

## بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان شهرستان هامون

رضا ایمانخواه<sup>۱</sup> معصومه صفایی مجد<sup>۲</sup> مرضیه دلارامی<sup>۳</sup>

۱- دکتری روانشناسی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی زابل، زابل، ایران (نویسنده مسئول)

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد زابل سیستان و بلوچستان، ایران

۳- کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه زابل، زابل، ایران

### چکیده

در این پژوهش سعی داریم به بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان پسرانه شهرستان هامون بپردازیم. از جامعه آماری معین و روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی از ۱۵۰ نفر از دانش آموزان پسر متوسطه دوم با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای گزینش نموده و مورد بررسی قرار گرفتند. فرض اصلی پژوهش بر این بود که اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم پسرانه رابطه معناداری دارد در این پژوهش برای دریافت اطلاعات اشتیاق تحصیلی از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومنفیلد ۲۰۰۴ و برای دریافت اطلاعات سرزندگی تحصیلی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) استفاده شد. نتایج حاصله رابطه معنادار اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن را بر اساس سرزندگی تحصیلی دانش آموزان پسر تایید نمود.

**واژه‌های کلیدی:** سرزندگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، دانش آموزان پسر

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

### اشتیاق تحصیلی

ریشه ی واژه ی اشتیاق از سه حرف ش. و. ق (شوق) تشکیل می یابد. واژه های انگیزش، مشغولیت، رغبت، آرزو، میل، کشش،... و اشتیاق (عمید، ۱۳۸۹). همگی مترادف بوده یا قرابت معنایی دارند؛ بنابر تعریف لغت نامه ی دهخدا اشتیاق میل به حرکت است. از آنجا که در کتب مختلف علوم انسانی به جای واژه ی "اشتیاق" از کلمه "انگیزش" استفاده شده است. ما نیز در اینها کلید واژه ی انگیزش را در منابع گوناگون مورد بررسی قرار خواهیم داد.

دکتر هوشیار اعمال آدمی را دو گونه میدانند. یکی ارادی و دیگری سائقی (انگیزشی). افعال ارادی افعالی است که آدمی از روی آگاهی و استشعار انجام می دهد و در آن نظم و قصدی موجود می باشد. جان دیویی نگاهی خاص به اشتیاق و انگیزش داشته است. دیویی وجود قوایی مثل حافظه، دقت، تداعی معانی، تفکر و ... را مورد تردید دانسته و اولاً آن تقسیم بندیها را نامحدود دانسته و دوماً فعالیت های انگیزشی را نوعی رابطه در میان نورونهای سیستم عصبی فرض کرده است. او می گوید اعمال انگیزشی در سایه ی تمرین و تکرار تعالی نمی یابند و همچنین، هر چه قدر که اختصاصی تر باشند به همان میزان قابلیت تعمیم آنها کمتر می شوند (شریعتمداری، ۱۳۸۷).

شریعتمداری (۱۳۸۷) نیز یکی از اصول تربیت را همین انگیزش یا ایجاد اشتیاق در مترقی دانسته و متذکر شده است که «اگر بناست که شاگرد از راه تجربه افکار و عقاید، عادات و تمایلات و طرز کار خود را تغییر دهد باید نسبت به موضوع یادگیری علاقمند باشد، در جریان یادگیری هدف معینی را دنبال کند، نسبت به یادگیری امر مورد نظر احساس احتیاج نماید. بنابراین معلم باید علاقه و رغبت شاگردان را نقطه شروع کار خود کند». گنجی (۱۳۸۶) در تعریف اشتیاق آورده است: «سبب، علت و آنچه کسی را به کاری وا دارد». پاسخ اینکه چرا موضوع اشتیاق و انگیزه در تعلیم و تربیت مطرح می شود این است که :

اشتیاق باعث آماده ساختن دانش آموز برای یادگیری است،

اشتیاق برای فعال نگه داشتن دانش آموز در طول دوره یادگیری است.

اشتیاق برای ایجاد توجه و دقت و تمرکز برای یادگیری است.

## اشتیاق تحصیلی

سازه اشتیاق تحصیلی در روند تحصیلی زندگی دانش آموز و از جمله مهم ترین مؤلفه ها در مواجهه موفقیت آمیز با چالش های تحصیلی، شغلی، خانوادگی، اجتماعی که هر جوانی در مسیر رسیدن به آرزوها و اهدافش با آن مواجه می شود، محسوب می گردد باید به شور و شوق و اشتیاق و عوامل وابسته به آن به عنوان بخشی از عناصر مؤثر بر موفقیت دانش آموز توجه ویژه مبذول شود (سماواتیان و همکاران، ۱۳۹۲).

اشتیاق تحصیلی سازه ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). مک کین (۲۰۰۱) اشتیاق تحصیلی را به صورت عملکرد هوش شناختی و پشتکار و شرکت در یادگیری گروهی هدفمندی تعبیر کرده است. با توجه به سطوح روانشناختی، اینگونه گزارش شده است که اشتیاق تحصیلی به معنی اشتیاق دانش آموز به درس هایش در مدرسه است و اینگونه تعریف شده است "مقدار انرژی فیزیکی و روانشناختی که دانش آموز به تجارب تحصیلی خود اختصاص می دهد (آستین، ۱۹۸۴).

سازه اشتیاق تحصیلی در مدرسه نیز به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است اطلاق می شود (پنتریچ، ۲۰۰۳). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۸۸).

اشتیاق تحصیلی سازه ای چند بعدی است که متشکل از مولفه های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (مارتین و لیم، ۲۰۱۰). مطالعات تجربی نشان داده است که نگرش مثبت به اشتیاق تحصیلی بر مجموعه ای از متغیر های روان شناختی تاثیر می گذارد از قبیل:

(۱) باورهای دانش آموز درباره توانایی ها و میزان کنترلش

(۲) اهداف و ارزش های دانش آموز

(۳) ارتباط اجتماعی دانش آموز و احساس تعلق نسبت به مدرسه

برای مثال دانش آموزانی که احساس ناتوانی نسبت به انجام تکالیف شان می کنند یا دانش آموزانی که همه تلاش خودشان را برای انجام تکالیف شان انجام می دهند (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱).

