

بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول

طاهره شهرکی^۱، مهین ریگی نژاد^۲، سمیرا هراتی دوم^۳، مهین فقیری^۴

^۱کارشناسی دبیری الهیات، دانشگاه آزاد واحد زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد زابل، سیستان و بلوچستان، ایران

^۳کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد زابل، سیستان و بلوچستان، ایران

^۴کاردانی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد چابهار، سیستان و بلوچستان، ایران

چکیده

افزایش امکانات زندگی و نبود انگیزه برای کودکان در همه زمینه های زندگی از بعد تحصیلی تا شغلی و... به عنوان یک چالش بزرگ پیش روی متخصصین روانشناسی عصر حاضر می باشد. اشتیاق به تحصیل یکی از مولفه های مهم در بررسی میزان گرایش به تحصیل در کودکان و نوجوانان بوده و مورد توجه آموزش و پرورش برای جلوگیری از ترک تحصیل می باشد. در این پژوهش به بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول شهر جزینک می پردازیم در شهر جزینک از جامعه آماری معین و روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی از ۶۰ نفر از دانش آموزان ابتدایی با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای گزینش نموده و مورد بررسی قرار گرفتند فرض اصلی پژوهش بر این بود که اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول شهر جزینک رابطه معناداری دارد در این پژوهش از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد ۲۰۰۴ استفاده شد. در این بین اشتیاق تحصیلی و مولفه های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری داشت و همچنین بین اشتیاق رفتاری، اشتیاق تحصیلی اشتیاق عاطفی، اشتیاق تحصیلی و اشتیاق شناختی و اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری داشت.

واژه های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، دانش آموز، رابطه معنادار

مقدمه

یکی از مفاهیم اساسی در آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان مفهوم اشتیاق تحصیلی است اشتیاق تحصیلی از نظر لغوی به معنای میل و آرزوی چیزی را داشتن یا اینکه علاقه زیادی داشتن به امور و جنبه های یک کاری را گویند (کردافشاری، ۱۳۹۱) که معمولاً در مقابل بی میلی و بی رغبتی تعریف می شود اشتیاق تحصیلی به عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت های کلاسی، از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت های آموزشی است (ویلیامز، ۲۰۰۳). اشتیاق تحصیلی می تواند شامل مشارکت در فعالیت های فوق برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی که به وسیله مدرسه سازمان داده می شود باشد. اشتیاق تحصیلی همچنین مشارکت در امر یادگیری وظایف آموزشی است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

اشتیاق تحصیلی سازهای 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 (فردریکز، بلومنفلد و پاریس ۲۰۰۴). پژوهش ها نشان میدهد که اگر بتوان دانش آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکلیف یادگیری کرد بیشتر می توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود. از نظر مفهومی اشتیاقدانشگاهی هم رفتار دانش آموزان در دانشگاه و هم دل بستگی های هیجانی یا روان شناختی آنان نسبت به دانشگاه را شامل می شود. اشتیاق دانشگاهی می تواند به رفتار یا احساسات دانش آموزان نسبت به موضوع های کلاس درس، مقررات دانشگاه، معلمان و همسالان اشاره داشته باشد (فین، ۱۹۹۳). مفهوم اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد. به عبارت دیگر اشتیاق تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت ها و هنرهایی است که فعالیت های تحصیلی را ارتقاء می دهد (لینن برینگ و پینتریچ، ۲۰۰۳).

مفهوم اشتیاق در دو دهه اخیر توجه پژوهشی فزاینده ای را جذب کرده است (آپلتون، کریستسون، کیم ورشلی . ۲۰۰۶. فریدریکز، بلدمن فلد و پاریس و همکاران، ۲۰۰۴، جیمرسون، کمپوس و گریف ، ۲۰۰۴، تراولر، ۲۰۱۰). اشتیاق دانش آموز در دانشگاه و در کلاس درس به طور گسترده و در تکالیف تحصیلی به طور خاص هدف مهم آموزش است، علاوه بر این اشتیاق به عنوان پیش بینی کننده برجسته موقعیت تحصیلی دانش آموز در کوتاه مدت و بلند مدت است (فریدریکز و همکاران، ۲۰۰۴)، اشتیاق دانشجو منجر به رشد اجتماعی، شناختی و پیشرفت تحصیلی می گردد. دانش آموزان درگیر بیشتر مطالعه می کنند، رضایت تحصیلی بیشتری دارند و بیشتر فارغ التحصیل می شوند (فین، ۱۹۹۳)، بنابراین مفهوم اشتیاق نه تنها به خاطر ارزش خودش به عنوان یک هدف آموزشی، بلکه به خاطر ارتباط منطقی آن با پیامدهای آموزشی مهم و برجسته است.

محققان معتقدند که مطالعات مرتبط با اشتیاق اصطلاح اشتیاق را به دو صورت مورد استفاده قرار داده اند، در حالت اول اشتیاق به عنوان شرکت دانشجو در فعالیتهای مرتبط با دانشگاه و در حالت دوم آن به عنوان یک سازه متضاد یعنی قطع اشتیاق (رها سازی) مورد نظر قرار گرفته است. با وجود حجم فزاینده مطالعات مرتبط با اشتیاق در سال های اخیر تعریف اشتیاق مبهم باقی مانده است (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶، فریدریکر و همکاران، ۲۰۰۴، تراولر، ۲۰۱۰) و در اصطلاح شناسی، تعریف، مفهوم سازی و اندازه گیری اصطلاح اشتیاق در ادبیات پژوهشی تنوع قابل ملاحظه ای وجود دارد (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۸، جیمرسون، ۲۰۰۴).

یک مفهوم سازی متمایز از اصطلاح اشتیاق در ادبیات پژوهشی سه نوع اشتیاق را مشخص کرده است که عبارت اند از اشتیاق مدرسه ای، اشتیاق تحصیلی و اشتیاق دانش آموزی (لی، ۲۰۱۳).

اشتیاق شناختی

بسیاری از دانشمندان ممکن است علائم رفتاری توجه به معلم مثل نگاه کردن را نشان دهند اما ذهنشان در جای دیگری باشد. معلمان از دانش آموزان می خواهند که به طور عمیق به محتوای یادگیری فکر کنند و از راهبردهای متفاوت یادگیری که فهم آنها از مواد درسی افزایش می دهند استفاده کنند و به طور انتقادی و خلاق درباره مواد یادگیری بی اندیشند. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می گیرد اشاره دارد (راویندران و گرین و دیب بکر، ۲۰۰۰). اشتیاق شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است و با افزایش اشتیاق شناختی، انگیزش و تلاش برای یادگیری افزایش می یابد و در کل اشتیاق شناختی به مهارت های تفکر یادگیرنده به منظور درک متن و مشارکت موفق وی در مباحث درسی اشاره می کند (پرهیز، ۱۳۹۴).

اشتیاق عاطفی

اشتیاق انگیزشی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است برای مثال مؤلفه ارزش تکلیف باورهای دانش آموزان را در این مورد منعکس می کند که چرا مواد و مهارت هایی که یاد می گیرند مفید و جذاب اند (ولترز و روزنتال، ۲۰۰۰ به نقل از پرهیز، ۱۳۹۴) معلمان معمولاً می خواهند مقداری علاقه شخصی به تکلیف نشان دهند و فکر کنند که آنها برای یادگیری مهم و ارزشمند هستند. معلمان می خواهند که دانش آموزان هنگام یادگیری تجارب عاطفی و هیجانی مثبتی داشته باشند و از هیجان های منفی مانند اضطراب خودداری کنند (پرهیز، ۱۳۹۴)

از بین مؤلفه های سه گانه اشتیاق تحصیلی اشتیاق شناختی با ۲۴ درصد بیشترین و اشتیاق رفتاری با ۲۱ درصد کمترین تأثیر را بر موفقیت تحصیلی دارند (پرهیز، ۱۳۹۴).

طبق نظریه انتظار ارزش هر چه فراگیر بیشتر انتظار داشته باشد یک تکلیف را به خوبی انجام دهد آن تکلیف را با ارزش تر بداند عملکرد او در آن تکلیف بهتر می شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰ به نقل از زرنگ) و این موضوع تلاش، پایداری و پشتکار او را برای انجام تکلیف درسی و این که چه تکالیفی را انتخاب کند تحت تأثیر قرار می دهد. علایق شخصی، اهداف تبحری، ارزش تکلیف و خودکارآمدی همگی مربوط به مؤلفه ارزشی در این نظریه هستند (پیتنریچ، ۲۰۰۰) ارزش تکلیف نیز اشاره به باورهای فرد در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف خاص به صورت مطلوب دارد (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰ به نقل از زرنگ، ۱۳۹۱). به طور کلی ارزش تکلیف به صورت شوق برای مشارکت در فعالیت های تحصیلی تعریف می شود و سازه ای است که از چهار مؤلفه اهمیت با ارزش دستاورد، ارزش درونی، فایده یا ارزش بهره و ارزش هزینه تشکیل شده است؛ و اهمیت با ارزش دستاورد به معنای اهمیت دادن به انجام خوب و مطلوب یک تکلیف خاص است و شبیه به انگیزش درونی است. ارزش بهره یا فایده به معنای این است که یک تکلیف خاص تا چه حدی به فرد برای دستیابی به اهداف و برنامه های آینده اش کمک می

کند و ارزش هزینه نیز به چیزی اشاره دارد که یک فرد باید از دست بدهد تا یک تکلیف خاص را انجام دهد و همچنین به معنای میزان تلاشی است که یک فرد برای انجام مطلوب یک تکلیف نیاز دارد (ویکفیلد، ۱۹۹۴ به نقل از زرنگ، ۱۳۹۱).

طبق مدل لینین برینگ و پینتریچ (۲۰۰۳) از انگیزش پیشرفت نیز علاقه مندی و ارزش، مؤلفه های مهم اشتیاق تحصیلی هستند که مستقیماً یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار می دهند در این مدل علاقه شخصی به صورت علاقه درونی فراگیران به یک مطلب را متأثر می کند در این مدل علاقه شخصی به صورت علاقه درونی فراگیران به یک مطلب یا تکلیف خاص تعریف شده است. مؤلفه ارزش در این مدل به صورت ارزش فایده تعریف شده است که اشاره به فایده ای دارد که فراگیر از یادگیری محتوای درسی و تکلیف یا انجام یک تکلیف می برد. فراگیران می توانند باورهای ارزشی درباره اهمیت کلی یک مطلب یا تکلیفی داشته باشند که آنان را به اهداف کلی در زندگی شان می رساند (زرنگ، ۱۳۹۱). علایق ذاتی و نگرش، رفتارهای مربوط به اشتیاق تحصیلی افراد را پیش بینی می کند بر این اساس دانشجویانی که اشتیاق شناختی بیشتری را در موضوعات دارند از نگرش مثبت و رشد شناخت بالاتری برخوردارند (لئو کان، ۲۰۰۲) به علاوه نظریه های انگیزشی نیز به این امر تأکید دارند که افزایش تلاش دانشجویان و اشتیاق شناختی آنان در محیط علمی بر ارزیابی از فعالیت هایشان نیز تأثیرگذار است و ساختار این اشتیاق شامل؛ تسلط بر دانش و مهارت های شناخته شده است که ممکن است دانش آموزان در عمل، آن را به انجام برسانند (اسمیلی و اندرسون، ۲۰۱۱).

