزش تاب‌آوری (شکری و همکاران، ۱۳۹۳)، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا (منصوری و همکاران، ۱۳۹۳) و برنامه بازآموزی اسنادی (گشتاسبی و همکاران، ۱۳۹۶) که به‌طور مشخص با هدف تأمین مصونیت روانی فراگیران و تقویت سرمایه روان‌شناختی آن‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند، در فرایند

عملیاتی‌سازی دغدغه‌ایده‌نوظهور رفتارهای پیشرفت‌مدرانه سلامت‌محور در بین فراگیران از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.

بدین ترتیب در تحقیق حاضر، با اتکا به رویکردهای نظری معاصر انگیزش پیشرفت و شناسایی اجتماعی از الگوهای رفتاری فراگیران در محیط‌های پیشرفت، سازه‌ای مفهومی با عنوان سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور به منظور ترسیم مختصات انگیزشی فراگیران توسعه یافته تا به عنوان چهارچوبی عینی و قابل فهم، مورد توجه دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت اعم از نظام آموزش و پرورش، نظام آموزش عالی و نیز روان‌شناسان و مشاوران حوزه پیشگیری و درمان قرار گیرد تا به اتکای آن در جهت ارتقاء سلامت و بهزیستی تحصیلی فراگیران در محیط‌های پیشرفت گام‌های مؤثر و مطلوبی بردارند.

در پایان باید خاطر نشان ساخت، علیرغم ماهیت مبتکرانه ایده پیشنهادی و تلاش در جهت توسعه مرزهای مفهومی آن، تمرکز بر محدودیت‌های ایده انتخابی آن‌هم از سوی طراحان ایده، به عنوان یک ضرورت مورد توجه قرار گرفته است. در شرایط فعلی با توجه به اهمیت مفهوم انگیزش پیشرفت و مجموعه رفتارهای توضیح‌دهنده آن، محققان تربیتی می‌کوشند به منظور تصریح نیمرخ سبک زندگی تحصیلی فراگیران، در کنار تأکید بر نقش تعیین‌کننده روی آوردهای نظری اصلی مبتنی بر آنچه در مدل پیشنهادی مطالعه حاضر به عنوان پشتوانه نظری معرفی شده است، بر توان تفسیری عوامل بافتاری و اجتماعی نیز در پیش‌بینی مختصات انگیزشی فراگیران تأکید نمایند. برای مثال در بین محققان علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی تأکید بر نقش عواملی مانند انگیزش معلم (فایوز و بوویل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶)، مدل‌های رفتاری در رابطه‌ی بین فردی معلم دانش‌آموز (پاتریک<sup>۲</sup> و ریان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ ونزل، بیکر و راسل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)، رابطه با همسالان (پاتریک و ریان، ۲۰۰۵؛ ونزل، بیکر و راسل، ۲۰۰۹؛ یوونن و نایسند<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶)، جنسیت<sup>۶</sup> (وات<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶)، محیط یادگیری (پاتریک و ریان، ۲۰۰۵؛

1. Fives & Buehl
2. Patrick
3. Ryan
4. Baker & Russell
5. Juvonen & Knifsend

۶. محتوای ارزشی پارادایم‌های فرهنگی مختلف به عنوان عوامل بافتاری بر عنصر جنسیت عارض می‌شوند.

7. Watt



کاپلان<sup>۱</sup> و پاتریک، (۲۰۱۶) و فرهنگ (کینگ و مک‌اینرنی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶) در تصریح وضعیت انگیزشی فراگیران از اهمیت خاصی برخوردار است. اگرچه، ارائه توضیحات مفصل پیرامون نقش عوامل بافتاری و اجتماعی از حوصله این نوشتار خارج است، در شرایط فعلی، عدم شمول نقش تبیینی عوامل بافتاری/اجتماعی در مدل پیشنهادی می‌تواند ضمن محدودسازی توان تفسیری آن، ضرورت انتخاب این مدل‌ها را نیز موجب شود.