آنولا و استاتین و نورمی (۲۰۰۰) معتقدند که رابطه مثبت بین معلم و دانش آموز، احساس مثبت از مدرسه و یادگیری لذت بخش از ملاک های اشتیاق تحصیلی است. رفتارهای مثبت در کلاس و اشتیاق در انجام تکالیف مدرسه نیز به معنی اشتیاق تحصیلی است (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱). مطالعات اخیر اشتیاق تحصیلی را به صورت پافشاری و حالت هیجانی-انگیزشی مثبت در مورد کارهای مدرسه بیان کرده است و در برگیرنده سه جنبه است: شور و شغف و از خود بی خود شدن و جذب شد (سالنوا، برسو و شوفلی، ۲۰۰۵، به نقل از فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱).

"انرژی" یعنی سطوح بالایی از انرژی و ثبات روانی در حین انجام و تمایل به انجام کاری نوآورانه در حین انجام کار و مقاومت در مقابل دشواری هاست. حس "فداکاری" با احساس اهمیت داشتن و غرور و اشتیاق و الهام گرفتن و چالش در ارتباط است

(کاناگو، ۱۹۸۲، به نقل از فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱). "جذبه" یعنی به طور کامل متمرکز شدن بر درس و عمیقا جذب درس شدن (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱).

نقطه ی مقابل اشتیاق تحصیلی، عدم درگیری یا بی تفاوتی است که بر تلاش نکردن و نداشتن مداومت اشاره دارد و به صورت عدم تنش و رها کردن تکلیف بر روزمرگی نماید. فقدان اشتیاق تحصیلی باعث می شود که دانش آموزان سرمایه گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند (فین، ۱۹۸۹) و هیجانانگیزی منفی از قبیل خستگی، غمگینی و احساس کسالت را تجربه نمایند (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹).

### ابعاد اشتیاق تحصیلی

کورنو و مندینچ (۱۹۸۳) اشتیاق تحصیلی را به سه بعد تقسیم کرده اند: اشتیاق شناختی، اشتیاق انگیزشی و اشتیاق رفتاری (به نقل از فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱).

### اشتیاق شناختی

بسیاری از فراگیران ممکن است علایم رفتاری توجه به یاد دهنده مثل نگاه کردن را نشان دهند اما ذهنشان در جای دیگری باشد. مدرسان از یادگیرندگان می خواهند که به طور عمیق به محتوای یادگیری فکر کنند و از راهبردهای متفاوت یادگیری که فهم آنها از مواد درسی را افزایش می دهند، استفاده کنند و به طور انتقادی و خلاق درباره یادگیری بیندیشند. اشتیاق شناختی شامل انواع راهبردهای یادگیری است که توسط فراگیران برای یادگیری استفاده می شود.

اشتیاق شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. اشتیاق شناختی در برگیرنده تفکر عمیق درباره موضوعاتی که یاد گرفته شده است و استفاده از راهبردهای فراشناخت برای یادگیری موضوعات و استفاده از تفکر خلاق درباره موضوعات درسی است (لنین برگ و پینتریچ، ۲۰۰۳). دانش آموزان مشتاق از لحاظ شناختی، از راهبردهای فراشناخت برای تمرین و طرح ریزی و ارزیابی پیشرفت و تلاش هایشان استفاده می کنند (پینتریچ و دی گروت، ۲۰۰۳)، این دانش آموزان مطالبی که یاد می گیرند، تکرار می کنند و خلاصه برداری و بسط دهند به خاطر اینکه آنها را در ذهن ما خوب سازماندهی کنند و خوب یاد بگیرند (لنین برگ و پینتریچ، ۲۰۰۳).

این بعد اشاره دارد به اینکه دانش آموز در مورد انجام تکالیف، و نحوه ی بکارگیری مهارت ها و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می کند (متالیدو، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، اشتیاق شناختی را می توان به صورت میزان و نوع راهبردهای یادگیری تعریف کرد که دارای دو نوع سطحی و عمیق است (والکر، گرین و مانسل، ۲۰۰۶).

### اشتیاق رفتاری

شامل رفتارهای قابل مشاهده یادگیرندگان در برخورد با تکالیف است که در حین درس مربی به راحتی می تواند آن ها را ببیند. این درگیری شامل نگرش هایی مانند تلاش، پایداری و کمک طلبی هنگام مواجه شدن با مشکلی در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از مدرس یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی است (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱).

همچنین به رفتارهای مثبت در مدرسه نیز اشاره دارد: مانند پیروی از قوانین و هنجارهای مدرسه، از چشم انداز رفتاری برخی از محققان اشتیاق را به صورت نتیجه ای از انگیزه تحصیلی و موفقیت تحصیلی و تعامل اجتماعی و مطالعه محیط معرفی می

کنند (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱). بعد رفتاری اشتیاق تحصیلی شامل تلاش، مداومت و مشارکت دانش آموز در فعالیت های یادگیری، عدم غیبت از مدرسه، انجام تکالیف مدرسه و اتمام آن، و کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ التحصیلی است (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱).

### اشتیاق انگیزشی (عاطفی)

یکی دیگر از ابعاد اشتیاق تحصیلی است و شامل نشانگرهای انتظار، ارزش و عاطفه است. برای مثال مولفه ارزش تکلیف باورهای یادگیرندگان را در این مورد منعکس می کند که چرا مواد و مهارتهایی که یاد می گیرند، مفید، با ارزش و جذاب اند (فرازنده و همکاران، ۱۳۹۱). اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش های اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است.

بعد عاطفی اشتیاق، به واکنش های عاطفی و هیجانی دانش آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱). پژوهشگران علاقمند به حیطه ی انگیزش، اشتیاق عاطفی را تحت عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده که توسط فعالیت های علمی خاص ایجا می شوند، مفهوم سازی کرده اند (کیندرمن، ۲۰۰۷). در این مفهوم، اشتیاق عاطفی به کیفیت عاطفه نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت های علمی اشاره دارد (کیندرمن، ۲۰۰۷).

همچنین اشتیاق عاطفی به صورت احساس دانش آموز از ارتباط عاطفی با مدرسه و کارکنان مدرسه نیز تعریف شده است (نیومن، ۱۹۹۲). اشتیاق عاطفی به علاقه یا عدم علاقه به مدرسه، معلمان و تکالیف مدرسه (اپستاین، ۱۹۷۶)، عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاو، اضطراب، خشم و یا خستگی نیز اشاره می کند (میسراندینو، ۱۹۹۶).