اشتیاق رفتاری

شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش آموزان در برخورد با تکالیف است. اگر دانش آموزان در تکالیف کلاسی؛ تلاش، پافشاری و کمک به خرج دادند معلم می تواند ببیند، این اشتیاق شامل نشانگرهای تلاش، پایداری و کمک طلبی می شود. معلمان به طور کلی تلاش می کنند تا اشتیاق رفتاری را به حداکثر برسانند. با نگاه کردن به دانش آموزان به راحتی می توان گفت دانش آموزان در تکالیف مشارکت دارند و اشتیاق رفتاری را از خود نشان می دهند. دانش آموزانی که تلاش بیشتری می کنند در تکالیف مدت زیادی باقی می ماند و درخواست کمک می کنند و به احتمال زیاد بیشتر یاد می گیرند و به سطوح بالاتر می رسند «لینین بریک و پینتریچ، ۲۰۰۳ به نقل از پرهیز، ۱۳۹۴)

۱- پایداری و تلاش در تکلیف

تلاش و پایداری هنگام مواجهه با تکالیف سخت و چالش انگیز به عنوان مؤلفه رفتاری اشتیاق تحصیلی موردنظر است. پایداری در تکلیف که به صورت مدیریت تلاش یا نظم دادن به تلاش نیز تعریف می شود به تلاش مستمر در یادگیری هنگام روبرو شدن با موانعی مثل دشواری اشاره دارد (الیوت و مک گریگور و گیبل، ۱۹۹۹ به نقل از زرنگ، ۱۳۹۱). از نظر میلر و همکارانش (۱۹۹۶) پایداری که فراگیران به هنگام انجام تکلیف از خودشان نشان میدهند شاخصی از سطح اشتیاق آنان نسبت به آن تکلیف است و آن عبارت است از میزان تلاشی که فراگیران برای انجام یک تکلیف علی رغم دشواری تکلیف یل عوامل فعال به خرج می دهند (زرنگ، ۱۳۹۱)

۲- کمک طلبی

پدیده کمک طلبی نمودهای بسیاری در زندگی آدمی دارد. کمک طلبی را می توان نوعی تعامل اجتماعی افراد با یکدیگر توصیف نمود به نظر نلسون لی گاز و همکارانش (۱۹۸۳) استفاده کودکان از دیگران برای کسب مهارت ها، فرض اساسی نظریه

ویگوتسکی در مورد تحول ذهنی است. ویگوتسکی ۱۹۸۷ به نقل از نلسون لی کالز و همکاران (۱۹۸۳) معتقد بود که دانش اساسا از طریق اجتماع به فرد منتقل می شود و هر پدیده ذهنی قبل از آن که درونی شده باشد در سطح بین فردی وقوع می یابد. کودکان ابتدا فعالیت های حل مسئله را در حضور دیگران تجربه می کنند و به تدریج این کاربردها را درونی کرده و خودشان انجام می دهند. علاوه براین کمک طلبی یک راهبرد یادگیری نیز دانسته شده است و به نظر باتلرو نیومن (۱۹۹۵) زمانی که اختلاف میان انتظارات تکلیف از یک طرف و توانایی فراگیر از سوی دیگر زیاد باشد کمک طلبی پاسخی منطقی به چنین وضعیتی است و از نظر ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) زمانی که فراگیران به کمک احتیاج دارند ولی آن را تقاضا نمی کنند خود را در وضع نامساعدی از یادگیری و عمل قرار می دهند و در واقع فراگیری که در کلاس سؤال می کند و کمک را در زمانی که لازم است به دست می آورد نه تنها مشکلات تحصیلی خود را کاهش می دهد بلکه در این فرایند دانش و مهارت هایی را کسب می کند که در موقعیت های بعدی می تواند از آنها برای کمک به خود استفاده کند (دیپالا، ۱۹۸۳ به نقل از زرنگ ۱۳۹۱) البته باید این مطلب را نیز ذکر کرد که کمک طلبی ممکن است شکل های مختلفی به خود بگیرد که همه آنها به یادگیری و کسب مهارت منجر نمیشوند (زرنگ، ۱۳۹۱)

اطاعت و تسلیم در برابر اشتیاق تحصیلی

می توان اشتیاق تحصیلی را به صورت تعامل بین توجه و تعهد بهتر درک و تعریف کرد. فراگیرانی که درگیر می شوند، توجه و تعهد بالایی دارند زیرا برای انجام تکالیف و فعالیت های مربوط به درس ارزش قائل هستند. این فراگیران در هنگام درگیر شدن در تکالیف یا فعالیت ها، حتی در غیاب پاداش های بیرونی، پایداری و تلاش از خود نشان می دهند در حالی که فراگیران مطیع و فرمانبردار فقط به تکلیف توجه می کنند و سطح این توجه در آنان در نوسان است و ممکن است کم یا زیاد شود در واقع توجه توسط محرکها و پاداش ها کم و زیاد می شود ولی تعهد فقط از طریق معناها و ارزش های شخص ایجاد می شود. اطاعت و فرمانبرداری مبتنی بر وعده پاداش بیرونی است که به آن تسلیم و اطاعت راهبردی می گویند یا به صورت اجباری و منفعلانه است (اسکلتی، ۲۰۰۵ به نقل از زرنگ، ۱۳۹۱)، اشتیاق تحصیلی، فقط زمانی فراگیران در تکالیفی درگیر می شوند که منجر به شکل گیری مهارتها و یادگیری مهارت سطوح بالای شناختی نظیر حل مسئله، ترکیب و ارزشیابی می شود ایجاد نمی گردد بلکه حتی تکالیفی که باعث ایجاد مهارتها و یادگیری سطوح پایین شناختی نظیر دانش، درک و فهم می شوند فراگیران را درگیر می کنند. گاهی اوقات فراگیران در فعالیت های تحصیلی مشارکت نمی کنند اما تسلیم هم نمی شوند در این گونه موارد دو گزینه وجود دارد یکی اینکه فراگیر از انجام تکالیف فرار یا اجتناب می کند و دیگر اینکه کاملا تکالیف یا فعالیت را طرد کند، معمولا گریز و اجتناب از تکلیف بیشتر در کلاس هایی وجود دارد که فراگیران به جای مشارکت در تکالیف به دلیل جاذبه اجتماعی و شخصیتی معلم مشارکت می کنند (اسکلتی، ۲۰۰۵ به نقل از زرنگ، ۱۳۹۱)

عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی

عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی شامل عوامل خانوادگی (ساختار خانواده، درآمد خانواده، اشتغال والدین، سواد والدین و مهاجرت و عوامل مدرسه ای (ادراک و نگرش دانش آموز به مدرس، فضا و فرهنگ مدرسه ارتباط دانش آموز با معلم و

همکلاسی ها) می باشد (کردافشاری، ۱۳۹۱) در همین رابطه برونر معتقد است دانش آموزان باید از فعل و انفعالات فرایند یادگیری آگاه باشند و دانش آموزان و دانشجویان مسئول یادگیری و معلمان تسهیل کننده و فراهم آورنده یادگیری هستند (سیف، ۱۳۹۰ به نقل از جباری یزدی ۱۳۹۳) و در جای دیگر برونر عامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی را به کار بردن شیوه های تدریس خلاق در دانشگاهها میدانند روش سنتی به جای اینکه به پرورش و ظهور خلاقیت منجر شود. سبب نابودی و حذف آن می گردد در روش های شاگرد محوری دانش آموزان در فرایند یادگیری درگیر می شوند و قسمت اعظم کار آموزش بر عهده دانش آموزان است و یک تعامل دوطرفه بین دانش آموزان و معلم با یکدیگر وجود دارد در واقع نتیجه درازمدت آموزش با الگوهای تدریس جدید، استعدادهای افزوده دانش آموزان برای یادگیری آسان تر و مؤثرتر به دلیل دانش هایی که کسب کرده اند، چیرگی آنان بر مهارت های یادگیری است (جوینس و کالهنون ترجمه بهرنگی ۱۳۸۳). پسرید عامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی را استفاده از روش های طرح مسئله می داند تا دانش آموزان و معلمان به طور مداوم در مورد خودشان و جهانشان بی اندیشند و شکلی درست از تفکر و عمل را به وجود بیاورند تنها به این طریق است که نظام آموزشی می تواند بازسازی شود و به افراد کمک کند نگرش مثبت داشته باشد (تورینگز، ۱۹۹۲ به نقل از جباری یزدی، ۱۳۹۳)

۱- عوامل خانوادگی

آموزش و پرورش هر کشوری مهم ترین و مؤثرترین نظام پرورش و رشد شخصیت نوجوانان و جوانان است ضرورت توجه به رشد و شخصیت آدمی و اهمیت پرورش تن و روان دانش آموزان موجب شده است که این مسئله به عنوان یکی از کارکردهای اساسی نظام آموزش و پرورش به حساب آید در صورتی اهداف عالی آموزش و پرورش تحقق می یابد که هماهنگی با دیگر نهادها از جمله خانواده به وجود آید (کردافشاری، ۱۳۹۱)

خانواده به عنوان اولین جامعه ای که کودک در آن زندگی جمعی را تجربه می کند می تواند منشأ تحولات تربیتی و قانونمندی جوامع باشد به گونه ای که سازندگی های آن به جامعه گسترش یافته می تواند منشأ تحولات بزرگ اجتماعی باشد. انسان های بزرگ در خانواده های متعادل و سالم پرورش یافته اند شرایط انضباطی و اخلاقی، اقتصادی و عاطفی خانواده ممکن است به گونه ای باشد که فرزند را برای بهتر زیستن تفوق بر امور و شرایط حیات آمادگی بخشد و در امر تحصیل و پیشرفت او مفید باشد یا برعکس او را از تحصیل و رشد و پیشرفت بازدارد (قائمی، ۱۳۸۳). بسیاری از مربیان تعلیم و تربیت روانشناسان، جامعه شناسان، منشأ بسیاری از مشکلات رفتاری و اجتماعی دانش آموزان را ناشی از مسائل موجود در خانه می دانند و روابط نادرست عاطفی پدر و مادر در ناسازگاری میان اعضای خانواده، افراط و تفریط در حمایت و مراقبت و عدم توجه و نظارت بر دوستان و معاشرت فرزندان از مسائل مهمی است که نقش اساسی در شکست تحصیلی آنان دارد خانواده منبع اصلی انتقال مهارت های اساسی، رفتارها، عادات و میراث فرهنگی به فرزندان است در حقیقت آینده و تقدیر کودکان بستگی به شرایط و طرز عمل خانواده دارد (شعاری نژاد، ۱۳۶۸) علاوه بر موارد فوق؛ عواملی که در اشتیاق تحصیلی از نظر خانوادگی متأثر است توضیح داده می شود.

ساختار خانواده

ساختار خانواده به عنوان یک عامل بر اشتیاق تحصیلی تأثیرگذار است به طوری که در خانواده های گسسته که پدر و مادر از هم جدا زندگی می کنند کودکان از راهنمایی و تشویق محروم می مانند و توانایی برقراری ارتباط عاطفی و اجتماعی صحیح از آنان گرفته می شود (کردافشاری، ۱۳۹۱) اپستین، ۱۹۹۶ اشتیاق والدین در آموزش را شرکت مدرسه، خانواده و جامعه معنی کرد تا بتواند توضیح دهد که بچه ها در این سه محیط چگونه یاد می گیرند و رشد می کنند و در نتیجه این محیطها باید در آموزش و رشد فراگیران یکپارچه و متحد شوند (اولسن و لوفلر، ۱۳۸۹) محیط زندگی باید سرشار از آرامش باشد تا بچه ها احساس ناامنی و اضطراب نکنند درس خواندن در محیط نا آرام و ناامن خانه بسیار دشوار است که در همین زمینه می توان از علل ارتکاب جرم به گسیختگی خانوادگی اشاره کرد (احدی محسنی، ۱۳۷۰) به عبارت دیگر سطح پیشرفت تحصیلی پایین کودکان با تعلیم و تربیت پایین خانواده و آزادی های بی حد خانوادگی ارتباط دارد. (آندرسون و همکاران، ۱۹۹۸) مهم ترین نقش والدین در زمینه پیشرفت تحصیلی ایجاد محیط آرام و مساعد برای مطالعه و انجام تکالیف است (ابراهیم زاده، ۱۳۸۵)

درآمد خانواده

اینکه خانواده در کجای خط فقر قرار دارد مهم است. فقر به همراه خود مسائل و مشکلات انسانی گوناگونی از قبیل، سختی معیشت، گرسنگی، کم توانی و نظیر اینها را می آورد که در نتیجه باعث مشکلات و موانعی برای جلوگیری از ورود افراد به نظام آموزش و پرورش و یا باعث عدم موفقیت به حساب می آید چنین کودکانی لاجرم به کار کشیده میشوند که در نتیجه ترک تحصیل را به همراه دارد (امین فر، ۱۳۶۷) و همچنین باعث کاهش مطالعه و کاهش رغبت و علاقه می شود (شعاری نژاد، ۱۳۸۱)

اشتغال والدین

اشتغال والدین در خارج از خانه بر میزان رسیدگی به دانش آموزان تأثیرگذار است. اشتغال والدین همچنین بر پیشرفت دانش آموزان و میزان اشتیاق تحصیلی آنها مؤثر است. وجود والدین در منزل به خصوص مادر نقش مؤثری در تربیت عاطفی و روانی کودکان دارد و عدم حضور والدین در محیط خانه باعث ایجاد مشکلات تربیتی و اختلالات عاطفی در کودک می گردد (کردافشاری، ۱۳۹۱)

