

بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

زهرا شهرکی^۱، زهرا اربابی^۲

^۱ کارشناسی ارشد اقتصاد اسلامی، دانشگاه پیام نور زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه آزاد زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران

چکیده

در این پژوهش سعی داریم به بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان آموزش و پرورش ناحیه ۲ زاهدان بپردازیم. از جامعه آماری معین و روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی از ۲۰۵ نفر از دانش آموزان متوسطه دوم با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای گزینش نموده و مورد بررسی قرار گرفتند. فرض اصلی پژوهش بر این بود که خوش بینی تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان آموزش و پرورش ناحیه ۲ زاهدان رابطه معناداری دارد در این پژوهش برای دریافت اطلاعات خوش بینی تحصیلی از پرسشنامه خوش بینی تحصیلی (اسچنن- موران و همکاران؛ ۲۰۱۳) و برای دریافت اطلاعات سرزندگی تحصیلی مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانیزاده استفاده شد. نتایج حاصله رابطه معنادار خوش بینی تحصیلی و مولفه های آن را بر اساس سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تایید نمود.

واژه های کلیدی: خوش بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، دانش آموزان، رابطه معنادار

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

خوش بینی یعنی نگاه و نگرشی مثبت نسبت به زندگی و جهان پیرامون خودمان داشته باشیم. افراد خوش بین جهان را به شکل زیبا و بهتری می بینند. بی شک در این دنیا کسی نمی تواند ادعا کند که کامل و بی نقص است و در عین حال در زندگی هیچ مساله ای ندارد و همه چیز عالی است. ولی وقتی خوش بینی را روال کار خودمان قرار دهیم جهان هم روی خوش خودش را به ما نشان می دهد.

برای خوشبین بودن باید شجاع بود، زیرا لازمه ی خوشبینی شجاعت است. خوشبینی نه به معنای خوش باور بودن، بلکه به معنای تیزبینی است.

ما فکر خود را بر هر چه متمرکز کنیم و به هر چه باور قلبی داشته باشیم سرانجام می توانیم راهی برای پدیدار ساختن آن بیابیم. واقعیت یعنی همین! واقعیت گسترده ای که ما هم بخشی از آن هستیم. باید از محدودیت های کنونی فراتر برویم و با گشودن چشمانمان به روی آن چه تاکنون واقعیت نیافته آن ها را واقعی سازیم.

دانش امروز، پایه های علمی مثبت اندیشی را آشکار کرده است. علم نه تنها بر این خرد باستانی (مثبت اندیشی) صحنه گذاشته، پرده از اسراری برداشته است که بسی فراتر از تصویری است که ما درباره ی برکات افکار مثبت داشتیم. امروز می دانیم که عمل لبخند زدن با ایجاد واکنش هایی بیوشیمیایی در مغز، احساساتی خوشایند را در ما برمی انگیزد. همچنین ما به وسیله ی افکار یا میزان خوشبینی یا بدبینی مان درباره ی سلامت خود می توانیم در ساختار شیمیایی بدن و حتی خود دستگاه ایمنی تغییراتی ایجاد کنیم. بنابراین هر کس چنین میزانی از خوشبینی را به خود مدیون است. خوشبینی انتخابی بیش نیست، اما متأسفانه، بیشتر مردم هیچ گاه آگاهانه و هوشمندانه بر آن نمی شوند تا راه خوشبینی را در پیش گیرند، بلکه خود را در قالب خشک و انعطاف ناپذیر «یا خوشبینی یا بدبینی» گرفتار می کنند.

خوشبینی را آگاهانه و هوشمندانه به عنوان فلسفه ی زندگی خود برگزینید. منظور از این گفته چیست؟ منظور این است که فقط بر چیزهای خوب تمرکز کنید و همواره به دنبال آنچه به نفع شماست بگردید. حتی زمانی که مشکلات ریز و درشت شما را محاصره درآورده باشند، همیشه می توانید چیزی بیابید که به آن دلخوش باشید. با داشتن احساس دلخوشی فرصت خواهید یافت اوضاع را به نفع خود دگرگون کنید. اما اگر احساسی پست و بد داشته باشید، شکستتان گریزناپذیر خواهد بود.