### مفهوم سرزندگی

سال هاست که سرزندگی به عنوان یک استعاره تأثیرگذار علوم طبیعی وارد روان شناسی شده است (بویدن و مان، ۲۰۰۵). این مفهوم به شیوه های گوناگونی تعریف شده است و دارای ادبیات پیچیده و وسیعی به خصوص در روان شناسی رشد بوده و در مددکاری اجتماعی و جامعه شناسی نیز رو به افزایش است، به دلیل اینکه سرزندگی به روش های گوناگونی و نیز در موارد متفاوت استفاده می شود، منتقدان آن را حشو و زائد می دانند (لوتار، ۲۰۰۵). افراد دیگر نیز به خاطر ماهیت غیر خطی و ناتوانی سرزندگی در پیشگویی مسیر زندگی بچه ها، معتقدند سرزندگی غیر سودمند، غیر کاربردی و مفهومی زائد است. علی رغم این انتقادات، محققان از سال ۱۹۸۰ به بعد به شکل سرسختانه ای به سرزندگی به عنوان یک مفهوم نظام مند توجه نشان می دهند و از آن به عنوان یک ایده کاربردی بارز عمل گرایی بالا حمایت می کنند (هارت، بلیتکو و توماس، ۲۰۰۷)، در دو دهه ی اخیر مفهوم سرزندگی از اهمیت روزافزونی در روان شناسی تحولی برخوردار شده است. مشاهده بزرگسالان بهنجاری که به واسطه تجربه دوران کودکی پرخطر، انتظار می رفته است به افراد نابهنجاری بدل شوند موجب شد تا پژوهشگران به ویژگی ها، شرایط و موقعیت هایی معطوف شود که پیامدهای منفی پرورش در شرایط نامطلوب را تغییر می دهند. در همین راستا لوتار (۲۰۰۵) به فرایندی اشاره کرده است که افراد را قادر می سازد بر عوامل تنیدگی زای زندگی خویش مهار داشته باشند. وی این فرایند را سرزندگی نامیده است سرزندگی به زبان ساده عبارت است از سازش موفقیت آمیز فرد به رغم وجود تهدید و شرایط نامطلوب محیطی (ماستن، ۲۰۰۴). رزنیک (۲۰۱۱)، سرزندگی را ظرفیت بازگشت از چالش های اجتماعی، مالی و یا احساسی به تعادل مجدد اطلاق شده است و بیانگر توانایی فرد جهت سازش یافتگی مجدد در برابر غم، ضربه، شرایط نامطلوب و عوامل تنیدگی زای زندگی است. به عبارت دیگر، سرزندگی به معنای مقاومت فعل پذیر در برابر آسیب یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه فرد تاب آوری مشارکت کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است. کاتر و دیوید سون (۲۰۰۳)، سرزندگی

را قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی، روانی و روحی در مقابل شرایط مخاطره آمیز می دانند. لوتار(۲۰۰۵) آن را نوعی ترمیم خود که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است، تعریف می کند. در فرهنگ مریام وبستر به توانایی بهبودی پس از شرایط سخت و یا تغییر و تطبیق با آن شرایط، سرزندگی گفته میشود. به عبارت دیگر به عنوان یک توانایی، سرزندگی متعلق به افرادی است که در معرض عوامل خطر شخصی قرار می گیرند و می توانند بر آن خطرات غلبه کنند و از پیامدهای منفی نظیر بزهکاری و مشکلات رفتاری اجتناب نمایند(ماستن، ۲۰۰۷)

### سرزندگی تحصیلی

علم روانشناسی، همراه با توسعهی زندگی انسان و به موازات شکلگیری چالشهای جدید در زندگی مدرن توسعه داده شده است. امروزه، نظریه های روانشناختی، توسط نوع جدیدی از علم شناسایی ظرفیتهای و ویژگیهای ذاتی انسان؛ که جنبه جهانی "روانشناسی مثبت" نام گرفته است، تحت تأثیر قرار گرفته شده است (سلیگمن، استین، پارک و پترسون، ۲۰۰۵). بر این اساس برخلاف گذشته که روانشناسان و محققان، پژوهشهای خود را بر شرایط ناکامی مثل افسردگی یا اضطراب متمرکز می کردند و از جنبه های مثبت تواناییهای بالقوه انسان غافل بودند، به تدریج در سالهای اخیر این محققان به تعریف و توضیح عوامل مؤثر و پیش بینی کننده ی پیامدهای مثبت وجود انسان مثل شادی، امید، بهزیستی و... پرداخته اند. این حرکت از شرایط مرضی به جنبه های مثبت، نمود جنبش روانشناسی مثبت است (چنگ و فرنهام، ۲۰۰۳؛ اسنایدر و لویز، ۲۰۰۲؛ آرگیل ۲۰۰۱).

از نظر سولبرگ، هایپکینز، اماندسن و هلواری(۲۰۱۲)، روانشناسی مثبت، یکی از گرایش های بدیع روانشناسی است که در اواخر سده ی بیستم میلادی پا به عرصه ی وجود نهاده و افق تازه های را پیش روی دانش آموزان و پژوهشگران گشوده است. از بنیادیترین سازه های موجود مورد بررسی رویکرد مثبت روانشناسی، سازه هایی هستند که موجب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها، چالش ها و تهدیدهای زندگی می شوند(پتوس، ۲۰۰۶). یکی از مهمترین نگرانی ها در زمینه روانشناسی، فهم چگونگی تالش یادگیرندگان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی است(مگا، رونسنی و دبنی، ۲۰۱۴). در دیدگاه های مختلف مجموعه ی توانایی ها و استعدادهای درونی که در نحوه سازگاری با مشکلات تحصیلی دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است. از جمله این توانایی ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی ها و فشارها در حیطه تحصیلی می شود، سرزندگی تحصیلی است(مارتین و مارش، ۲۰۰۹ و ۲۰۰۸).

سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنیدر بسیاری از نظام های پژوهشی مطرح می باشد و به طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنادار سلامت ذهنی است(سولبرگ و همکاران، ۲۰۱۲). دوجین، روسناستایل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن (۲۰۱۱)، اذعان دارند موفقیت در محیط های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی است. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالشها و موانعی که در عرصه ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند؛ اشاره دارد(پوتواین، کونورس، سیمز و داگالس اُسورن، ۲۰۱۲؛ کامرفورد، باتسون و تورمی ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی، یک شکل از تاب آوری تحصیلی است که مربوط به چالشهای وضعیت آموزشی معمولی است(کارینگتون ۲۰۱۳). مرور ادبیات پژوهش در ارتباط با سرزندگی تحصیلی نشان میدهد که سرزندگی تحصیلی به نتایج مهم انگیزشی مرتبط مانند پشتکار بیشتر(مارتین، کولمر، دیوی و مارش ۲۰۱۰)، سازگاری با چالشها و فشارهای تحصیلی(مارتین و مارش، ۲۰۰۸)، نتایج عاطفی؛ مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر (پوتواین، دلی، چمبرلین و سدردینی، ۲۰۱۵؛ مارتین، گینس، پاپورت و نجاد، ۲۰۱۳ و وتواین و همکاران، ۲۰۱۲)، افزایش پیشرفت تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۴ و کولی، مارتین، میلبرگ و گینس، ۲۰۱۵)، رفاه و عملکرد تحصیلی (میلر، کانلی و مگوایر، ۲۰۱۳)، بالا رفتن سلامت روان، سلامت جسمانی و هیجانات مثبت (کاشدان، ۲۰۰۲) و اجتناب از شکست

(مارتین، ۲۰۱۳) منجر می شود. یادگیرندگان در زندگی تحصیلی خود در دانشگاه ها و دیگر محیط های آموزشی، با انواع چالش ها، موانع و فشارهای خاص این دوران مواجه می شوند (اوراستریت و براون، ۱۹۹۹ و مارتین و مارش، ۲۰۰۶). برخی از یادگیرندگان در برخورد با این موانع و چالشها موفق عمل می کنند، اما گروهی دیگر در این زمینه ناموفق هستند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳). پیتوس (۲۰۰۶)، سرزندگی تحصیلی را به عنوان مجموعه واکنشهایی که به کمک آنها فرد آماده میشود تا پاسخی درست و هماهنگ با محیط یادگیری و فعالیت هایی که آن محیط از وی می خواهد نیاز به بررسی می داند. از طرفی؛ سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام های پژوهشی مطرح می باشد. وقتی فردی کاری را بهطور خودجوش انجام میدهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی دهد، بلکه احساس می کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است (سولبرگ، هاپکینز، اماندسن و هلواری، ۲۰۱۲). اهمیت توجه به سرزندگی تحصیلی تا حدی است که امروزه در مورد بهزیستی روانی شاخص های ملی تهیه می شود و آنقدر این مسأله اهمیت دارد که هر کشور یک شاخص ملی بهزیستی روانی را برای جامعه خود تدوین کرده است (مایرز، ۲۰۰۰؛ خلخالی و گلستان، ۲۰۱۱). سرزندگی را در محیط تحصیلی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت های زندگی به رغم مصائب و دشواری های محیطی میدانند. در محیط تحصیلی دانش آموزان دارای سوزندگی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند (کابرا و پادپلا، ۲۰۰۴). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت آمیز دانش آموزان در مواجهه با موانع و چالشهای تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از فولادی و همکاران، ۱۳۹۵). سرزندگی تحصیلی به پاسخی مثبت، سازنده و انطباقی اشاره می کند که شامل انواع چالش ها و موانعی است که در موقعیت های روزمره و عادی آموزشی اتفاق می افتد (پوت وین و همکاران، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی سازه ای است که از درون روان شناسی مثبت برخاسته و به این واقعیت اشاره دارد که آن می تواند دانش آموزان را توانا کند تا به شکلی موفقیت آمیز با موانع و چالش های تحصیلی همچون نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری که در طول تحصیل و مدرسه رخ می دهد به مقابله بر خیزند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). همچنین سرزندگی تحصیلی، سرزندگی و تحمل کردن روانشناختی روزمره در مدرسه را منعکس می کند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). سرزندگی روانشناختی به فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگواری در زندگی گفته می شود. (مارتین و مارش، ۲۰۰۶) سرزندگی را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت های زندگی به رغم مصائب و دشواری های محیطی می دانند. در محیط آموزشی دانش آموزان دارای سرزندگی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند (پور عبدل، قراملکی و عباسی، ۱۳۹۳).

انگ و هوان (۲۰۰۶) نشان دادند که سرزندگی تحصیلی واریانس معنی داری از بهزیستی روانی و هیجانی را تبیین می کند. سطوح بالاتر سرزندگی تحصیلی، هیجانهای مثبت و منفی را پیش بینی می کند. تجربه هیجان های مثبت به افراد دارای سرزندگی کمک می کند که بتوانند با استرس های روزمره بهتر کنار بیایند. توکاد و فردریک سون (۲۰۰۴) نشان دادند که سرزندگی تحصیلی با هیجان های مثبت رابطه مستقیم و با هیجان های منفی رابطه معکوس دارد. کوهن، فردیکسون، براون، میکلز و کون وی (۲۰۰۹) با بررسی دانش آموزان نشان دادند که هیجان های مثبت، افزایش سرزندگی تحصیلی و رضایت از زندگی را پیش بینی می کند. کووک، هوگس و لئو (۲۰۰۷) از طریق مدل معادلات ساختاری نشان دادند که با کنترل وضعیت اقتصادی، متغیرهای هوش، نشانه های برون سازی و شخصیت تاب آور، پیشرفت تحصیلی آینده و حال دانش آموزان را پیش بینی می کند. در مجموع ویژگی های شخصیتی همچون خودپنداره مثبت، اجتماعی بودن، هوش، کفایت در کار تحصیلی و تحصیلی، خودگردانی و خودتنظیمی، عزت نفس، ارتباطات خوب، سلامت روانی و جسمانی و مهارت های حل مسئله از جمله عوامل مؤثر بر افزایش سرزندگی تحصیلی به شمار می روند (انگ، برگمن، تونی، بیسکونتی و والاس، ۲۰۰۶؛ باناتو، ۲۰۰۴؛ کمپبل، کوهن و استاین، ۲۰۰۶؛ ولسسکا، جک بوا، اور و سوا، جاج دو سووا، دی جک و ریجن ولد، ۲۰۰۹)

به نظر می رسد عوامل ذیل به عنوان مکانیزم ها و فرایندهای حمایتی افزایش سرزندگی تحصیلی عمل می کنند: الف) نیاز به معلمان حمایت کننده و مراقب؛ ب) محیط مدرسه ایمن و منضبط؛ ج) انتظارات مثبت برای همه کودکان؛ د) فراهم آوردن فرصتی برای دانش آموزان تا به طور ثمربخش و معناداری در مدارس به کار گرفته شوند (عمل کنند) و تلاش برای بهبود همکاری بین مدرسه و خانه، تحقیقاتی که به بررسی سرزندگی تحصیلی پرداختند بیشتر روی گروههای اقلیت که در شرایط و موقعیت های سخت و نامطلوب زندگی می کنند، مانند فقر، خشونت گروهی، افت تحصیلی مزمن، تعامل بین اقلیت نژادی و افت تحصیلی و دانش آموزان با ناتوانی یادگیری انجام شد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