فقدان والدین

نبودن پدر و مادر یا هر دو، اختلالات خانوادگی، جدایی از والدین باعث می شود شرایط امنیت روانی و عاطفی کاهش یابد و آثار منفی رفتاری و عاطفی در کودک باعث ایجاد بی علاقهگی و آشفتگی هیجانی می شود که هر یک به نوبه خود می تواند عاملی برای افت تحصیلی باشد. در همین زمینه بی سوادی والدین موجب عدم درک وظایف مدرسه، برنامه ها و حضور دانش آموزان در مدرسه می گردد و مشکلاتی را به وجود می آورد (کردافشاری، ۱۳۹۱). والدین تحصیل کرده بیش از پدران و مادران

بی سواد یا کم سواد به اهمیت ارزش تحصیلات واقف هستند و علاقه مندی بیشتری به پیشرفت تحصیلی فرزندشان نشان می دهند و پیگیری جدی تری در این راه به عمل می آورند و انگیزه ای برای درس خواندن دارند (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

مهاجرت

گسترش صنایع و شهرها موجب شده است که مهاجرت ها اتفاق افتد از این رو، انسان هایی با عقاید متفاوت در کنار هم قرار خواهند گرفت و مهاجران با توجه به محدودیت ها، مقررات اجتماعی و بی اعتقادی شهر نشین ها سرگردان می شوند و به انواع انحرافات کشیده میشوند که تحقیقات ثابت کرده است که انواع جرائم در مهاجران بیشتر است (احدی و محسنی، ۱۳۷۰). دانش آموزان مهاجر معمولاً به دلایلی از کلاس غیبت می کنند زیرا این دانش آموزان علاوه بر سازگاری با مکان جدید باید با فاکتورهای مرتبط با فرهنگ پذیری آن جامعه نیز سازگار شوند (هررا، ۲۰۰۶).

۲- عوامل مدرسه ای

مدرسه اولین و مهم ترین سازمان رسمی و مؤثر در تعلیم و تربیت نسل آینده است و به عنوان مؤلفه مهم و مؤثر بر اشتیاق تحصیلی شناخته می شود از این رو، متغیرهای مثل ادراک و نگرش دانش آموز به مدرسه، فضا و موقعیت یادگیری، ارتباط دانش آموز با معلم و همکلاسی ها به عنوان عناصر مهم مدرسه ای قابل بحث است (کردافشاری، ۱۳۹۱).

ادراک و نگرش دانش آموز به مدرسه

دانش آموزان دارای تفاوت های فراوانی هستند که در آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. آنها از نظر یادگیری، توانایی، کارآمدی و توانایی تفکر منطقی با یکدیگر تفاوت های مهمی دارند و در برابر مشکلات و چالش ها نیز با شیوه های متفاوتی برخورد می کنند، برخی از دانش آموزان از فعالیت های جدید لذت می برند و دوست دارند کارهایی که خود برنامه ریزی کرده اند انجام دهند و در مقابل برخی کارهای آزمایش شده را دوست دارند (گلاور و راجرز، ۱۹۹۰). به بیان دیگر یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش ها و واکنش های هیجانی، شیوه ها و سبک های یادگیری و شناختی باهم تفاوت دارند و همچنین دانش آموزان با توجه به اصالت خانوادگی ایشان نگرش متفاوتی به مدرسه دارند چنانچه که نگرش خانواده نسبت به مدرسه منفی باشد باعث شکل گیری نگرش منفی در فراگیران می شود (کردافشاری، ۱۳۹۱).

فضا و موقعیت یادگیری

فضا و موقعیت یادگیری از عوامل مدرسه ای مؤثر بر اشتیاق تحصیلی است، کودک وارد فضای آموزشی می شود که این فضاهای آموزشی تجارب روانی تازه ای در اختیار نوجوانان قرار می دهد (لطف آبادی، ۱۳۸۰) در مدرسی که محیط منظم و فضای آزاداندیشانه دارد معلمان متخصص و با تجربه باشند. توقع و انتظار از دانش آموزان بیشتر است و در نتیجه مشارکت در فعالیتهای بیشتر است و در محیطهای مدارس خشک و منضبط، سیاست های انضباطی سخت دانش آموزان را ترسو بار می آورد

و میزان مشارکت در فعالیت های کلاسی و فوق برنامه و احساس تعلق به مدرسه کم می شود که خطر مشکلات رفتاری و افت تحصیلی را به همراه دارد (هررا، ۲۰۰۶).

ارتباط دانش آموزان با معلم

ایجاد فرصت هایی برای افزایش رابطه بین معلم و دانش آموز در کلاس باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می شود (هررا، ۲۰۰۶). معلم سخت گیر و اقتدار طلب فرصت مشارکت در کلاس را از دانش آموز می گیرد و چنین دانش آموزی از یادگیری لذت نبرده و بر نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه تأثیر می گذارد. رابطه اقتدارگرایانه یادگیرنده و معلم باید از بین برود و به جای آن رابطه متقابل و توأم با احترام به دیدگاههای فردی و گروهی به وجود آید و احترام به خویشتن، شناخت و تحقق خود، جانشین اساسی سردرگمی و ناکامی شود (کردافشاری، ۱۳۹۱) و از عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی می توان به ارتباط همسالان باهم اشاره کرد. نتایج مطالعات حاکی از آن است که یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی عامل پذیرش دانش آموزان توسط همسالان خود است و بین ارتباط با همسالان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد در واقع دانش آموزانی که به وسیله همکلاسی های خود مورد پذیرش قرار نمی گیرند، گرایش دارند تا با دانش آموزان کوچکتر از خود، دوست شوند (ونتزل، ۲۰۰۳ به نقل از جمالویی و ابوالقاسمی و نریمانی و زاهد، ۱۳۹۱) و در آزمون ها نمرات کمتری به دست می آورند و احتمال مردودی آنها بیشتر است و از سوی دیگر محبوبیت در مدرسه باعث مشارکت بیشتر در فعالیتهای مرتبط و عملکرد تحصیلی بالا در دانش آموزان می شود این در حالی است که این دانش آموزان در بین همکلاسی های خود از محبوبیت برخوردار نیستند (جمالویی و ابوالقاسمی و نریمانی و زاهد، ۱۳۹۱)

اشتیاق و سازه های زوجی آن

در کنار الگوی سلسله مراتبی ارائه شده از اشتیاق، ویژگی دیگر سازه اشتیاق این است که اغلب با سازه های دیگر به صورت زوج می آید. در اغلب مطالعات اشتیاق با سازه های متضاد نظیر عدم اشتیاق، کناره گیری، ترک تحصیل احساس بیگانگی و مخالفت همراه می شود. در پژوهش های اولیه، سازه اشتیاق بیشتر با اصطلاح ترک تحصیل در دانش آموزان مرتبط بود (رفین و وولکل، ۱۹۹۳)، اشتیاق دانشجو اغلب به عنوان یک راه حل نوید بخش برای مشکل ترک تحصیل مدنظر قرار گرفته است، زیرا به لحاظ نظری اشتیاق دانشجو شامل فرایند کار کردن به منظور ارتقای یادگیری و پیشرفت و اجتناب از خطر ترک تحصیلی است

بالفاز، هرزوغ و ایور (۲۰۰۷) اصطلاح عدم اشتیاق را به عنوان فرایند کنار کشیدن از دانشگاه، بریدن از قوانین و مقررات دانشگاه و کاهش تلاش و کناره گیری از دانشگاه تعریف می کند. این تعریف اساساً تظاهرات عدم اشتیاق دانشجو را از یک چشم انداز رفتاری بررسی می کند. بنابراین به نظر می رسد که عدم اشتیاق اصولاً منعکس کننده عدم شرکت فیزیکی دانشجو در دانشگاه است.

با در نظر گرفتن سازه ترک تحصیل، فین (۱۹۹۲) ذکر می کند که ترک تحصیل نتیجه عدم اشتیاق تدریجی و طولانی مدت دانش آموز است و الگوی مشارکت هویت یابی را به ترتیب برای توصیف فرایند اشتیاق دانشجو در شرایط مثبت و همچنین ترک تحصیل در شرایط منفی بکار می برد. او معتقد است که مشارکت دانشجویان در فعالیت های دانشگاه (پاسخ به مقتضیات، ابتکار مرتبط با کلاس، فعالیتهای فوق العاده کلاسی و تصمیم گیری در پیامدهای تحصیلی موفقیت آمیز دانشجو

سهام دارد که در برگشت منجر به هویت یابی بالا با دانشگاه می شود احساس تعلق و ارزش گذاری برای دانشگاه، هویت یابی افزایش یافته با دانشگاه مشارکت بیشتر در فعالیتهای دانشگاه را تحریک می کند، مشارکت، عملکرد و هویت یابی فرایند چرخشی را شکل می دهند که اشتیاق در دانشگاه را توصیف می کند. برعکس عدم مشارکت دانشجوی (کناره گیری فیزیکی مانند رها کردن کلاس) در فعالیتهای کلاسی منجر به پیامدهای تحصیلی ناموفق می شود که در ادامه باعث اختلال در هویت یابی تحصیلی می گردد (کناره گیری هیجانی شبیه اضطراب و ناکامی). کناره گیری هیجانی کناره گیری فیزیکی بیشتر از فعالیت های دانشگاه را باعث خواهد شد، عدم مشارکت پیامدهای تحصیلی ناموفق و عدم هویت یابی فرایند چرخشی را شکل می دهد که کناره گیری دانشجوی از دانشگاه را توصیف می کند. علاوه بر این کناره گیری کامل رها کردن دانشگاه ترک تحصیلی) است. به عبارت دیگر اشتیاق و ترک تحصیل دانشجوی می تواند به عنوان دو روی سکه در نظر گرفته شود. این ها به ترتیب نتایج بالقوه اشتیاق یا عدم اشتیاق دانشجوی در دانشگاه هستند.

به نظر می رسد اشتیاق و ترک تحصیل دو منتهای الیه یک پیوستار هستند و عدم اشتیاق اساساً رفتاری) و کناره گیری (هیجانی و رفتاری جایی بین اشتیاق و ترک تحصیل واقع می شوند. مفهوم احساس بیگانگی نیز سازه خروجی اشتیاق است. احساس بیگانگی یک سازه شناختی است که عدم اشتیاق یا عدم دل بستگی را توصیف می کند. مؤلفه های اساسی احساس بیگانگی شامل عدم توانایی، بی معنایی، ناهنجاری، خود بیگانگی، انزوای اجتماعی و بیگانگی فرهنگی است. فین (۱۹۹۲) خاطرنشان می کند زمانی که مفهوم احساس بیگانگی در یک بافت آموزشی استفاده می شود، مؤلفه های انزوای اجتماعی و ناهنجاری معادل مؤلفه های احساس تعلق و ارزش گذاری هویت یابی در مفهوم اشتیاق تحصیلی است. مدل الیوت و ووس (۱۹۷۵)، به نقل از لی، (۲۰۱۳) نشان می دهد که هم انزوای اجتماعی و هم ناهنجاری با ترک تحصیل مرتبط هستند. به طور خلاصه وار در یک بافت آموزش مفهوم احساس بیگانگی اساساً بر حالت هیجانی درونی دانش آموز ناشی از فقدان هویت یابی تأکید دارد. این مفهوم همچنین با بروز مشارکت رفتاری اما به گونه ای کم رنگ تر مرتبط است. مفهوم نارضایتی نیز با اشتیاق در مدل اسکینر، فاورره مار چند و کیندرمن (۲۰۰۸) نمایان شد. نارضایتی بیشتر به معنای فقدان اشتیاق هست و شامل مؤلفه های هیجانی است

نارضایتی رفتاری به مفهوم منفعل بودن و عدم مشارکت در فعالیتهای تحصیلی است و نارضایتی هیجانی دانشجوی به هیجانات ناسازگارانه نظیر ناکامی، اضطراب و ملال (خستگی) اشاره دارد. محققان گزارش کرده اند که نارضایتی دانش آموزان ترک تحصیل را پیش بینی می کند (کانل، اسپنر و آبر، ۱۹۹۴). بر اساس مدل اسکینر و همکاران (۲۰۰۸) و مدل فین (۱۹۹۲) به نظر می رسد که نارضایتی ارتباط نزدیکی با مفهوم کناره گیری دارد از این جهت که هم دو مفهوم فقدان اشتیاق هیجانی و رفتاری را معرفی می کند.