افسردگی در اصل به چه معناست؟ شخص افسرده کسی است که احساس می کند دست به هر کاری بزند بیپوده است. شما باید به هر قیمتی از چنین باوری دوری گزینید و همان دم که شروع به خودنمایی کرد آن را در نطفه خفه کنید.

خوشبینی نشانه ی قدرت است و برای خوشبین بودن باید بسیار بی باک بود - حتی در مواقعی که دنیای بیرون هیچ حمایتی از ما نمی کند. رالف والدو امرسون صد و پنجاه سال پیش گفته است: «نشانه ی سلامت روانی هر کس این است که او در همه جا چیزهای خوب ببیند.» ما باید چنین الگوی تمرکز فکری را در خود پرورش دهیم. باید آن را به خوبی تغذیه و از خودمان طلب کنیم.

به منظور ایجاد اصلاحات اساسی و بهبود در نظام آموزشی تلاشهای بسیاری صورت گرفته که هدف تمام این برنامه ها افزایش اثربخشی نظام آموزشی بوده است. یکی از شاخصهای اثربخشی مدرسه میزان رسیدن به اهداف آموزشی است. معمولاً برای سنجش میزان نیل به اهداف آموزشی پیشرفت تحصیلی دانشآموزان مورد بررسی قرار میگیرد. لذا صاحبان نظران آموزش به دنبال بهبود پیشرفت تحصیلی دانشآموزان هستند که این مهم از طریق بررسی عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانشآموزان صورت می گیرد.

دوفور و همکارانش (۲۰۰۴) چند عامل کلی که با عملکرد مطلوب مدرسه علی رغم مقطع تحصیلی و منطقه جغرافیایی ارتباط دارند را فهرست نمودند. از جمله این عوامل میتوان به فرهنگ مشارکتی جایی که معلمان احساس توانمند بودن میکنند، تأکید بر نتایج، تعهد بر برطرف کردن مشکلات به کمک یکدیگر و علاقه به انجام فعالیتهای اضافی در کمک به پیشرفت تحصیلی دانشآموزان اشاره نمود. در همین راستا داونپورت و اندرسون (۲۰۰۲) پنج ویژگی مؤثر مدرسه در پیشرفت تحصیلی را مشخص میکنند که عبارتند از: ارزیابی مکرر دانش آموز به منظور ارزشیابی برنامه، محیط یادگیری امن، رهبری آموزشی قوی توسط مدیر، اهداف آموزشی شفاف و انتظارات بالا از دانشآموزان. مسلماً برای اطمینان از اینکه دانشآموزان به پیشرفت تحصیلی مطلوب برسند بهترین روش تضمینی وجود ندارد و هر مدرسه باید از راهبرد خاص موردنیاز خود استفاده کند (اسکات و همکاران، ۲۰۰۹) از عوامل دیگری که میتواند به موفقیت مدرسه کمک نماید میتوان به خوشبینی تحصیل و ساختار توانمندکننده اشاره نمود. نتایج پژوهشها نشان میدهد که بین این دو مفهوم و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (مکگوگان و هوی، ۲۰۰۶؛ بردو همکاران، ۲۰۱۰).

خوشبینی تحصیلی مفهومی است حاصل تعامل بین کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد (بردو و همکاران، ۲۰۱۰). سازه خوشبینی تحصیلی به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک میکند. به علاوه این محیط باعث ایجاد کارآمدی معلم میگردد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶).

تأکید تحصیلی انتظارات بالا را ایجاد و استانداردهای بالایی را برای موفقیت تحصیلی ایجاد میکند (گودارد و همکاران، ۲۰۰۰). در مدارس با خوشبینی تحصیلی بالا، معلمان، دانشآموزان و والدین به یکدیگر اعتماد دارند. این اعتماد باعث ایجاد همدلی در میان آنها میگردد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات انجام شده نشان میدهد که خوشبینی تحصیلی با کنترل انواع پیشینه دانشآموزان، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ مگگوگان و هوی، ۲۰۰۶).