سرزندگی تحصیلی عبارت است از توانایی دانش آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالشهای تحصیلی که به نوعی در زندگی تحصیلی جاری آن ها روی م یدهد. مانند عملکرد ضعیف در تکلیف، دشواری تکلیف و رقابت عجولانه و... به عبارتی، سرزندگی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می کند. البته سرزندگی تحصیلی از تاب آوری متمایز است. زیرا سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی در نظر گرفته میشود که در چالشها، مشکلات و موانع عادی و جاری زندگی تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند در حالی که تاب آوری به طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ دهی سازنده به چالش ها و موانع اصلی اشاره دارد و در شرایط سخت یاری رسان است. به عنوان مثال، نمرات پایین نیازمند پاسخی سرزنده است ولی شکست تحصیلی سخت با تاب آوری در ارتباط است. همچنین اضطراب ناشی از امتحان با سرزندگی تحصیلی و اضطراب شدید که در عملکرد تحصیلی و یادگیری اختلال ایجاد می کند، نیازمند تاب آوری است. بر این اساس، سرزندگی تحصیلی، در زندگی همه ی دانش آموزان وجود دارد، در حالی که تنها برخی از آن ها تاب آوری را در دوران تحصیلی خود تجربه می کنند (محمدی، ۱۳۹۶).



سرزندگی آموزشی به پاسخی مثبت، سازنده و انطباقی اشاره می کند که شامل انواع چالش ها و موانعی که در موقعیت های روزمره و عادی آموزشی اتفاق می افتد (پوت وین، کوننورس، سیمس و دوگلاس- و سبورن، ۲۰۱۲). سرزندگی آموزشی سازه ای است که از درون روان شناسی مثبت برخاسته (مارتین، ۲۰۱۴) و و به این واقعیت اشاره دارد که آن می تواند دانش آموزان را توانا کند تا به موفقیت آمیزی با موانع و چالش های تحصیلی هم چون نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری که در طول تحصیل و مدرسه رخ میدهد به مقابله بر خیزند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) و از عوامل ثمربخش و موفقیت آمیز در زندگی تحصیلی دانش آموزان میباشد (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۴).

بی علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی (به عنوان نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی) رابطه معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. سرزندگی تحصیلی، تابآوری تحصیلی را در چارچوب زمینه ی روان شناسی مثبت منعکس میکند. بنابراین، سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص های مهم که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد تأثیر می گذارد و در آنجا لیاقت ها و توانایی ها به بار می نشیند و پیشرفت های علمی حاصل می شود؛ اما در زندگی روزانه ی تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه ی عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می شوند. برخی از دانش آموزان در برخ ورد با این موانع و چالش ها موفق عمل می کنند، اما گروه دیگری از دانش آموزان در این زمینه ناموفق هستند تحقیقات نشان می دهند به دلیل مواجهه بیشتر دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با چالش های مختلف از جمله تجارب آسبیزای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر، لذا نحوه پاسخ دهی این دانش آموزان به این چالشها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر میگذارد، بنابراین سطح تابآوری و سرزندگی آنها میتواند به عنوان یک متغیر واسطه ای نقش مهمی ایفا کند. همچنین پژوهش های مختلف نشان دادند که دانش آموزان با مشکلات یادگیری خاص نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارا میباشدند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶).

با توجه به این که اکثر نوجوانان در محیط تحصیلی هستند، لازم است که ناملايمات تحصیلی و راه هایی که با این مشکلات برخورد می کنند دانسته شود. بنابراین بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش آموزان در برخورد با چالش های تحصیلی را که موجب سرزندگی است، شناسایی کرد. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روانشناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده هستند (مارتین و مارش ۲۰۰۸؛ به نقل از فولادی و همکاران، ۱۳۹۵)، از عوامل روانشناختی می توان به تاب آوری تحصیلی، انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، از عوامل خانواده و همسالان می توان به حمایت های شناختی و عاطفی خانواده و دوستان و الگوهای ارتباطی با خانواده و همسالان و از عوامل مدرسه و مشارکت می توان به ساختار کلاس درس، کیفیت گذراندن وقت در کلاس، نگرش مثبت به کلاس و مشارکت در بهبود جو کلاس اشاره کرد.

خانواده یکی از زمینه هایی است که در سرزندگی تحصیلی فرزندان نقش مؤثری دارد. هنگامی که فرزندان در زمینه های خانوادگی متنوع رشد می کنند، این زمینه ها به عنوان مهم ترین عامل برای رشد فیزیکی و روانی آن ها مطرح می شود. خانواده کار کردهای فراوانی دارد و بر اساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می گذارد و به سهم خود شیوه ی رفتار آنها را در محیط تعیین می کند (دهقانی زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

سه بعد ساختار کلاس شامل جذابیت تکالیف، ارزشیابی (شامل تأکید و سخنگیری در ارزشیابی) و مرجعیت تکالیف). به عنوان ابعادی هستند که بر یادگیری و سرزندگی دانش آموزان تأثیر گذارند. تکالیف، به عنوان عنصر اصلی در یادگیری کلاسی، چگونگی طراحی ساختار کلاس، چگونگی طراحی ساختار تکالیف و فعالیت های یادگیری هستند. ارزشیابی ناظر به روش هایی است که دانش آموزان به وسیله ی آن مورد ارزشیابی قرار می گیرند. مرجعیت، ناظر به گرایش معلمان در جهت دادن مقدار انتخاب و کنترلی که دانش آموزان در فعالیت های کلاسی دارند، می باشد (دهقانی زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

### پیشینه پژوهش

حاجی زاد، فیروزی و صفاریان همدانی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند بازی رایانه ای آموزشی بر یادگیری مفاهیم ریاضی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. همچنین این بازی ها بر یادداری درس ریاضی نیز موثر است.

یارمحمدی واصل، رشید و بهرامی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند که آموزش از طریق بازی، تأثیر قابل توجهی بر بهبود نگرش دانش آموزان در درس ریاضی دارد و با توجه به این که این روش ها قابل آموزش هستند می توان آنها را به معلمان آموزش داد تا در کنار سایر روش های آموزش ریاضی استفاده کنند.