بر اساس آنچه بحث شد این سازه های اشتیاق، عدم اشتیاق، کناره گیری، ترک تحصیل، احساس بیگانگی و نارضایتی ممکن است در پیوستار اشتیاق دانشجوی موقعیت های متفاوتی داشته باشد. عدم اشتیاق بر فقدان مشارکت فیزیکی در فعالیتهای دانشگاه تأکید دارد، احساس بیگانگی به فقدان هیجانات مثبت مرتبط با کار و دانشگاه اشاره می کند، کناره گیری و نارضایتی فقدان اشتیاق هیجانی و رفتاری دانشجوی را منعکس می کند و اشتیاق و ترک تحصیل معرف وضعیت خوب یا بد بودن دانشجوی در ارتباط با یادگیری اش هست.

آلتون، کریستنسون و فارلانگ (۲۰۰۸) یادآوری می کنند که دانشجویان مدارس می توانند در امتداد یک پیوستار از افراد حاشیه ای - عدم اشتیاق تا اشتیاق رتبه بندی شوند.

از چشم انداز مطالعات مداخله ای اشتیاق دانشجو یک فرایند سازشی است که خطر نارضایتی، کناره گیری و ترک تحصیل دانشجو را کاهش خواهد داد یا حذف خواهد کرد. با وجود این از چشم انداز رشدی حتی اگر دانش آموز کناره گیری با ترک تحصیل کند، ممکن است از عدم اشتیاق یا احساس بیگانگی رنج بکشد. در این حالت درگیر کردن یک دانشجو در فعالیتهای دانشگاه یا برقراری پیوستگی هیجانی بین دانشجو و دانشگاه یک راه حل عملی خواهد بود. فین (۱۹۹۲) معتقد است که اندیشیدن همزمان و بررسی سازه اشتیاق و سازه های زوجی آن در عمیق تر کردن درک ما از همه این سازه ها هم به لحاظ نظری و هم عملی سودمند است.

اشتیاق در کلاس درس

اشتیاق به پر جنب و جوش بودن، معطوف به هدف بودن، انعطاف پذیر، سازنده، تداوم، اشتیاقات متمرکز با محیط اجتماعی و فیزیکی اشاره می کند. در مقابل، الگوهای نارضایتی، که در آن افراد از خود بیگانه، بی تفاوت، سرکش، وحشت زده یا خسته می شوند، به نوبه ی خود افراد را از یادگیری دور می کند. اشتیاق در دانشگاه یک نتیجه ی علمی مهم بدون اتکا به دیگران است که باعث بهبود عملکرد و تایید انتظارات مثبت در مورد توانایی های علمی است. علاوه بر این، به نظر می رسد اشتیاق به عنوان یک سیگنال مهم اجتماعی، موجب حمایت در برابر واکنش ها می شود. برای مثال زمانی که دانشجویان با اشتیاق فعالیت می کنند، آنها با کمک و انگیزه ی بیشتر توسط معلمان مواجه می شوند. در مقابل دانشجویان با اشتیاق پایین تر در طول زمان بیشتر ناراضی می شوند و حمایت اجتماعی کمتری دریافت می کنند.

همچنین اشتیاق یک پیش بینی کننده ی خوب برای پیشرفت تحصیلی در دراز مدت است، چنین نشانه هایی از مشارکت مشتاقانه ی دانشجویان در فعالیت های علمی (چنانکه توسط معلمان و دانشجویان گزارش شده است) موفقیت تحصیلی آنها را پیش بینی می کند؛ اینها شامل سازه هایی مانند "گرایش کار" (نوعی بلوغ روانی اجتماعی که بر لذت بردن در کار و ظرفیت تلاش، متمرکز می شود) و برخی از جنبه های "انگیزش درونی" (مانند اولویت برای چالش، تسلط و علاقه)، و "اشتیاق در کلاس درس" می شوند (فارر و اسکینر، ۲۰۰۳).

اشتیاق مدرسه

اشتیاق مدرسه ای اساسا به معنی اشتیاق دانش آموز در بافت مدرسه است. فین و ولکل (۱۹۹۳) اشتیاق مدرسه ای را به عنوان چیزی که دارای دو مؤلفه رفتاری که اصطلاح شرکت کردن و مؤلفه هیجانی که اصطلاحا هویت یابی نامیده می شود تعریف می کنند. گلان ویل و ویلد هاجن (۲۰۰۷) تعریف فین و ولکل (۱۹۹۳) را گسترش دادند، آنها معتقد بودند که مؤلفه های رفتاری به پذیرش و سازگاری با مقررات مدرسه در سطح پایین و تلاش بیشتر برای یادگیری در یک سطح بالاتر اشاره دارد، همچنین مؤلفه هیجانی عواطف مثبت و منفی نظیر علاقه با خستگی را شامل می شود.

بیشتر مطالعات اخیر درباره اشتیاق مدرسه، سه بعد رفتاری، شناختی و هیجانی را مدنظر قرار داده اند (داترر و لائو، ۲۰۱۱، لد و دینلا، ۲۰۰۹).

لد و دینلا(۲۰۰۹) اشتیاق در مدرسه را بر اساس دو مؤلفه رفتاری (مشارکت کلاسی مخالف- جمعی) و مؤلفه هیجانی (دوست داشتن - اجتناب مدرسه) تعریف می کنند.

داترر و لاو(۲۰۱۱) اشتیاق مدرسه را به عنوان احساسات، رفتارها و افکار دانش آموزان درباره تجارب مدرسه ای تعریف می کنند و اشتیاق مدرسه ای را به دوطبقه اشتیاق رفتاری و اشتیاق روان شناختی تقسیم می کنند، در این تعریف اشتیاق روان شناختی ترکیبی از دو مؤلفه شناختی و عاطفی است.

اشتیاق مدرسه به عنوان یکی از عوامل مهم یادگیری است که موفقیت دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می دهد. مطالعات نشان داده است که دانش آموزان که به حضور در تمام کلاس های خود دقت و توجه دارند، بر روی یادگیری تمرکز می کنند، از قوانین و مقررات مدرسه اطاعت می کنند، به طور کلی به نمرات بالاتری دست می یابند. اشتیاق ضعیف می تواند میزان شکست و افت تحصیلی را افزایش دهد، و باعث ترک تحصیل و رفتارهای مشکل ساز شود. اسکریبنر، بانگ و پدروزا نشان دادند که عدم همکاری میان مدارس و والدین باعث پیشرفت کمتر و سطح بالاتری از مشکلات بین دانش آموزان می شود. علاوه بر این، بسیاری از تحقیقات نشان دادند اغلب والدینی که بیشتر به آموزش و پرورش فرزندان خود اشتیاق دارند، فرزندان آنها اجتماعی تر هستند و در مدرسه موفق تر هستند، لذا لازم است محققان و مربیان به مطالعه ی اشتیاق مدرسه به عنوان یک راه حل برای بسیاری از مشکلات بپردازند (الاولان ۲۰۱۴).

اشتیاق به فعالیت های مدرسه به عنوان یکی از نتایج مهم انگیزه مورد توجه قرار گرفته است، زمانی که دانش آموزان در مدرسه تشویق می شوند احساس رضایت و خشنودی می کنند، خودکارآمدی علمی، اهداف مشخص بالایی دارند و داوطلب فعالیت های یادگیری هستند که سبب پیشرفت تحصیلی بالا می شود، علاوه بر این، مطالعات قبلی نشان دادند اشتیاق مدرسه پیشرفت تحصیلی را بهبود می دهد، میزان ادامه تحصیل و انگیزه ی دانش آموزان را برای پیوستن به مدارس و سایر نهادهای اجتماعی افزایش می دهد. اشتیاق مدرسه بالا با فارغ التحصیلی از دبیرستان و موفقیت دانشگاهی مرتبط است. با توجه به نظر ونزل (۱۹۹۹)، دانش آموزانی که در فعالیت های مدرسه شرکت کرده اند، عملکرد بالاتری در تحصیل دارند. در مقابل دانش آموزانی که فعالیت های مدرسه را رها کرده اند عملکرد تحصیلی پایین تری دارند. متناوباً، مطالعات نشان می دهند دانش آموزانی که احساس ارتباط با مدرسه و ادامه ی تحصیل دارند، به احتمال زیاد رفتارها و نگرشهای مثبت تر خود نشان می دهند، در حالی که دانش آموزانی که فکر ترک کردن تحصیل و جدایی از مدرسه را دارند، رفتارهای ضد اجتماعی، بی ادبانه و خشونت آمیزی در داخل و خارج از مدرسه از خود نشان می دهند(همان).

اشتیاق معمولاً دارای اجزای متعدد است. بر اساس کار تجربی فردریک (۲۰۰۴) و همکاران، اشتیاق مدرسه یک ساختار چند بعدی است که سه بخش دارد: رفتار، احساسات و شناخت. اشتیاق رفتاری اشاره به اقدامات و روشهایی دارد که دانش آموزان را به مدرسه و یادگیری هدایت می کنند که شامل رفتار مثبت (به عنوان مثال، حضور و غیاب و تکمیل فعالیت های مدرسه)، شرکت فعال در کلاس ها و یا شرکت در فعالیت های فوق برنامه. اشتیاق احساسی اشاره به احساسات، علایق و نگرش هایی دارد که دانش آموزان را به سمت یادگیری و مدرسه هدایت می کند. اشتیاق شناختی اشاره به کیفیت فرایندهای شناختی و روش های یادگیری می کند که دانش آموزان در تکالیف و وظایف مدرسه بکار می برند، از جمله تعیین هدف، انگیزه ی ذاتی، خود سامانی و استفاده از راهبردهای یادگیری، این اجزاء اشتیاق اثر مثبت و طولانی مدت پر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند. در نهایت، درجه ی شرکت دانش آموزان در اشتیاقات رفتاری، عاطفی و شناختی بر روی موفقیت تحصیلی آنها تاثیر می

گذارد، که به نوبه ی خود ممکن است تغییرات در این سه بعدی بر روی اشتیاق مدرسه تاثیر بگذارد. علاوه بر این، اجزاء اشتیاق مدرسه به عنوان اشتیاق پویا شناخته می شود. به عنوان مثال، یک بعد ممکن است به جلوگیری از ترک مدرسه در اوایل کمک کند، و بعد دیگر ممکن است منجر به بهبود عملکرد تحصیلی شود(همان).

تا همین اواخر مطالعات چندی انجام شد که رابطه ی بین اشتیاق مدرسه و موفقیت دانشگاهی را مورد بررسی قرار دادند. مطالعه ی اخیر توسط لاد و دینلا نشان داد، دانش آموزانی که در کلاس اشتیاق دارند و به دستورالعمل های معلم پاسخ می دهند به احتمال زیاد کارایی علمی بالاتری نشان می دهند. همچنین دانش آموزانی که به طور فعال در گیر همکاری با مدرسه هستند به احتمال زیاد عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (الوان، ۲۰۱۴).

اشتیاق آموزشی

در مقایسه با اشتیاق مدرسه ای، اصطلاح اشتیاق آموزشی نسبتا جدید است. گرن وود، هورتن و آتلی (۲۰۰۲) اشتیاق آموزشی را به عنوان مجموعه ای از رفتارهای کلاسی خاص نظیر خواندن، نوشتن، سؤال پرسیدن و پاسخ سؤال دادن، تعریف می کنند. این مفهوم سازی اشتیاق آموزشی را با رفتارهای کلاسی مرتبط با تکالیف آموزشی معادل می داند.

جانسون، کراسنو و الدر (۲۰۰۱) اشتیاق آموزشی را به عنوان رفتارهای دانشجوی نظیر حضور در کلاس، شرکت کردن در بحث های کلاسی، انجام دادن تکالیف و حضور در فعالیتهای فوق برنامه کلاسی تعریف می کنند. اندرسون، کریستنسون، سینکلیر و لر (۲۰۰۴)، اصطلاح اشتیاق آموزشی را به معنای زمان سپری شده برای انجام فعالیت های یادگیری تعریف کردند. فارر و اسکینر (۲۰۰۳) اصطلاح اشتیاق آموزشی را به معنای فعال بودن، هدف دار بودن، انعطاف پذیر بودن، مولد بودن و مقاوم بودن که بر تعامل با محیط فیزیکی و اجتماعی متمرکز است، تعریف کرده اند. همه این مفهوم سازی ها بر مؤلفه رفتاری اشتیاق آموزشی تأکید دارد و اساسا رفتارهای دانشجوی در بافت کلاس اتفاق می افتد.