روند ادبیات پژوهشی بر این موضوع تأکید دارد که خوشبینی تحصیلی میتواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به موفقیت معلم کمک نماید. این الگو، ساختار توانمندساز نامیده میشود. در این ساختار مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقشهای متمایز خود را نیز ایفا میکنند. همین طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنماییهای انعطافپذیری برای حل مشکل هستند. در این ساختارها هم قوانین و هم سلسله مراتب قدرت به جای اینکه ابزاری باشند برای ارتقای قدرت مدیران، مکانیزمهایی هستند که از معلمان حمایت میکنند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). بسیاری از مطالعات نشان میدهد که ساختار توانمند ساز با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد (سایندن و همکاران، ۲۰۰۴؛ سویتلند، ۲۰۰۱؛ هوی و سویتلند، ۲۰۰۱). این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر خوشبینی تحصیلی و ساختار توانمندساز بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

چارچوب مفهومی پژوهش

خوشبینی تحصیلی، جمعی از باورهای مرتبط با قوتها و ظرفیتهای درونی مدرسه به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی میباشد. این باورها مبتنی بر تأکید تحصیلی، کارآمدی و اعتماد میباشد. آنها با ترکیب هم محیط مثبتی را برای مدرسه‌های ایجاد مینمایند. هوی و همکاران (۲۰۰۶) خوشبینی تحصیلی را به عنوان «نیروی قوی برای تبیین عملکرد دانشآموزان» تعریف میکنند. کلمن و همکاران به نقل از ریوس (۲۰۱۰) بر جایگاه اجتماعی- اقتصادی به عنوان ویژگی منفردی که عملکرد دانشآموزان را تبیین میکند، تأکید نمودند.

سازه خوشبینی تحصیلی از سه تئوری متفاوت نشأت گرفته است: کارآمدی جمعی از مطالعه بندورا (۱۹۹۷) در تئوری شناخت اجتماعی، اعتماد به عنوان یک مفهوم مهم در تحلیل کلمن (۱۹۹۰) از تعامل اجتماعی و تأکید تحصیلی از پژوهش هوی و همکارانش در خصوص سلامت سازمانی که زیربنای آن تئوری پارسونز و همکارانش بود، اخذ شده است. آوردن این سه جریان از تئوری و پژوهش با هم، تبیینی را فراهم میکند که چگونه مدرسه باعث افزایش یادگیری در دانشآموزان میگردد (هوی و همکارانش، ۲۰۰۶).

کلمن پژوهش قابل توجهی را انجام داده و داده‌هایی گردآوری نمود. او بیان میکند که دانشآموزان با کنترل محیط میتوانند بر پیشرفت تحصیلی خود بیفزایند. یک دانش آموز زمانی که احساس کند قادر نیست محیط خود را به منظور ایجاد

موفقیت تغییر دهد، احتمالاً او مدرسه را ترک نموده یا دست از تلاش میکشد. به طور کلی او نتیجه میگیرد که جایگاه اجتماعی- اقتصادی بعنوان یک عامل نیرومند در پیشرفت تحصیلی، باید مورد توجه قرار گیرد.

علاوه بر جایگاه اجتماعی- اقتصادی هوی و همکاران (۲۰۰۶) مشخص نمودند که ویژگیهای دیگری در محیط مدرسه وجود دارد که بر پیشرفت تحصیلی دانشآموزان تأثیر میگذارد. آنها در مدل خود بیان میکنند که عملکرد دانشآموزان به وسیله سایر منابع از طریق خوشبینی تحصیلی به عنوان یک مؤلفه نیرومند در یادگیری دانشآموزان، برانگیخته میگردد. اگر چه سازه خوشبینی تحصیلی بعنوان مفهومی نسبتاً جدید در پژوهشهای آموزشی در نظر گرفته میشود، اما ویژگیهای جداگانه آن در پژوهشهای زیادی مورد بررسی قرار گرفته است. این ویژگیها شامل تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی میباشد.