درتاج (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آموزش دیده با روش بازی و دانش آموزان آموزش دیده با روش سنتی، از نظر آماری تفاوت معنا دار وجود دارد؛ بدین صورت که میزان انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که به روش تدریس بازی آموزش دیده بودند نسبت به دانش آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش دیده بودند، بیشتر بود. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که آموزش به شیوه ی بازی نقش پررنگ و با اهمیتی در افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

صدق پور و غلامرضایی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند روش مبتنی بر بازی رایانه ای (بازی دایمنشن برای تدریس مباحث معادله و محورهای مختصات)، با توجه به پیشینه ریاضی و زبان، باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می گردد.

زاده دباغ (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان داد، روش تدریس مبتنی بر بازی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی مؤثر است، روش تدریس مبتنی بر بازی بر انگیزه ی پیشرفت گرایشی مؤثر است. روش تدریس مبتنی بر بازی بر انگیزه ی پیشرفت اجتنابی مؤثر نیست. روش تدریس مبتنی بر بازی بر نگرش نسبت به ریاضی مؤثر است.

### بیان مساله

بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان پسر شهرستان هامون

فرض فرعی پژوهش: مولفه های اشتیاق تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان پسر شهرستان هامون رابطه معناداری دارد.

### روش نمونه گیری

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان هامون بودند که با توجه به میزان برآورد حجم آماری و روش پژوهش که توصیفی از نوع همبستگی بود، از میان آنان، ۱۵۰ نفر به شکل نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای گزینش شدند.

### تعیین حجم نمونه در این پژوهش

حال برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از فرمول کوکران با سطح اطمینان را برابر ۰,۹۵ در نظر می‌گیریم استفاده می‌کنیم. (به عبارت دیگر ۵ درصد خطا را تحمل می‌کنیم). ضمناً مقدار اشتباه مجاز در برآورد نسبت یک ویژگی خاص را (مثلاً درصد (نسبت) آشنایی مدیران با وظایف خویش در رسیدن به اهداف) را برابر ۰,۰۵ در نظر می‌گیریم. ضمناً حجم جامعه کل نیز برابر با ۲۰۱ نفر می‌باشد.

در این صورت :

$$n = \frac{201 (1.96)^2 (0.25)}{201 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.25)} = 150$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۱۵۰ نفر خواهد بود.

ابزار سنجش:

روش‌های آماری: داده‌ها از طریق نرم افزار (SPSS ۲۶) تجزیه و تحلیل شد. از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و شاخص‌های آمار استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، استفاده گردید.

### معرفی ابزار

#### ۱- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومنفیلد ۲۰۰۴

اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (مارتین، ۲۰۰۸، ص ۲۶۹). مارتین و لیم، ۲۰۱۰، ص ۲۷۰). هم‌چنین اشتیاق تحصیلی نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد را شامل می‌شود.

### اشتیاق تحصیلی

در این پژوهش اشتیاق تحصیلی از نظر عملیاتی عبارت است از نمره‌ای که دانش‌آموزان در پرسشنامه مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومنفیلد، پاریس (۲۰۰۴)، بدست آوردند.

## پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومفیلد، پاریس (۲۰۰۴)، ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که این گویه ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه گیری می کند.

### روایی و پایایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

جهت تعیین پایایی این مقیاس، ابتدا مقیاس اشتیاق تحصیلی بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته های مختلف علوم پزشکی توزیع و تکمیل شد. بعد از محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. فردریکز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده اند (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). پایایی پرسشنامه در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمده است.

### شیوه نمره گذاری پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ مربوط به خرده مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ مربوط به اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی می باشد. پاسخ هر کدام از گویه ها دارای نمرات یک تا پنج می باشد که از (خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) را شامل می شود. قابل ذکر است نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی مورد نظر بوده است

### ۲- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶)

سرزندگی تحصیلی به فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). سرزندگی را در محیط تحصیلی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیتهای زندگی بهرغم مصائب و دشواریهای محیطی میدانند. در محیط تحصیلی دانش آموزان دارای سرزندگی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند (و پادیل، ۲۰۰۴).

سرزندگی تحصیلی: سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸: پوتوین، کونورس، سیمسی و داگلاس - اشبورن، ۲۰۱۲).

### تعریف عملیاتی

منظور از سرزندگی تحصیلی در پژوهش نمره ای است که دانش آموزان از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) کسب می کنند.

### پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) طراحی شد که دارای ۹ سؤال است و پاسخ ها در آن بر روی مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می شوند. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها بر

روی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتاً ۹ گویه به مرحله نهایی رسیدند. نمره بالا در این آزمون نشان دهنده سرزندگی تحصیلی بیشتر است که حداقل نمره در این پرسشنامه ۹ و حداکثر نمره ۴۵ است.

### روایی و پایایی پرسشنامه

این مقیاس از جنبه های همسانی درونی و بازآزمایی پایا می باشد (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷). نتایج حاصل از بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب باز آزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می باشد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب ۰/۷۳ در مرحله پیش آزمون و ۰/۹۱ در مرحله پس آزمون به دست آمد. در پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان دختر شهر همدان روایی و پایایی پرسشنامه بررسی شد. بررسی روایی پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی سؤالات با نمره کل پرسشنامه (تحلیل مواد) ضرایب همبستگی ۱۰ سؤال با نمره کل در مرحله پیش آزمون بین ۰/۳۷۲ تا ۰/۷۴۰ و در مرحله پس آزمون ضرایب بین ۰/۶۹۱ تا ۰/۸۸۳ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند که این ضرایب نشان دهنده روایی مطلوب پرسشنامه می باشد. رحیمی و زارعی (۱۳۹۵) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کردند. مرادی و چراغی (۱۳۹۳) و صادقی و خلیلی (۱۳۹۵) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده کردند که مقدار آن به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۶ محاسبه گردید.