با یک تمایز جزئی در باره تعریف های ارائه شده، مربوط به اشتیاق آموزشی که در بالا اشاره شد، سوارز - ارزگو، پی منتال و مارتین (۲۰۰۹) اشتیاق آموزشی را به عنوان میزان ارتباط دانشجویان با آنچه قرار است در کلاس انجام دهند مفهوم سازی می کنند. این مفهوم سازی بر ابعاد شناختی و رفتاری تمرکز است. بنابراین مفهوم سازی اولیه درباره اشتیاق آموزشی مؤلفه های شناختی و رفتاری که در کلاس اتفاق می افتد متمرکز است.

مدل رابکن (۲۰۰۷) اصطلاح اشتیاق آموزشی را مورد استفاده قرار می دهد. اما یک تعریف آشکار از آن ارائه نمی دهد. در این مدل اشتیاق آموزشی از طریق ۴ شاخص معرفی می شود که عبارت اند از: یادگیری تعاملی، یادگیری عمیق، تلاش و کار تیمی علیرغم تعریف هایی که در بالا اشاره شد و در آنها اشتیاق آموزشی به عنوان رفتارها یا شناختارهایی تعریف می شود، لی بی (۲۰۰۴) اشتیاق را به عنوان درجه ای که در آن دانشجویان به منظور یادگیری و انجام دادن خوب تکالیف در دانشگاه برانگیخته می شود تعریف می کند و آن را با نوع انگیزش و عملکرد برابر می داند، تعریف لی بی (۲۰۰۴) از اشتیاق اصطلاح اشتیاق آموزشی و اشتیاق در دانشگاه را یکپارچه می کند.

اشتیاق دانش آموزی

اصطلاح اشتیاق دانش آموزی اغلب به منظور معرفی اشتیاق در مدرسه (اشتیاق دانش آموز در مدرسه، کلم و کانل، ۲۰۰۴) یا اشتیاق تحصیلی اشتیاق دانش آموز در کار تحصیلی) (مارکس، ۲۰۰۰، نیومن، ولج و لامبورن و همکاران، ۱۹۹۲) یا هر دو (کریستنسون و آندرسون، ۲۰۰۲) استفاده می شود.

اولا اشتیاق دانش آموزی در ارتباط با محیط مدرسه استفاده می شود. موشر و مک گون (۱۹۸۵) اشتیاق دانش آموزی را به عنوان نگرش های دانش آموزان و شرکت آنها در برنامه های مدرسه تعریف کردند، کلم و کانل (۲۰۰۴) اشتیاق دانش آموز را به عنوان اشتیاق در جریان و واکنش به چالش مدنظر قرار می دهند. اشتیاق در جریان، به اشتیاق رفتاری (نظیر هزینه زمانی، متمرکز و تلاش)، اشتیاق هیجانی (کمال گرایی، کنجکاوی و علاقه و اشتیاق شناختی (دلایل و اهمیت یادگیری در طول یک روز مدرسه اشاره دارد.

دوما اشتیاق دانش آموزی با در نظر گرفتن کار آموزشی با تحصیلی در کلاس معنی پیدا می کند. مارکس (۲۰۰۰) اشتیاق دانش آموزی را به عنوان یک فرایند روان شناختی که شامل توجه، علاقه، سرمایه گذاری و تلاش به سوی کار تحصیلی است مدنظر قرار می دهد. این مفهوم سازی مطابق با تعریف نیومن و همکاران (۱۹۹۲) بر سرمایه گذاری روان شناختی، تلاش برای فهمیدن و مهارت یافتن در تکالیف تحصیلی متمرکز است.

سوما اشتیاق دانش آموزی هم به منظور معرفی محیط های مدرسه ای و همکاری کلاسی در بافت های کلاس بکار برده می شود. کریستنسون و آندرسون (۲۰۰۲) گزارش کردند که اشتیاق دانش آموز شامل اشتیاق تحصیلی (زمان صرف شده بر روی تکلیف)، اشتیاق شناختی (استفاده از خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی) و اشتیاق رفتاری (حضور و شرکت در فعالیت های کلاسی و فوق برنامه و اشتیاق روان شناختی (هویت یابی) است.

چامپمن (۲۰۰۳) اشتیاق دانش آموز را دارای دو بعد میدانند: تمایل دانش آموز برای شرکت در فعالیت های مدرسه ای (حضور در مدرسه، انجام تکالیف در خانه)، همچنین اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری در تکالیف تحصیلی خاص. با این حال بسیاری از مطالعات پیشین باوجوداینکه شاخص های همانندی را در تعریفشان از تکالیف مورد استفاده قرار داده اند، تعریف روشنی از اشتیاق دانش آموز به دست نداده اند.

مفهوم آپلتون، کریستنسون، کیم و رشی (۲۰۰۶) از اشتیاق در برگیرنده اشتیاق شناختی ارتباط دریافتی از مدرسه و اشتیاق روان شناختی ارتباط دریافتی با دیگران در مدرسه است. این مفهوم سازی اساسا اشتیاق سطح مدرسه را منعکس می کند.

زمینه یابی ملی درباره اشتیاق دانش آموزان سه جنبه از اشتیاق را برجسته ساخته است: اشتیاق تحصیلی / شناختی / عقلانی / اشتیاق رفتاری / و مشارکتی و اشتیاق هیجانی.

در زمینه یابی ملی، اشتیاق دانش آموز در ۵ سطح کلی (سطح چالش تحصیلی، فعالیت و یادگیری مشارکتی، تعامل دانش آموز / انجمن، غنی سازی تجارب آموزشی و محیط های کلاسی حمایت کننده) و ۶ حوزه خاص (خواندن و نوشتن، کیفیت روابط، تأکید مدرسه بر فعالیت های خوب، تفکر سطح بالاتر، تعامل دانش آموز انجمن مرتبط با کار درسی و تعامل متنوع در کار درسی) اندازه گیری شد. در این مفهوم سازی، اشتیاق دانش آموز ترکیبی از دو سطح اشتیاق مدرسه و اشتیاق در کلاس درس

است. با این حال اپلتون، کریستنسون و فارلانگ (۲۰۰۸) خاطر نشان می کنند که همه مفهوم سازی های مرتبط با اشتیاق در ابتدا شامل بعد رفتاری هستند، همچنین ممکن است شامل بعد هیجانی و در نهایت به احتمال کمتر بعد شناختی باشند.

جدای از ابعاد رفتاری، شناختی و هیجانی، بعد دیگر اشتیاق دانش آموز بعد روان شناختی است. گلان ویل و ویلد هاجن (۲۰۰۷) از یک ساختار دوبعدی (رفتاری و روان شناختی) درباره اشتیاق دانش آموز حمایت می کنند، در این مفهوم سازی بعد روان شناختی بر اساس سه جنبه علاقه تحصیلی، انگیزش بیرونی و روابط مثبت با معلم تعریف می شود. اشتیاق روان شناختی با ارزش مدرسه برای دانش آموز مرتبط است. بعد روان شناختی اساساً ترکیبی از اشتیاق شناختی و هیجانی با تأکید بیشتر بر مؤلفه هیجانی است. مشابه داترر و لاو (۲۰۱۱) اشتیاق روان شناختی را به عنوان یکپارچه سازی اشتیاق شناختی (شایستگی دریافتی انگیزش) و اشتیاق عاطفی (پیوستگی احساس تعلق) در نظر می گیرند. باوجود این بسیاری از محققان اشتیاق روان شناختی را معادل مؤلفه های اشتیاق هیجانی می دانند (اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶، هریس، ۲۰۰۸). برای نمونه اپلتون و همکاران (۲۰۰۶) اشتیاق روان شناختی را به عنوان احساس تعلق و روابط باهم سالان و معلمان در نظر می گیرند.

پیشرفت تحصیلی

تربیت نیروی انسانی کارآمد از جمله وظایف اصلی دانشگاه ها محسوب می گردد. دانشجویان هر دانشگاه سرمایه های گرانقدر هر کشور به شمار می روند که توجه به تربیت آن ها از نظر علمی، پژوهشی و فرهنگی بسیار حائز اهمیت است و برنامه ریزی صحیح در آموزش و پرورش آنان از وظایف اصلی دانشگاه ها به حساب می آید. دانشگاه ها همه ساله دانشجویان جدید الورد را پذیرش و دانشجویانی را نیز فارغ التحصیل می نمایند که در این چرخه مستمر، توجه به کیفیت آموزشی از جایگاه ویژه ای برخوردار است (رودباری، احمدی و عبادی فرد آذر، ۱۳۸۹).

از جمله مهم ترین نگرانی های استادان، مسئولان آموزش دانشگاه و خانواده های دانشجویان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان است. نقطه مقابل پیشرفت تحصیلی، افت تحصیلی است که بر اساس مطالعات متعدد تأثیر بسزایی در سرنوشت فرد داشته و هم چنین هزینه گزافی به خانواده و جامعه تحمیل می کند. در ایران این امر از مهم ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است که هر ساله ده ها میلیارد ریال از بودجه کشور را هدر می دهد و نیروهای بالقوه و سرمایه های جامعه که همان نیروی انسانی است، بی ثمر می ماند.

در سال های اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان تربیتی پژوهش های قابل توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی و متغیرهای مرتبط با آن ها انجام داده اند. یادگیری فراگیران معمولاً به وسیله عملکرد تحصیلی آن ها مورد سنجش قرار می گیرد. عوامل متعددی عملکرد تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهند. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی و برخی دیگر باعث تضعیف عملکرد فراگیران می شوند (سیف، ۱۳۹۲).

پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می شود که به وسیله آزمون های فراگیری استاندارد شده یا آزمون های معلم ساخته اندازه گیری می شود (نویدی، ۲۰۰۴). به طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به طوری که بتوان آن ها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد (سلیمان نژاد، سحران، ۲۰۰۲).

یکی از ابعاد پیشرفت در آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی است که مفهوم آن معلومات یا مهارت های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوع درسی است که معمولاً به وسیله آزمایش ها یا نشانه ها یا هر دو که اساتید برای دانشجویان وضع می کنند، اندازه گیری می شود (شعاری نژاد، ۱۳۶۴).

وضعیت تحصیلی دانشجو به پیشرفت یا اُفت تحصیلی وی اطلاق می شود و برای سنجش آن از ابزارهای مختلفی مانند معدل کل، ترم های مشروطی و تعداد واحدهای مردودی یا قبولی استفاده می شود. نظام آموزشی نیز مانند هر نهاد دیگری می تواند به علت کاستی ها و یا عوامل دیگری دچار سوء کارکرد شود به طوری که نتواند بخشی از اهداف خود را به درستی به انجام رساند و سرمایه در اختیار قرار داده شده را تلف نموده و نتیجه مطلوب و مورد انتظار را به بار نیاورد (رودباری و اصل مرز، ۱۳۸۹).

دانشگاه ها به عنوان مراکز تولید کننده علم و فرهنگ و تربیت متخصصان مورد نیاز کشور، به طور قاطع، خاستگاه بسیاری از نوآوری ها و خلاقیت ها برای حل مسائل روز جامعه هستند (کیوانی، ۱۳۸۰). نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی، حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی، به حفظ و بهبود ارتقای کیفیت نیز بپردازد. شواحد گوناگون نیز حاکی از آن است که این نظام در صورتی از عهده ی وظایف و اهداف خود بر می آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضعیت مطلوبی باشد (کبریایی و رودباری، ۱۳۸۴).

آموزش دانشجویان با هدف پیشرفت آن ها در زمینه تحصیلی صورت می گیرد. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی امری چند بعدی است که تقریباً به رشد اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانشجویان بستگی دارد (فرج الهی، نجفی، نصرتی هشی و نجفیان، ۱۳۹۲).

مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم ترین دغدغه های هر نظام آموزشی است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن در دوره های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰).