لی و برک (۱۹۸۹) برای اولین بار بر اهمیت تأکید تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانشآموزان تأکید نمودند. سپس هوی و همکاران (۱۹۹۱) به عنوان بخشی از مدل جو سازمانی، بیان نمودند تأکید تحصیلی به طور معنادار پیشرفت تحصیلی دانشآموزان را پیش بینی میکند. کارآمدی جمعی ایده‌های است که از تئوری شناخت اجتماعی بندورا اخذ شده است. کارآمدی جمعی، این باور است که چگونه یک فرد وظیفه خود را درک نموده و به چه خوبی قادر خواهد بود آن را انجام دهد. بررسی مفهوم اعتماد به جنگ سرد برمیکردد، اصطلاحی که در ارتباط با وقایعی که بین ملتها روی داد، مورد مطالعه قرار گرفت و پس از آن در حوزه آموزش به طور وسیعی بررسی گردید (تسچان-موران، ۱۹۹۹) هرکدام از مؤلفه‌های ذکر شده در پژوهشهای بشماری توسط متخصصان در چندین دهه مورد بررسی قرار گرفتند. تئوریهای اولیه مرتبط با خوشبینی تحصیلی که توسط هوی و همکاران (۲۰۰۶) بواسطه انجام سالها پژوهش ارائه شده است، اکنون با مدلهای نوین مدرسه، انطباق مطلوبی دارد. هوی و همکارانش (۲۰۰۶، ۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که ویژگیهای جمعی مدرسه منتج به پیشرفت تحصیلی متفاوت در دانش آموزان میشوند. زمانی که افراد با هم کار میکنند این مولفها به هنجارهای مدرسه و تغییر انتظارات رفتاری، کمک میکنند. کلمن به نقل از ریوس (۲۰۱۰) از اولین کسانی بود که بیان داشت هنجارهای گروهی بر درون گروهها تأثیر میگذارند. به طور مثال او شرح می دهد زمانی که معلمان به طور فردی با انتظارات درون گروه معلمان در راه رسیدن به استانداردهای تحصیلی، سازگار نیستند، مجازات برای هدایت معلمان در جهت تحقق انتظارات گروه، یک ابزار غیرقابل اجتناب میباشد. عکس آن هم صادق است، زمانی که افراد با انتظارات گروه سازگار هستند و از آن پیروی می کنند.

تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزش ارتباط درونی با هم دارند. در حالی که هر کدام از آنها به منظور ایجاد خوشبینی تحصیلی با هم فعالیت میکنند، آنها میتوانند به طور مستقل بعنوان یک عامل از یک کل، اندازگیری شوند. اعتماد کادر آموزشی وابسته به کارآمدی جمعی و باور کادر آموزشی یک عامل تأثیرگذار در افزایش کیفیت آموزش و موفقیت دانشآموزان است. زمانی که اعتماد و باور در والدین، دانشآموزان و معلمان بالاست، تأکید تحصیلی پیش بینی کننده معناداری

از انتظارات آموزشی میباید (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). سلیگمن (۱۹۹۸) بیان میکند خوشبینی نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانشآموزان ایفا میکند. خوشبینی ویژگی است که میتواند صرفنظر از توانایی یا انگیزش، فرا گرفته و افزایش یابد. خوشبینی اساسی برای تفکر مثبت بوده که منجر به عمل و نتایج مثبت میگردد. بدون شک تفکر مثبت نقش مهمی در خوش بینی تحصیلی ایفا میکند.

در نبود آن انتظارات و اهداف بندرت محقق میگردند. چنانچه خوشبینی بخشی از معادله نباشد، موفقیت قابل پیشبینی نیست. پترسون (۲۰۰۰) شرح میدهد که خوش بینی به آنچه فرد آن را مطلوب درک میکند، وابسته است. به طور مثال، اگر معلمان علاقه اندکی به ایجاد یادگیری در دانشآموزان داشته باشند، رفتارهای بدبینانه بروز پیدا میکنند و اهداف بندرت تحقق مییابند. به منظور رسیدن به اهداف مورد نظر، اهداف قابل دسترس باید به صورت شفاف برای همه گروه، تعیین گردند. نه تنها به صورت شفاف بلکه اهداف باید به عنوان اهداف مطلوب، مورد پذیرش همه قرار گیرند.