### ۳- روش کار

روش پژوهش در این تحقیق میدانی و به صورت پرسشنامه بسته می باشد بدین طریق که پس از تهیه سؤالات، پرسشنامه در اختیار دانش آموزان قرار میگیرد و پس از تکمیل پرسشنامه توسط دانش آموزان پاسخهای آنها استخراج و اطلاعات به دست آمده تنظیم می گردد. در این پژوهش از روش همبستگی استفاده می شود. در روش همبستگی رابطه میان متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می شود. هدف تحقیق همبستگی عبارت است از الگوهای پیچیده رفتاری از طریق مطالعه همبستگی بین این الگوها و متغیرهایی که فرض می شود بین آنها رابطه وجود دارد. (دلاور، ۱۳۷۸)

### بحث و نتیجه گیری

فرضیه - اشتیاق تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین اشتیاق تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

سرزندگی تحصیلی			متغیر مستقل
سطح معناداری	همبستگی	تعداد	
۰/۰۰۱	۰/۸۵	۱۵۰	اشتیاق تحصیلی

برای آزمون وجود رابطه اشتیاق تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار  $r=0/85$  و سطح معنی داری  $0/001$ )، می توان اظهار داشت که بین اشتیاق تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه اشتیاق رفتاری (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه اشتیاق رفتاری (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

سرزندگی تحصیلی			متغیر مستقل
سطح معناداری	همبستگی	تعداد	متغیر وابسته
0/001	0/39	150	اشتیاق رفتاری (اشتیاق تحصیلی)

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه اشتیاق رفتاری (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار  $r=0/39$  و سطح معنی داری  $0/001$ )، می توان اظهار داشت که بین مولفه اشتیاق رفتاری (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد . بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه اشتیاق عاطفی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول همبستگی بین مولفه اشتیاق عاطفی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

سرزندگی تحصیلی			متغیر مستقل
سطح معناداری	همبستگی	تعداد	متغیر وابسته
0/001	0/29	150	اشتیاق عاطفی (اشتیاق تحصیلی)

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه اشتیاق عاطفی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار  $r=0/29$  و سطح معنی داری  $0/001$ )، می توان اظهار داشت که بین اشتیاق عاطفی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه اشتیاق شناختی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین اشتیاق شناختی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان .

سرزندگی تحصیلی			متغیر وابسته
سطح معناداری	همبستگی	تعداد	متغیر مستقل
۰/۰۰۱	۰/۴۴	۱۵۰	اشتیاق شناختی (اشتیاق تحصیلی)

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه اشتیاق شناختی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار  $r=0/44$  و سطح معنی داری  $=0/02$ )، می توان اظهار داشت که بین مولفه اشتیاق شناختی (اشتیاق تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

هدف از مطالعه ی حاضر، تعیین میزان رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بود. یافته های پژوهش نشان داد که اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن (رفتار، عاطفی، شناختی) با سرزندگی تحصیلی رابطه معناداری دارد.

#### منابع

- اخوست، آسیه و همکاران. (۱۳۸۸). تأثیر بازی های آموزشی بر میزان یادگیری برخی از مفاهیم ریاضی در دانش-آموزان پسر کم توان ذهنی آموزش پذیر، فصلنامه توانبخشی، ۲ (۳)، ۴۱-۲۵.
- آقازاده، محرم. (۱۳۸۴). روش های نوین تدریس، تهران، انتشارات: آبیژ.
- امینی فر، الهه، صالح صادق پور، بهرام و زاده دباغ، حسین (۱۳۹۱). تأثیر بازی های رایانه ای بر انگیزه و پیشرفت ریاضی دانش آموزان. نشریه علمی و پژوهشی فناوری آموزش، ۶ (۳)، ۹۰-۷۹.
- انگجی، لیلی، عسگری، عزیزه. (۱۳۸۶). بازی و تأثیر آن در رشد کودک. تهران: طراحان ایماژ.
- اولسون، متیواچ و هرگنهان، بی.آر. (۱۳۸۸). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، تهران، دوران، چاپ هشتم.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی، تهران، ویرایش، چاپ اول.
- پولیا، جورج. (۱۳۸۰). چگونه مسئله راحل کنیم (ترجمه احمد آرام). انتشارات کیهان
- پیشگاهی، علیرضا، دره شیر، شهلا، اولیا، محمدباقر. (۱۳۸۸). اثر روش یادگیری فعال بر میزان رضایت و ماندگاری اطلاعات دانشجویان دوره فیزیوپاتولوژی دانشگاه علوم پزشکی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹، ۲۵-۳۱.

حاجی زاد، محمد، فیروزی، فاطمه، صفاریان، سعید. (۱۳۹۳). تأثیر بازی رایانه‌ای آموزشی بر سطوح شناختی بوم در یادگیری و یادداری مفاهیم ریاضی دانش‌آموزان، فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۵، ۷۷-۹۹.

حجازی، الهه و همکاران. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پژوهش های روان شناختی، ۲۳، ۴۵-۵۵.

حسینی، میرقادر. (۱۳۸۸). بررسی علل و عوامل افت تحصیلی در پایه پنجم ابتدایی. شورای تحقیقات استان یزد.

درتاج، فریبرز. (۱۳۹۲). مقایسه ی تأثیر دو روش آموزش به شیوه ی بازی و سستی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان. روانشناسی مدرسه، ۴، ۶۲-۸۰.

رجبی ورزنده، مریم. (۱۳۸۹). بررسی نقش برخی بازی های دبستانی منتخب در بهبود یادگیری برخی دروس منتخب املاء، علوم، ریاضیات و جغرافیای پایه ی چهارم ابتدایی دانش آموزان پسر ناحیه ی ۳ آموزش و پرورش استان البرز با رویکرد تلفیق. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. دانشکده روانشناسی.

زارع، حسین؛ فروزنده، لطف الله. (۱۳۸۷). خلاقیت، حل مسئله و تفکر راهبردی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور. چاپ اول.

سلیمی، یاسمین. (۱۳۸۲). نقش بازی های هدف دار ریاضی در آموزش ریاضی. تهران: انتشارات دفتر ارتقای علمی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). روان شناسی تربیتی، تهران، دانشگاه پیام نور.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روان شناسی پرورشی نوین، تهران، دوران، چاپ ششم.

شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۶۸). مبانی روان شناختی تربیت، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۳). مهارت های آموزشی و پرورشی، تهران، سمت، چاپ هجدهم.

صالح صادق پور، بهرام، غلامرضایی، فاطمه. (۱۳۹۲). نقش بازی رایانه‌ای دایمنشن بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی ریاضی با توجه به پیش دانسته های زبان و ریاضی دانش آموزان. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳، ۸۹-۱۱۳.