### منابع

- اسماعیلی، نیلوفر؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، سال نهم، شماره ۳۰، ص ۱۲۲-۶۳.
- حکمی، سارا و شکری، امید. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجان‌های پیشرفت، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۱، ۶۵-۳۱.
- رؤیایی، زهرا؛ شکری، امید؛ باقریان، فاطمه و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). تحلیل رابطه اهداف و فریبکاری تحصیلی: نقش میانجی عدم تعهد به اخلاق تحصیلی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال دوازدهم، شماره ۱، ۱۵۳-۱۴۳.
- شکری، امید؛ شهیدی، شهریار؛ مظاهری، محمدعلی؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ رحیمی‌نژاد، سیدپیمان و خانجانی، مهدی. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای ایمن‌سازی روانی دانشجویان در برابر تجارب هیجانی منفی بر اساس الگوی پیشگیری پنسیلوانیا، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۷، ۱۹۰-۱۶۵.
- فاتحی پیکانی، زهرا و شکری، امید. (۱۳۹۳). نقش میانجی‌گر هیجان‌های پیشرفت در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای یادگیری، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال دوم، شماره ۳، ۹۲-۷۳.

---

1. Kaplan  
2. King & McInerney

فلسفین، زینب و شکری، امید. (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، سال دوم، شماره ۲، ۴۶-۵۸.

گشتاسبی، زهرا؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال چهارم، شماره ۴، ۲۳-۳۸.

منصوری، الهام؛ شکری، امید؛ پورشهریار، حسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا و رحیمی‌نژاد، سیدپیمان. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال هشتم، شماره ۳۰، ۱۲۹-۱۴۴.

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology, 87*(1), 49.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students.
- Artino, Jr. A. R., & Jones, I. K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 170-175.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. *Handbook of positive psychology in schools, 51-64*.
- Buri J., Sori J., & Penezi Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences, 96*, 138-147.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of school psychology, 64*, 28-42.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(1), 5-20.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 356-365.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal<sup>o</sup> directed thinking and life meaning. *Journal of Social and clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teacher Motivation: Self-Efficacy and Goal Orientation. In K. R. Wentzel., & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 340-360). New York, NY: Routledge.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. DC Berliner, RC Calfee (Eds) *Handbook of educational psychology* (63-84).
- Johnson, J., Panagioti, M., Bass, J., Ramsey, L., & Harrison, R. (2017). Resilience to emotional distress in response to failure, error or mistakes: a systematic review. *Clinical psychology review*, 52, 19-42.
- Juvonen, J., & Knifsend, C. (2016). School based peer relationships and achievement motivation. *Handbook of motivation at school*, 231-250.
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). Learning Environments and Motivation. In K. R. Wentzel., & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 251-275). New York, NY: Routledge.
- Keyes, C. L., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health. *Handbook of positive psychology*, 45-59.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Culture and motivation. *Handbook of motivation at school*, 275-310.
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 79, 146-151.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. O. S. E. (2009). Measuring and promoting hope in school children. *Handbook of positive psychology in the schools*, 37-51.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education*, 46(1), 34-49.

- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring everyday and classic resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87.
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics education*, 109-122.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and child psychology*, 25(2), 119-134.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2).
- Oades, L. G., Robinson, P., & Green, S. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych: The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd*, 33(2), 16.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation. *Handbook of positive psychology in schools*, 149.
- Patrick, H., & Ryan, A. M. (2005). Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. In *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 271-287). Springer, Boston, MA.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.

- Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In K. R. Wentzel & D. Miele (Eds). *Handbook of Motivation at School* (PP. 34-54). New Yourk, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and application*, Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research*, 46(2), 137-149.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Senko, C. (2016). Achievement goal theory. *Handbook of motivation at school*, 75.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School psychology quarterly*, 18(2), 122.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. *Handbook of positive psychology*, 257-276.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Son, H. J., Lee, K. E., & Kim, N. S. (2015). Affecting Factors on Academic Resilience of Nursing Students. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(11), 231-240.
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American college health*, 56(4), 445-453.
- Thompson, S. C. (2002). The role of personal control in adaptive functioning. *Handbook of positive psychology*, 202-213.
- Watt, H. M., Hyde, J. S., Petersen, J., Morris, Z. A., Rozek, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2017). Mathematics: A critical filter for STEM-related career choices? A longitudinal examination among Australian and US adolescents. *Sex Roles*, 77(3-4), 254-271.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational research*, 64(4), 557-573.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Wentzel, K., Baker, S. A. N. D. R. A., & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. *Handbook of positive psychology in schools*, 229-243.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. *Handbook of motivation at school*, 55-75.