در دهه های اخیر، بسیاری از محققان در خصوص کارآمدی معلم پژوهش های متعددی را انجام دادهاند (بندورا، ۱۹۹۷؛ گوسکی و پاسارو، ۱۹۹۴؛ برد و همکاران، ۲۰۱۰؛ فابو همکاران، ۲۰۰۹). خوشبینی تحصیلی شامل سه عامل: کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانشآموزان میباید (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). برد و همکاران (۲۰۱۰) و فای و همکاران (۲۰۰۹) از این سازه استفاده نموده و ایده خوشبینی تحصیلی معلم را تدوین نمودند. همانند خوشبینی تحصیلی مدرسه، خوشبینی تحصیلی معلم شامل: کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانش آموزان میباید. اما خوشبینی تحصیلی معلم بر باورهای معلم تأکید دارد یعنی میزانی که معلمان باور دارند که میتوانند در پیشرفت تحصیلی دانشآموزان، تاثیر بسزایی داشته باشند. وار و کیتسانتس (۲۰۰۷) بیان می کنند معلمانی که کارآمدی بالایی دارند به احتمال زیاد فعالیت نموده و درخصوص کاربرد راهبردهای آموزشی از خلاقیت بیشتری برخوردار هستند. پژوهشها این اندیشه را تأیید میکنند که موفقیت دانش آموز نه تنها به وسیله پیشرفت تحصیلی تعیین میگردد، بلکه موفقیت دانش آموز به وسیله باور دانشآموزان نسبت به اینکه در حل مسائل پیچیده دارای توانایی هستند و این باور را نیز داشته باشند که معلمان آنها نیز به دانشآموزان اعتقاد دارند، و باور دارند که دانشآموزان می توانند به صورت اثربخش مسائل پیچیده را حل نمایند، تعیین میشود (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاچارس، ۲۰۰۲؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۶). مطالعات روتر (۱۹۶۹) و بندورا (۱۹۹۷)، پایه های اساسی پژوهش در خصوص کارآمدی درون محیط آموزشی را تشکیل دادند. روتر (۱۹۶۹) کارآمدی معلم را به عنوان باور معلم در مورد اینکه عوامل تحت کنترل او تاثیر زیادی بر پیشرفت دانشآموزان دارد تا عوامل محیطی یا عوامل مربوط به دانشآموزان و عوامل خارج کنترل معلم، تعریف میکند. تئوری او ارتباط نزدیکی با مکان کنترل درونی دارد. با توجه به مکان کنترل دورنی، فرد باور دارد که می تواند به وقایع اطراف خود، کنترل داشته باشد (روتر به نقل از بندورا ۱۹۹۷). تعریف بندورا (۱۹۹۷) متفاوت بوده و بیشتر با تئوری خود-کارآمدی ارتباط دارد. تعریف او شامل خود ادراکی فردی از شایستگی ها می باشد تا میزان واقعی شایستگی. برد و همکاران (۲۰۱۰) بدنبال گسترش مفهوم خوشبینی تحصیلی جمعی به سطح فردی بودند. خوشبینی تحصیلی

در سطح معلم شامل عوامل مشابه خوشبینی تحصیلی در سطح مدرسه است: حس کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان. خوشبینی تحصیلی به عنوان مجموعه سه تایی باورهای معلم در مورد رفتار، عوامل فردی و عوامل محیطی که ارتباط مثبت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، در نظر گرفته میشود (فای و همکاران، ۲۰۰۹).

ادبیات پژوهشی اشاره دارد بر این موضوع که خوشبینی تحصیلی میتواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به موفقیت معلم کمک نماید. این الگو، ساختار توانمندساز نامیده میشود. این ساختار عبارت است از سیاستهایی که اجازه میدهد به معلمان تا فعالیت هایشان را به صورت مطلوب تری انجام دهند (مکگوگان و هوی، ۲۰۰۶) سایندن و همکاران (۲۰۰۴) ساختار توانمندساز درحالیکه معلمان و مدیران مسئولیتهای مجزای خود را انجام میدهند، به اثربخشی و انجام فعالیتهای مدرسه کمک میکند (سویتلند، ۲۰۰۱). ساختار توانمندساز در مقابل ساختار منع کننده قرار میگیرد. در ساختار توانمندساز مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقشهای متمایز خود را نیز ایفا میکنند. همینطور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنماییهای انعطاف پذیری برای حل مشکل هستند. بالعکس ساختار منعکننده مدارس سلسله مراتبی است که باعث محدودیت شده و سیستم قوانین و مقرراتی دارد که مهار کننده هستند. هدف از این سلسله مراتب ایجاد یک جهت گیری ثابت در معلمان است. بنابراین رفتار معلمان به دقت مدیریت شده و به سختی کنترل میشود. هم سلسله مراتب و هم قوانین برای کنترل به طور یکسان استفاده میشوند. این ساختار برای اطمینان از این مسئله به کار گرفته میشود که معلمان دارای نقص، مشکل و بیمسئولیت دقیقاً کاری را انجام دهند که مدیران گفتهاند. قدرت مدیران ارتقا پیدا کرده اما فعالیت معلمان محدود میشود. خصوصیات متضاد این دو نوع ساختار متضاد مدارس بحث برانگیز هستند.