صفوی، امان الله. (۱۳۸۹). آموزش ریاضی به کودکان دبستانی با روش کشورهای پیشرفته. جلد اول. تهران: رشد.

عباسی، مسلم، درگاهی، شهریار، پیرانی، ذبیح، بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعادل ورزشی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۲۳)، ۱۶۰-۱۶۹.

عرفانیان عالی منش، منصوره. (۱۳۸۷). آموزش محور اعداد. رشد آموزش ابتدایی، ۲۶ (۲)، ۷۹-۶۸.

فرازنده، شهناز، سهرابی، نادره، عابدی، محمدرضا. (۱۳۹۱). مقایسه اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان مدارس دارای مشاور و فاقد مشاور شهر اصفهان، سومین همایش ملی مشاوره، خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر.



- قریب، میترا، عارفائیان، حسین، خلخالی، حمیدرضا. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر دو روش آموزش سنتی و همیاری بر میزان یادگیری دانشجویان. دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. ۱۳، ۱۲-۲۳.
- قزلقاش، علی و همکاران. (۱۳۸۷). مقایسه میزان یادگیری خواندن صحیح الکتروکاردیوگرام با استفاده از روش سخنرانی و حل مسئله و یادگیری به روش خودآموز با رایانه در دانشجویان پرستاری. پژوهش پرستاری. ۱۱، ۸۸-۹۵.
- کرامتی محمد رضا. (۱۳۸۲). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد مشارکتی، چاپ اول. تهران: نشر آئین تربیت.
- کریمی، یوسف. (۱۳۸۰). روان شناسی تربیتی، تهران، ارسباران، چاپ اول.
- گیج و برلایتر. (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی. ترجمه رضا خویی نژاد و همکاران. مشهد: نشر پاژ.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی، تهران، سمت، چاپ اول.
- محمداسماعیل، الهه. (۱۳۸۵). نتایج ارزیابی مطالعه بین المللی تیمز. مرکز مطالعات بین المللی تیمز و پرلز
- مصطفی نژاد، لیلا؛ سبحانین، سعید. (۱۳۸۶). بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان آموزش مجازی و سنتی رشته کامپیوتر. گامهای توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره پنجم، ۵۲، ۲-۶۰.
- مقدم، م. (۱۳۸۶). پیشگیری و درمان اختلالات روانی، عاطفی، اجتماعی و جسمی از راه بازی، چاپ اول، تهران: انتشارات خدمات آموزشی کودکان.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم). تهران، سمت. مرکز تحقیقات و توسعه علوم انسانی، مشهد، شرکت به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- مهرام، منوچهر؛ مهرام، بهروز؛ موسوین سب، سید نورالدین. (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر تدریس به شیوه بحث گروهی دانشجویان محور با شیوه سخنرانی بر یادگیری دانشجویان پزشکی، گام های توسعه در آموزش پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. ۲، ۳۳-۴۳.
- هاشمیان، احمد. (۱۳۸۴). اصول و مبانی روان‌شناسی تربیتی، تهران، تندیس.
- ولایتی، الهه. (۱۳۹۲) تأثیر بازی رایانه ای آموزشی بر یادگیری، یاد داری و انگیزه پیشرفت تحصیلی در مفاهیم ریاضی دانش آموزان کم‌توان ذهنی پایه دوم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- یارمحمدی، مصیب، رشید، خسرو و بهرامی، فرشته. (۱۳۹۱). آموزش از طریق بازی بر بهبود نگرش ریاضی دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی. مجله روان شناسی مدرسه، ۳، ۳۰-۲۳.
- پور عبدل، س؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص، مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۴، شماره ۳: ۳۸-۲۲

پورعبدل، سعید عباسی، مسلم؛ پیرانی، و عباسی، محمد (۱۳۹۴). رابطه امید به زندگی و بهزیستی روانشناختی با کیفیت زندگی سالمندان، مجله روانشناسی پیری، ۱(۱)، ۶۵-۵۷.

دبیریان صنم. تاثیر عوامل موثر بر ایجاد سرزندگی در کلاسهای درس. مطالعات محیطی هفت حصار. ۱۳۹۳؛ ۲ (۷): ۸۱-۷۳

دهقانی زاده، م. حسین جاری، م (۱۳۹۴) سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده نقش واسطه ای خودکارآمدی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲): ۴۷-۲۱.

دهقانی زاده، م. حسین جاری، م (۱۳۹۴) سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده نقش واسطه ای خودکارآمدی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۲۱۴: ۴۷-۲۱

سبزی، ندا؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی. فصلنامه آموزش پژوهی.

سیف، دیبا، بشاش، لعیبا (۱۳۹۰). رابطه هدف گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش آموزان تیزهوش، فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، سال یازدهم، شماره ۳. ۲۴۳-۲۲۹

سیف، دیبا؛ پشاش، لعیبا، (۱۳۹۰) رابطه هدف گرایی و راهبردهای خود تنظیمی انگیزشی در میان دانش آموزان تیزهوش، فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، سال یازدهم، شماره ۳. ۲۴۳-۲۲۹

صالحی، رضوان (۱۳۹۳) تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی. پایان نام دکتری مشاوره تحصیلی شغلی. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان.

فولادی، او کجباف، م، قمرانی، ا (۱۳۹۵) اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی سال چهارم، شماره ۳

کارشکی، حسین، خرازی، علینقی، قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸۷) بررسی رابطه ی ادراکات محیطی مدرسه و اهداف پیشرفت؛ مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی؛ دوره ۹، ش ۲. ص ۷۹-۹۳.

کردمیرزا نیکوزاده، عزت الله (۱۳۸۸) الگویابی زیستی -روانی -معنوی در افراد وابسته به مواد و تدوین برنامه مداخله برای ارتقاء تاب آوری مبتنی بر روایت شناسی شناختی و روانشناسی مثبت نگر. پایان نامه دکتری رشته روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران.

کیافر، مریم؛ کارشکی، حسین هاشمی، فرح (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش بینی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد، مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۴ (۶). ۵۲۶-۵۱۷

مبارکی لاله پور، امید، منیژه؛ افضل‌ی گروه، زهرا (۱۳۹۴). بررسی وضعیت مناطق چهارگانه شهر کرمان به لحاظ برخورداری از مؤلفه ها و شاخص های تاب آوری. مطالعات نواحی شهری سال دوم زمستان ۱۳۹۴ شماره ۵