عملکرد تحصیلی (اُفت یا پیشرفت تحصیلی)، تحت تاثیر ابعاد متعدد زیستی، روانی و اجتماعی قرار دارد. این عوامل در چهار گروه شرایط فراگیر، خانواده، آموزشگاه و عوامل مربوط به اجتماع و محیط خارج از آموزشگاه دسته بندی می شوند. لذا در مجموع عملکرد تحصیلی فراگیران متأثر از شرایط فراگیر و محیط بیرونی او می باشد (اشعری، شفیع آبادی و سودانی، ۱۳۸۹). اُفت تحصیلی یکی از مسائل گریبان گیر سیستم آموزشی در همه مقاطع تحصیلی است و موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه های صرف شده می شود (هولمپرگ، ۱۹۸۵). از سوی دیگر دانش آموختگانی که با اُفت تحصیلی دانشگاه را به اتمام می رسانند توانمندی علمی مورد نیاز را به نحو مطلوب کسب نمی کنند (لازین و نیومن، ۱۹۹۱).

آمار بسیار بالای اُفت تحصیلی به صورت ترک تحصیل، اخراج و توقف در تحصیل از نظر هزینه های آموزشی، هر ساله خسارت های زیادی را به آموزش عالی در کشورهای جهان وارد می کند. پیش بینی می گردد که در آینده نیز با افزایش اُفت تحصیلی همه ساله بخشی از منابع انسانی و اقتصادی جامعه در دانشگاه ها با اخراج، ترک تحصیل، انصراف، مردودی

و مشروطی دانشجویان ضایع گردد و آثار و پیامدهای ناگوار فردی و اجتماعی فراوانی به وجود آورد. اُفت تحصیلی هم چنین باعث اتلاف بودجه های جاری و تجهیزاتی دانشگاه ها، دیرتر راه یافتن افراد به بازار کار و سرخوردگی فرد و خانواده ها می شود (رودباری و همکاران، ۱۳۸۹).

آموزش عالی، در توسعه ی اجتماعی و منابع انسانی و تربیت افراد کاردان نقش عمده ای داشته و از این رو دانشگاه های کشور در فرایند توسعه ی نیروی انسانی، اهمیتی اساسی دارند. یکی از مشکلات شایع نظام آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان، پدیده ی اُفت تحصیلی است که زیان های علمی، فرهنگی و اقتصادی زیادی متوجه دولت ها و خانواده ها می کند. تلاش برای شناسایی عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی و ارائه ی راهبردها و انجام اقداماتی در جهت کاهش خسارات ناشی از اُفت تحصیلی، مستلزم تحقیقات بسیار در این زمینه است (سکاکی، ۱۳۹۰).

اهمیت پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی از جنبه های علمی و کاربردی اهمیت به سزایی دارد. عملکرد تحصیلی، یکی از عوامل پذیرش در کلاس درس می باشد. همچنین برای به دست آوردن مدرک و شغل از جایگاه خاصی برخوردار است. لذا محققان روانشناسی و آموزشی سعی دارند تا تعیین کننده های پیچیده ی پیشرفت تحصیلی را درک کنند (فراهانی، ۱۳۸۷، به نقل از تویسرکانی، ۱۳۹۲) در مجموع پیشرفت و اُفت تحصیلی، یکی از ملاکهای کارآیی نظام آموزشی و به عنوان یک متغیر وابسته همواره مورد توجه محققان بوده است.

اهمیت پیش بینی پیشرفت تحصیلی از لحاظ کاربردی

پیشرفت تحصیلی یکی از عوامل مهم مقبولیت و پذیرش در کلاس درس است. همچنین پیشرفت تحصیلی در به دست آوردن یک شغل و درجات مختلف آن مهم است (پورشافی، ۱۳۷۰).

اهمیت پیش بینی پیشرفت تحصیلی از نظر کارآیی نظام آموزشی

اهمیت پیشرفت تحصیلی از این جهت نیز مهم است که هر نظام آموزشی و تربیتی به جهت حصول بهترین نتایج و رفع موانع و کمبودها در سراسر فرایندهای آموزش و پرورش و استفاده بهینه از درون دادها، همواره مورد ارزیابی متخصصان مربوط قرار می گیرد. در نهایت محصول نظام های تربیتی نیز دانش آموختگانی هستند که واجد برخی از ویژگی ها شده اند. پیشرفت تحصیلی می تواند یکی از مهم ترین و عینی ترین معیارها برای بررسی و ارزشیابی کارایی و اثربخشی نظام آموزش و پرورش باشد (همان منبع).

مبانی تجربی

تحقیقات انجام شده در داخل کشور

آریا پوران و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی به بررسی رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین سبک مدیریت کلاس تعامل گرا و سبک مداخله گر معلمان با پیشرفت ریاضی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده سبک های مدیریت

کلاس تعامل گرا و مداخله گر معلمان به عنوان قوی ترین متغیرها برای پیش بینی پیشرفت ریاضی دانش آموزان شناخته شد.

بخشایش (۱۳۹۲) با بررسی رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان نشان داد که بیشتر معلمان مورد بررسی دارای سبک مدیریت تعاملی می باشند. تحلیل داده ها نشان داد که بین ویژگی های شخصیتی معلمان و سبک مدیریت آن ها رابطه وجود دارد. نتایج بیان داشت که معلمان زن و مرد، از لحاظ سبک مدیریت کلاس با یکدیگر تفاوتی ندارند.

خانی، باقری و دانشیار (۱۳۹۲)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که با آموزش خود تنظیمی می توان به دانش آموزان کمک کرد تا به پیشرفت تحصیلی بیشتری دست یابند. آموزش و پرورش معلمان نیز باید شرایط لازم برای پیشرفت دانش آموزان در این زمینه را فراهم نماید.

غلامعلی لواسانی، اژه ای و داودی (۱۳۹۲)، به منظور شناخت میزان اثربخشی راهبردهای خود تنظیمی پژوهشی را بر روی دانش آموزان پایه اول دبیرستان به انجام رساندند. یافته ها نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر افزایش مهارت های دانش آموزان اثر مثبت و معنی دار داشته است و این راهبردها باعث افزایش تلاش و درگیری شناختی دانش آموزان می شود، لذا چنین نتیجه گرفته اند که آگاهی و اطلاع دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و بکارگیری آن ها در امر مطالعه و یادگیری اثربخش می باشد.

عظیمی، پیری و زوار (۱۳۹۲)، در پژوهشی که به بررسی رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی پرداختند به این نتیجه رسیدند که بین یادگیری خود نظم داده و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در زمینه بررسی تفاوت دانشجویان مرد و زن در زمینه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، نتایج پژوهش عجم و همکاران (۱۳۹۱)، نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در بین زنان و مردان تفاوت معنادار وجود ندارد.

رنجبر (۱۳۹۱)، در پژوهشی که به منظور مطالعه عوامل مؤثر بر مدیریت اثربخش کلاس درس از دیدگاه ۲۱۰ نفر از اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم انجام گرفت، نشان داد که عوامل چهارگانه ۱- تهیه و اجرای طرح درس ۲- سازماندهی و تعیین راهبردهای تدریس ۳- رهبری، ترغیب و ایجاد انگیزش ۴- نظارت و ارزشیابی مستمر، بر فعالیتهای دانش آموزان از لحاظ آماری معنادار بوده و باعث افزایش اثربخشی مدیریت در کلاس درس می شود. از نظر اولویت بندی میزان اهمیت عوامل مطرح شده در پرسشنامه نشان داد که بر اساس نظرات پاسخگویان، توجه به عقاید و نظرات دانش آموزان، پیگیری علل بی انضباطی دانش آموزان و ایجاد فضای آرام برای تمرکز فکر و یادگیری بیشترین تأثیر را در اثر بخشی مدیریت کلاس دارد..

موسوی و همکاران (۱۳۹۱)، تحقیقی با عنوان بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان، بر روی ۱۳۰۰ دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، انجام دادند و نشان دادند در تأثیر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر

عملکرد تحصیلی، تمام مسیرها معنی دار بودند و در تأثیر مؤلفه های هوش هیجانی و باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر عملکرد تحصیلی، تمام مسیرها معنی دار بودند.

جعفری ثانی و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی که بر روی ۳۵۲ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان نقش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و رضایت از زندگی در پیشرفت تحصیلی انجام دادند نشان دادند که بین راهبردهای شناختی و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد.

نوحی و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهشی که به بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداختند، به این نتیجه رسیدند که می توان با تقویت انگیزش پیشرفت در دانشجویان، میزان موفقیت تحصیلی آنان را نیز افزایش داد.

حمیدی، دماوندی و دهنوی (۱۳۹۱)، در پژوهشی که با هدف بررسی ارتباط هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با سبک مدیریت کلاسی آنان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین فراشناخت و رفتار فرهنگی معلمان با سبک مدیریت کلاسی معلم محوری (مداخله ای) آنان ارتباط معکوس و معنادار وجود دارد. بین سواد کامپیوتری و سبک مدیریت کلاسی دانش آموز محوری (غیر مداخله ای) معلمان ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. فراشناخت فرهنگی، رفتار فرهنگی و سواد کامپیوتری پیش بینی کننده سبک مدیریت کلاسی تعاملی معلمان می باشد.

جعفر طباطبایی، بنی جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان پرداختند. بر اساس نتایج آنان آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی می تواند در بهبود پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر واقع گردد.

سلیمان نژاد و حسینی نسب (۱۳۹۱)، در پژوهشی تأثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک های شناختی دانش آموزان را بر عملکرد حل مسأله ریاضی آنان مورد تحقیق و بررسی قرار دادند. یافته های پژوهشی نشان داد که عملکرد حل مسأله ریاضی دانش آموزان بر اثر آموزش راهبردهای خودتنظیمی افزایش می یابد.

در پژوهشی که تجری و همکاران (۱۳۹۰)، برای بررسی نقش ماهیت تکلیف و جنسیت در جهت گیری هدف و خود تنظیمی و نیز رابطه بین این دو متغیر بر روی دانشجویان شهر مشهد انجام دادند، نشان دادند که بین اهداف پیشرفت و خود تنظیمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین زیر گروه های علمی از نظر خود تنظیمی تفاوت معناداری مشاهده گردید. دانشجویان گروه علوم انسانی نسبت به دانشجویان گروه فنی و علوم پایه و دانشجویان گروه علوم پایه نسبت به دانشجویان گروه فنی از راهبردهای خود تنظیمی بیشتری استفاده می کردند، اما خود تنظیمی در زنان و مردان تفاوتی نداشت.

مولایی (۱۳۹۰)، پژوهش خود با عنوان تأثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس در منطقه ی بزینه رود در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، را بر روی ۷۰ معلم به انجام رساند. یافته ها حاکی از آن است که تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس مدرک تحصیلی معنادار است؛ یعنی معلمان دارای مدرک کارشناسی بیشتر به سبک تعاملی تمایل دارند در حالی که معلمان دارای مدرک دیپلم به سبک مداخله گر گرایش دارند.

کارشکی و عبد خدایی (۱۳۹۰) در پژوهشی که با هدف بررسی نقش جنسیت و رشته تحصیلی در خود تنظیمی افراد، بر روی ۴۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه فردوسی و ۴۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین اهداف پیشرفت و خود تنظیمی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین، بین زیر گروه های علمی از نظر خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود داشت. دانشجویان گروه انسانی نسبت به دانشجویان گروه فنی و علوم پایه و دانشجویان گروه علوم پایه نسبت به دانشجویان گروه فنی از راهبردهای خود تنظیمی بیشتری استفاده می کردند. اما خود تنظیمی در زنان و مردان تفاوتی نداشت. همچنین دانشجویان گروه انسانی از دانشجویان دو گروه دیگر تبحری تر و اجتنابی تر بودند. در مجموع زنان از مردان هدفمند تر بودند.

در پژوهشی که توسط خسروی و همکاران (۱۳۹۰)، با عنوان بررسی رابطه ی راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی، بر روی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور گچساران انجام گرفت، یافته های پژوهش رابطه ی مثبت معنی داری بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان نشان دادند.

عرب زاده و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی به بررسی رابطه یادگیری خودگردان و جهت گیری هدف با سبک مدیریت کلاس پرداختند و چنین نتیجه گرفتند که یادگیری خودگردان بر سبک مدیریت آزادانه و آمرانه اثر مستقیم و معنادار دارد. بر اساس نتایج آنان، معلمان خودگردان در هنگام تحصیل عمدتاً گرایش به جهت گیری هدف یادگیری دارند، بنابراین در هنگام تدریس سبکی از مدیریت را به کار می گیرند که فراگیران آن ها نیز چنین اهداف مشابهی را دنبال کنند. به عبارت دیگر، به دانش آموزان خود اجازه می دهند تا نیروهای ذاتی، درونی و خلاق خود را در جهت رسیدن به اهداف یادگیری نمایان سازند.