سرزندگی

سال هاست که سرزندگی به عنوان یک استعاره تأثیرگذار علوم طبیعی وارد روان‌شناسی شده است (بویدن و مان، ۲۰۰۵). این مفهوم به شیوه‌های گوناگونی تعریف شده است و دارای ادبیات پیچیده و وسیعی به خصوص در روان‌شناسی رشد بوده و در مددکاری اجتماعی و جامعه‌شناسی نیز رو به افزایش است. به دلیل اینکه سرزندگی به روش‌های گوناگونی و نیز در موارد متفاوت استفاده می‌شود، منتقدان آن را حشو و زائد می‌دانند (لوتار و همکاران، ۲۰۰۰).

افراد دیگر نیز به خاطر ماهیت غیر خطی و ناتوانی سرزندگی در پیشگویی مسیر زندگی بچه‌ها، معتقدند سرزندگی غیر سودمند، غیر کاربردی و مفهومی زائد است (تارتر و واینوکو، ۱۹۹۹؛ به نقل از صالحی، ۱۳۹۳).

علی‌رغم این انتقادات، محققان از سال ۱۹۸۰ به بعد به شکل سرسختانه‌ای به سرزندگی به عنوان یک مفهوم نظام‌مند توجه نشان می‌دهند و از آن به عنوان یک ایده کاربردی با ارزش عملگرایی بالا حمایت می‌کنند (هارت و همکاران، ۲۰۰۷). در دو دهه‌ی اخیر مفهوم سرزندگی از اهمیت روز افزونی در روان‌شناسی تحولی برخوردار شده است (سیچتی و گارمزی، ۱۹۹۳؛ به نقل از صالحی، ۱۳۹۳).

مشاهده بزرگسالان بهنجاری که به واسطه‌ی تجربه دوران کودکی پرخطر، انتظار می‌رفته است به افراد نابهنجاری بدل شوند موجب شد تا پژوهشگران به ویژگی‌ها، شرایط و موقعیت‌هایی معطوف شود که پیامدهای منفی پرورش در شرایط نامطلوب را تغییر می‌دهند. در همین راستا لوتار (۲۰۰۵) به فرایندی اشاره کرده است که افراد را قادر می‌سازد بر عوامل تنیدگی‌زای زندگی خویش مهار داشته باشند. وی این فرایند را سرزندگی نامیده است. سرزندگی به زبان ساده عبارت است از سازش موفقیت‌آمیز فرد به‌رغم وجود تهدید و شرایط نامطلوب محیطی (ماستن، ۲۰۰۴).

رزنیک (۲۰۱۰)، سرزندگی را ظرفیت بازگشت از چالش‌های 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 تنیدگی‌زای زندگی است. به عبارت دیگر، سرزندگی به معنای مقاومت فعل‌پذیر در برابر آسیب یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور مشارکت‌کننده‌ی فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است (صالحی، ۱۳۹۳).

کانر و دیوید سون (۲۰۰۳)، سرزندگی را قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی، روانی و روحی در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز می‌دانند. لوتار (۲۰۰۵) آن را نوعی ترمیم خود که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است، تعریف می‌کند. در فرهنگ مرام-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 می‌گیرند و می‌توانند بر آن خطرات غلبه کنند و از پیامدهای منفی نظیر بزهکاری و مشکلات رفتاری اجتناب نمایند (ماستن، ۲۰۰۷).

تاریخچه سرزندگی

تاریخچه سرزندگی را می‌توان در چهار موج تحقیقات توضیح داد. اولین موج اصلی تحقیقات سرزندگی به توصیف پدیده‌ی سرزندگی همراه با مفاهیم اساسی و روش‌شناسی آن پرداخت و بر فرد تمرکز داشت. ویژگی این موج تحقیقات این بود که به صورت طولی انجام می‌شد که از طریق شناسایی عوامل حمایتی پیش‌بینی‌کننده‌ی رشد سرزندگی کمک شایانی به این زمینه کرده است (صالحی، ۱۳۹۳).