مفاخری و معتمدی (۱۳۹۰)، میزان یادگیری خودتنظیمی را بر روی حافظان قرآن و غیر حافظان قرآن مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که میزان مهارت های یادگیری خودتنظیمی در بین حافظان قرآن و غیر حافظان به طور معناداری متفاوت بوده است؛ یعنی حافظان قرآن در مهارت های یادگیری خودتنظیمی، عملکرد بهتری در مقایسه با غیرحافظان داشته اند.

حمیدی و قاسمی مدانی (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه هوش فرهنگی و سبک های تصمیم گیری در بین مدیران، به این نتیجه رسید که بین هوش فرهنگی و سبک های عمومی تصمیم گیری در بین مدیران روابط مثبت و معناداری وجود دارد.

خلخالی و همکاران (۱۳۸۹)، مدلی جهت استقرار مدیریت کلاس درس سالم ارائه دادند و پنج بعد سبک رهبری معلم، رشد دانش آموز، ارتباط، انگیزش و انضباط در کلاس درس را به عنوان مؤلفه های مدیریت کلاس درس سالم عنوان نمودند و به این نتیجه رسیدند که بین هر پنج عامل شناسایی شده، همبستگی وجود دارد.

علی بخشی و زارع (۱۳۸۹)، در مطالعه ای که به منظور بررسی اثربخشی آموزش خود تنظیمی یادگیری و مهارت های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که یادگیری خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.

یافته های پژوهش نخستین گلدوست و معینی کیا (۱۳۸۸) مبنی بر بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری، با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، نشان داد که متغیرهای راهبردهای یادگیری خود تنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری، پیش بین معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستند.

نتایج پژوهش فیضی و بشیر (۱۳۸۸) مبنی بر بررسی رابطه سبکهای مدیریت با خلاقیت دبیران گویای این است که رابطه مثبت معنی داری بین سبک مدیریت و خلاقیت دبیران وجود دارد و مدیرهای زن دارای تاثیر بیشتری در خلاقیت دبیران، نسبت به مدیران مرد هستند.

امین یزدی و عالی (۱۳۸۷)، در پژوهشی به بررسی تاثیر سبک های مدیریت کلاس بر رشد مهارت های فراشناختی دانش آموزان پرداختند. بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل داده ها، فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه؛ « دانش آموزان معلمان تعامل گرا در مقایسه با دانش آموزان معلمان مداخله گرا از مهارت های فراشناختی بالاتری برخوردارند» تایید گردید. همچنین یافته ها نشان می دهد، مهارت نظارت فراشناختی دانش آموزان پسر به طور معناداری بالاتر از دختران است و بین فراشناخت دانش آموزان و نمره پیشرفت تحصیلی (معدل) آنان، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

امینی (۱۳۸۷) با بررسی نقش خودکارآمدی، خود تنظیمی و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان، نشان داد که همه مؤلفه های یادگیری خود تنظیمی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند و به طور کلی دانش آموزانی که از راهبردهای یادگیری استفاده می کنند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند.

عالی و امین یزدی (۱۳۸۷)، در پژوهشی تحت عنوان « تاثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس»، به این پرسش پاسخ دادند که آیا میان عوامل مربوط به معلمان (مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت معلمان) و سبک مدیریتی آن ها رابطه وجود دارد؟ نتایج نشان می دهد که تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس مدرک تحصیلی معنادار است؛ یعنی معلمان دارای مدرک کارشناسی بیشتر به سبک تعاملی تمایل دارند در حالی که معلمان دارای مدرک دیپلم به سبک مداخله گر گرایش دارند.

یافته های پژوهش محمد امینی (۱۳۸۷) با هدف بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، حاکی از این بود که راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه مؤلفه های یادگیری خود تنظیمی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را داشتند.

عبداللهی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان نقش آمادگی ها در مدیریت اثربخش کلاس درس، نشان داد که دست یافتن به مدیریت اثربخش کلاس درس بدون آمادگی ها معنادار نبوده و هرگز به نتیجه مناسب نخواهد رسید.

پژوهش صمدی و همکاران (۱۳۸۷) تحت عنوان « تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه » نشان داد که کارکردهای مدیریت با جو یادگیری همبستگی مثبت و معناداری دارد.

پیشینه ی تحقیق

قیاس و احمد (۲۰۱۲)، پژوهشی مبنی بر بررسی اثر سبکهای مدیریت کلاس بر عملکرد دانش آموزان بر روی ۴۰ دانش آموز در مقطع متوسطه و ۴ نفر از معلمان آنها انجام دادند. بر اساس یافته ها، محققان به این نتیجه رسیدند که

معلمان سبکهای مختلفی برای تصمیم گیری اتخاذ می نمایند. اکثر معلمان برای تصمیمات خود از قبل برنامه ریزی می کنند. معلمان فشارهای خارجی برای تصمیم گیری را نمی پذیرند. تعداد کمی از دانش آموزان فرصت می یابند تا درباره مسائل مربوط به کلاس بحث نمایند. عدم تعادل در ارائه برنامه های مشارکتی در کلاس وجود دارد و معلمان ترجیح می دهند کنترل کلاس را خود بر عهده گیرند و دانش آموزان نمی توانند مشکلات خود را با معلمان مطرح نمایند.

دیجیگیگ و استوجیلکوویک (۲۰۱۲)، در پژوهشی که به منظور طراحی پروتکلی برای ارزیابی سبکهای مدیریت معلمان بر اساس سه سبک مداخله گر، غیر مداخله گر و تعامل گرا انجام دادند، تأکید کردند که مدیریت کلاس یکی از مهمترین فاکتورهای تدریس اثر بخش است و پیدا کردن سبک تدریس خاص و پس از آن تلاش برای بهبود اثر بخشی آن بسیار اهمیت دارد. از این نظر، پروتکل ارائه شده می تواند ابزاری مفید برای روانشناسان، مربیان و مشاوران مدرسه باشد. علاوه بر این اعتقاد به اینکه آموزش در کلاس درس اولین مرتبه را در نردبان شغلی معلمان دارد، نشانگر آن است که ارزیابی قابل اعتماد از سبک مدیریت معلمان می تواند نقطه شروعی برای برنامه ریزی توسعه ی حرفه ای معلمان باشد. در نتیجه دلایل خوبی برای توصیه پروتکل ارزیابی سبک مدیریت معلمان برای تمرین های آموزشی و به عنوان اهدافی برای تحقیقات بیشتر وجود دارد.

رحیمی و اسداللهی (۲۰۱۲) با بررسی جهت گیری مدیریت کلاس ۳۰۰ معلم زبان انگلیسی و تاثیر آن بر سبک تدریس آنان به این نتیجه رسیدند که اکثر معلمان با توجه به رویکرد مدیریت کلاس خود، مداخله گرا بودند. علاوه بر این نتایج نشان داد که معلمانی که دارای سبک مدیریت مداخله گرا بودند نسبت به غیرمداخله گرایان از فعالیت های آموزشی بیشتری در کلاس درس خود استفاده می کردند. تجزیه و تحلیل عمیق تر نشان داد که جهت گیری مدیریت کلاس درس توسط معلمان می تواند تا ۲۸٪ از واریانس سبک تدریس و آموزش را پیش بینی نماید.

آزوبونیک (۲۰۱۲) در تحقیقی مدیریت کلاس درس را به عنوان یک استراتژی کنترل برای ترویج کیفیت آموزش در نظر گرفت. بر اساس نتایج این پژوهش، کلاس درس مؤثر می تواند به عنوان یک استراتژی کنترل در ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد و تمام اجزای محیط مدرسه باید به منظور دستیابی به اهداف مورد نظر با یکدیگر هماهنگ باشند.

کارشکی (۲۰۱۱) در بررسی رابطه میان برداشت از فعالیت های کلاس درس و یادگیری خود تنظیم چنین نتیجه گرفت که برای افزایش یادگیری خودتنظیم، در نظر گرفتن درک کافی از فعالیت های کلاس درس و دانشگاه ضروری است.

دیجیگیگ و استوجیلکوویک (۲۰۱۱)، نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل گرا را به کار می برند، دانش آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند.

اردوغان و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه کیفی خود در ارتباط با مدیریت و نظم و انضباط کلاس درس، مشکلات، دلایل و راه حل های آن؛ به عنوان نتیجه ای از این تجزیه و تحلیل، مشکلات مرتبط با مدیریت کلاس درس را تحت این عناوین گروه بندی کردند: فقدان انگیزه، شکستن روال و قوانین، فقدان زیر ساخت ها، مدیریت زمان کافی، محیط کلاس درس بی اثر و عدم تعامل در کلاس های درس. از طرف دیگر شرکت کنندگان، با این مشکلات به دلایل زیر مرتبط هستند: محل و ساختار دوره در برنامه درسی، محیط کلاس درس، اندازه کلاس درس و عدم وجود سخت افزار، عدم وجود قوانین،

محیط خانه و نگرش پدر و مادر، فقدان مهارت های مدیریتی معلمان و نگرش دانش آموزان. در نهایت راه حل های زیر برای غلبه بر مشکلات مدیریت کلاس درس پیشنهاد شد: بهبود در صلاحیت معلمان، مقررات در محل وساختار دوره در برنامه درسی، سازماندهی فعالیت های انگیزشی، سازماندهی مجدد کلاس درس، نادیده گرفتن رفتار بد، ملاقات با پدر و مادر و ارائه هماهنگی میان موضوع های مختلف.

کایا و دومز (۲۰۱۰) به مقایسه روشهای مدیریت کلاس معلمان در اجرا و عدم اجرای رویکرد ساخت گرای آموزش پرداختند و بیان کردند هنگامی که این دو رویکرد در شرایط کاربردی در تمام ابعاد مدیریت کلاس درس مقایسه شوند، روشن است که رویکرد ساخت گرای آموزش شامل برنامه های کاربردی بیشتری نسبت به رویکرد یادگیری رفتار است.

فوولر و ساراپلی (۲۰۱۰)، به منظور بررسی انتظارات دانشجویان از مدیریت کلاس درس پژوهشی را به انجام رساندند. نتایج نشان داد که مدیریت کلاس درس به همان اندازه که برای معلمان مهم است، برای دانشجویان نیز اهمیت دارد. آن ها معتقدند که این اطلاعات می تواند در راستای کمک به معلمان برای مدیریت کلاس به صورت مؤثرتر مورد استفاده قرار گیرد.

چانگ (۲۰۰۹)، در طی پژوهشی به بررسی ارتباط عملکرد تحصیلی دانشجویان و سبک شناختی، فرا شناختی، انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی آنان پرداخت و نشان داد که مؤلفه های راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی همبستگی معنی دار دارد.

بیان مساله

بنابراین با توجه به اشتیاق تحصیلی در پیشرفت تحصیلی و پیش بینی ترک تحصیل در دانش آموزان این مطالعه به منظور بررسی رابطه بین اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی شهر جزینک انجام شده است. هدف اصلی از این تحقیق، تعیین میزان رابطه اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان متوسطه اول شهر جزینک بود.

فرض اصلی تحقیق عبارت بود از: بین اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

فرض های فرعی تحقیق عبارت بود از:

- افزایش معنادار اشتیاق تحصیلی منجر به پیشرفت تحصیلی می شود.

روش نمونه گیری

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر جزینک بودند که با توجه به میزان برآورد حجم آماری و روش پژوهش که توصیفی از نوع همبستگی بود، از میان آنان، ۶۰ نفر به شکل نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای گزینش شدند.

تعیین حجم نمونه در این پژوهش

حال برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش سطح اطمینان را برابر ۰,۹۵ در نظر می‌گیریم (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 ۶۰ نفر می‌باشد.

در این صورت :

$$n = \frac{60(1.96)^2(0.25)}{60(0.05)^2 + (1.96)^2(0.25)} = 52$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۵۲ نفر خواهد بود.

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

تعریف عملیاتی:

اشتیاق تحصیلی سازه ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (مارتین، ۲۰۰۸، ص ۲۶۹). مارتین و لیم، ۲۰۱۰، ص ۲۷۰). هم چنین اشتیاق تحصیلی نگرش های دانش آموز نسبت به مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد را شامل می شود.

اشتیاق تحصیلی

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

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی

مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد، 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- برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی از کارنامه دانش آموزان استفاده شد .

روش کار

روش پژوهش در این تحقیق میدانی و به صورت پرسشنامه بسته می باشد بدین طریق که پس از تهیه سئوالات، 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)

در پژوهش حاضر برای گردآوری اطلاعات اولیه و بررسی متون موجود در حوزه موضوع پژوهش از اسناد و پژوهشهای گذشته استفاده گردید منابع کتابخانه ای و مقالات موجود در مجلات و نشریات داخلی اطلاعات مفیدی را به ما ارائه نمود که این اطلاعات ما را در یافتن شاخص های اصلی پژوهش برای گردآوری داده های مورد نیاز جهت سنجش موضوع مورد پژوهش یاری داد. روش گردآوری اطلاعات در این تحقیق به صورت پرسشنامه بسته می باشد. به منظور گردآوری اطلاعات لازم، از پرسشنامه پرسشنامه سلامت روانی استفاده شد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه - اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی			متغیر
سطح	همبستگی	تعداد	مستقل
معناداری			متغیر وابسته

۰/۰۰۱	۰/۴۱	۵۲	اشتیاق تحصیلی
-------	------	----	---------------

برای آزمون وجود رابطه بین اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/41$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

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

پیشرفت تحصیلی			متغیر مستقل
تعداد	همبستگی	سطح معناداری	متغیر وابسته
۵۲	۰/۳۸	۰/۰۰۱	بین مولفه (اشتیاق رفتاری) اشتیاق تحصیلی

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه (اشتیاق رفتاری) اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/38$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه (اشتیاق رفتاری) اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد.

بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

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

پیشرفت تحصیلی			متغیر مستقل
تعداد	همبستگی	سطح معناداری	متغیر وابسته
۵۲	۰/۴۶	۰/۰۰۱	مولفه (اشتیاق عاطفی) اشتیاق تحصیلی

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه (اشتیاق عاطفی) اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/46$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین (اشتیاق عاطفی) اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

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

جدول همبستگی بین مولفه (اشتیاق شناختی) اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

پیشرفت		متغیر مستقل		متغیر وابسته
				تحصیلی
سطح	همبستگی	تعداد		
				معناداری
۰٫۳۹	۵۲			مولفه (اشتیاق شناختی) اشتیاق تحصیلی
۰٫۰۰۱				

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

اشتیاق تحصیلی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی

هدف از مطالعه حاضر، تعیین میزان رابطه بین اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بود. یافته های پژوهش نشان داد که اشتیاق تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول شهر جزینک رابطه معناداری دارد. این یافته ها بیان می کند که این گروه کودکان که دارای اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی بودند پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند.

پژوهش های زیادی رابطه مثبت بین اشتیاق در مدرسه و موفقیت آموزشی دانش آموزان در تمام سنین را تأیید کرده اند. پژوهش ها همچنین نشان داده اند بین اشتیاق در مدرسه و رفتارهایی نظیر ترک تحصیل، بزهکاری و ... رابطه منفی وجود دارد (فین و راک، ۱۹۹۷)، مارکس (۲۰۰۰) گزارش کرد اشتیاق در مدرسه اشتیاق تحصیلی) هم از موفقیت آموزشی تأثیر می پذیرد و هم بر آن تأثیر می گذارد.

اشتیاق و عدم اشتیاق آموزشی دانش آموزان به فاکتورهای بافتی (زمینه های) از جمله ارتباطات میان فردی که در دانشگاه شکل می گیرد، حساس است. همچنین مشخص شده است روابط حمایتی با معلمان و دیگر بزرگسالان دانشگاه به موفقیت آموزشی دانش آموزان کمک می کند (سوارز اور وزکو، سوارز - ارز کوو تادوراوا، ۲۰۰۷). شمار دیگری از مطالعات نشان داده است که تجربیات مثبت با بزرگسالان در دانشگاه می تواند زمینه را برای اشتیاق های بعدی آموزشی میان جوانان آماده کند (رودریک، ۲۰۰۳). فواید این اشتیاق برای دانش آموزان عبارت اند از افزایش موفقیت، رفتارهای مثبت افزایشی و رشد هیجانی (پنا، ۲۰۰۰)

بعد رفتاری اشتیاق با پیشرفت تحصیلی دانش آموز مرتبط است (کانل و همکاران، ۱۹۹۴، مارکس، ۲۰۰۰، پاتریک، رایان و کاپلان، ۲۰۰۷) و نمرات پیشرفت تحصیلی بعدی آنها را پیش بینی می کند (وانگ و هولوکامب، ۲۰۱۰). برای مثال پاتریک و همکاران (۲۰۱۰) گزارش کرد که شرکت دانش آموزان به طور معنی داری با معدل تحصیلی بعدی دانش آموزان مرتبط است. با در نظر گرفتن سهم اشتیاق شناختی بسیاری از محققان گزارش کردند که اشتیاق شناختی با پیشرفت تحصیلی به طور مثبت مرتبط است (بوکارتز، پینترچ و زیندر ۲۰۰۰). با وجود این بسیاری از محققان معتقدند که مؤلفه رفتاری نظیر مشارکت

فیزیکی دانش آموز به تنهایی نمی تواند پیامدهای تحصیلی را در بسیاری از بافت های آموزشی پیش بینی کند، زیرا مشارکت دانش آموزان به تعهد شناختی آن ها به یادگیری اشاره ای دارد. (نیومن و همکاران، ۱۹۹۲). شواهد به دست آمده از مطالعات کیفی از این بحث حمایت می کند و نشان داده است که بسیاری از دانش آموزان می دانند که چگونه عمل کنند تا در کلاس درگیر باشند.

مشابها لینن برینکو پینتریچ (۲۰۰۳) خاطرنشان می کنند که اشتیاق رفتاری مهم است، اما اشتیاق رفتاری به تنهایی برای یادگیری کافی نیست و پیامدهای تحصیلی بهتر از طریق تأثیرات الحاقی اشتیاق های شناختی و رفتاری حاصل می شود. علاوه بر این مؤلفه تلاش که شاخص مهم اشتیاق دانشجویان است هم شامل اشتیاق شناختی و هم اشتیاق رفتاری است (سیریا و سیراپ، ۲۰۰۸).

در بعد اشتیاق رفتاری، تلاش معرف به سادگی انجام دادن کار است، در حالی که در مؤلفه اشتیاق شناختی، تلاش منعکس کننده نتایج واقعی یادگیری و تسلط بر مواد تحصیلی است (فریدریکز و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین تفاوتشان در قصد داشتن برای انجام دادن کار در مقابل دوست داشتن انجام دادن کار است.

با در نظر گرفتن سهم اشتیاق هیجانی در یادگیری ولکل (۱۹۹۷) پیشنهاد می کند که هویت یابی دانشگاهی (شاخص اشتیاق هیجانی) به طور مثبت با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. با وجود این لد و دینلا (۲۰۰۹) معتقدند که سهم اشتیاق هیجانی کمتر به خوبی بررسی شده است و این مقدار جزئی است، زیرا شاخص ها معرف اشتیاق هیجانی اغلب با اشتیاق رفتاری و شناختی ترکیب می شوند. کاتل، اسپنسر و آبر (۱۹۹۴) گزارش کرده اند که اشتیاق دانش آموزان توجه کردن، انجام دادن تکالیف دانشگاه، کسل بودن یا نبودن، خوشحال بودن) با نمرات بالاتر در آزمون های تحصیلی مرتبط است. مشابها چنین نتایجی توسط شرنوف و اشمیت (۲۰۰۸) تکرار شده است. با وجود این استفاده از شاخص های ترکیبی هم در اشتیاق رفتاری و هم در اشتیاق هیجانی باعث می شود تا تمایز گذاری بین سهم دقیق و منحصر به فرد هر مؤلفه در پیامدهای آموزشی مشکل باشد (فریدریکز و همکاران، ۲۰۰۴).

علاوه بر این اسکینر و بلمونت (۱۹۹۳) گزارش کردند که اشتیاق هیجانی مثبت دانشجویان نظیر احساس خوب درباره دانشگاه همیشه منجر به پیامدهای آموزشی مثبت نمی گردد. در بسیاری از موارد به منظور ایجاد احساس شادمانی در دانشجو و درگیر کردن آن ها، دانشگاه ممکن است چالش های مربوط به تکالیف تحصیلی را کاهش دهند. در نتیجه اگرچه دانشجویان به سادگی قادر به انجام تکالیف می شوند، اما فقدان چالش انگیزی یک تکلیف تدریجاً مانع یادگیری بیشتر در سطح بالاتر می گردد.

- ابراهیم زاده، علیرضا (۱۳۸۵) عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ماهنامه تربیت ۸ احدی، حسن و محسنی، نیک چهر (۱۳۷۰) روانشناسی رشد. تهران: دیانت.
- احدی، مریم (۱۳۹۳) رابطه بین درگیری تحصیلی و هیجان های مثبت و منفی یادگیری با یادگیری خودگردان. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی ورودشت
- امین فر، مرتضی (۱۳۶۷) علل و عوامل افت تحصیلی و چگونگی کاهش آن. فصلنامه تعلیم و تربیت . سال چهارم شماره ۱۳ و ۱۴
- اولسن، گلن و لوفولر، ماری (۱۳۸۹) ارتباط خانه و مدرسه ترجمه مریم فضلی خانی، تهران: سرمشق بحری، لیلا و یوسفی، فریده (۱۳۹۳) بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه درگیری عاطفی، رفتاری تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۶، شماره ۱، صص ۲۱-۴۶
- بروجردی، مرضیه (۱۳۹۱) بررسی اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت بر ادراک از ساختار کلاس و درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان سقز. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴) روشهای پیشگیری از افت تحصیلی. تهران: انجمن و اولیا.
- پرهیز، سیده مهدیه (۱۳۹۴) تأثیر برنامه آموزش خود تنظیمی بر اساس مدل زیمرمن و کواچ برانگیزش پیشرفت و درگیری تحصیلی پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- جباری یزدی، مرضیه (۱۳۹۳) نگرش دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی نسبت به رشته تحصیلی خود و نقش آن در درگیری تحصیلی آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- جویس، بروس ویل، مارشا و کالهون، امیلی (۲۰۰۴) الگوهای تدریس محمد رضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت
- رضایی جمالویی، حسن ، ابوالقاسمی، عباس ، تریمانی، محمدو زاهد، عادل (۱۳۹۱) پذیرش همسالان در دانش آموزان پسر پایه دوم راهنمایی با نارسایی های یادگیری ویژه و دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی متفاوت. فصلنامه افراد استثنایی دوره ۲، شماره ۸
- زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱) رابطه سبک های یادگیری، درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هشتم) تهران: دوران
- شریعت نیا، کاظم و فاطمه کردافشاری (۱۳۹۳) بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی و خودکارآمدی با درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر اولین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی معنویت و سلامت، بندر گز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر گز

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۷) روانشناسی تربیت و تدریس. تهران: اطلاعات

شعبانی، سمیه؛ دلاور، علی؛ بلوکی، آزاده و مام شریفی، اسماعیل. (۱۳۹۱). بررسی روابط خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و خوشبینی در پیش بینی کنندگی بهزیستی ذهنی جهت تدوین مدل ساختاری در دانشجویان. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی. شماره هشتم، سال دوم. صص ۹۳-۱۱۷

ظهره وند، راضیه، کیامنش، علیرضا، خسروی، زهره، اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۸۹). رابطه بین درگیری مدرسه ای با عملکرد تحصیلی و گرایش به ترک تحصیل در دانش آموزان مدرسه ای. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۰-۴۹، ۱۰۲

قائمی، علی (۱۳۸۳) کودک و خانواده ی نا بسامان. تهران: انجمن اولیا و مربیان قربان خان، لیلا (۱۳۹۰) بررسی سبک های یادگیری با یادگیری خود تنظیمی در پیشرفت تحصیلی هنرجویان هنرستان های کاردانش شهرستان شهریار. پایان نامه کارشناسی ارشد تهران، دانشگاه آزاد تهران مرکزی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

کار، آلن (۲۰۰۴) روان شناسی مثبت، (ترجمه ی پاشا شریفی، تجفی زند و ثنائی، ۱۳۹۱). تهران انتشارات سخن

عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ رزمجویی، لاله؛ بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعادل ورزشی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۸، (۵)، ۲۹۵-۳۰۰.

۱. Mayer, J.D, & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books.