موج دوم دربرگیرنده‌ی تعاریف پویاتری درمورد سرزندگی با تمرکز بر سازگاری مثبت در شرایط نامطلوب و خطرناک بود و بر تبادلات بین افراد و بسیاری از سیستم‌هایی که رشد در آن محیط‌ها صورت می‌گیرد، پرداخت. موج سوم بر مداخلات بازدارنده تمرکز دارد. موج چهارم که اکنون در حال شکل‌گیری است به تحقیقات بین‌رشته‌ای درمورد سرزندگی به منظور ادغام اصول زیستی و ژنتیک سرزندگی با فهم فرایندهای محیطی و روانی اجتماعی مؤثر بر آن و ایجاد فن‌آوری می‌پردازد (ماستن، ۲۰۰۷).

سرزندگی را به معنای مهارت‌ها، خصوصیات و توانمندی‌هایی تعریف می‌شود که فرد را قادر می‌سازد با سختی‌ها، مشکلات و چالش‌ها سازگار شود. هرچند برخی از ویژگی‌های مرتبط با سرزندگی به صورت زیستی و ژنتیکی تعیین می‌شوند، اما مهارت‌های مربوط به سرزندگی را می‌توان یاد داد و تقویت نمود (آلوردو همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از کرد میزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

نظریه‌های سرزندگی

نظریه جبرانی: متغیری است که تاثیر مواجهه با خطر را خنثی می‌کند. این عامل با عامل خطر زا در تعامل نیست، بلکه به جای تعامل با عامل خطر زا، تاثیری مستقیم بر پیامد مورد نظر دارد. هم عامل خطر زا و هم عامل جبرانی هر دو در پیش‌بینی پیامد نقش دارند (کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱).

نظریه چالش: مدل چالش سرزندگی، فشار آور به عنوان عامل بالقوه ی افزایش دهنده ی تطابق موفقیت آمیز عمل می کند. در این مدل، استرس خیلی کم، چالش کافی را ایجاد نمی کند و استرس خیلی زیاد نیز درماندگی را به فرد منتقل می کند که می تواند منتهی به رفتار ناسازگارانه شود. اگرچه، سطوح متوسط استرس، فرد را با چالش مواجهه می دهد که در هر صورت غلبه ی فرد بر این استرس، کفایت او تقویت می شود. اگر چالش به طور موفقیت آمیز به پایان برسد، فرد برای مشکل بعدی آماده می شود. (راتر، ۱۹۸۷)، این فرایند را مقاوم سازی یا مصون سازی نامیده است. اگر تلاش ها برای مواجهه با چالش به طور موفقیت آمیزی به پایان نرسد، فرد به صورت فزاینده ای نسبت به خطر آسیب پذیر خواهد شد. بنابراین، سطح بهینه ای استرس، هنگامی رخ می دهد که تطابق به همان اندازه که فرد با چالش مواجهه می شود، تقویت شده باشد. این مدل مستلزم داده های طولی بوده و به طور تحلیلی با استفاده از مدل سازی معادله ساختاری یا مسیر (مثل لیزرل) سنجیده می شود (کرد میزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

نظریه محافظتی یا مدل مصونیت در مقابل آسیب پذیری: فرایندی است جهت کاهش احتمال پیامد منفی، با عامل خطر تعامل می کند. این عامل از طریق تعدیل اثر مواجهه با خطر عمل کرده، و از طریق تغییر در پاسخ به عامل خطر، به عنوان یک کاتالیزور عمل می کند. یک عامل حفاظتی، می تواند اثری مستقیم بر پیامد داشته باشد، اما تاثیر آن در حضور یک عامل فشارآور، قوی تر است. مکانیزم حفاظتی یک فرایند حفاظتی توصیف می شود که به تعیین تعاملات فزاینده یا اثرات همکاری کننده ای که طی آن یک متغیر اثر متغیر را قوت می بخشد، کمک می کند. گارمزی و همکاران (۱۹۸۴) به مدل حفاظتی، به عنوان یک مدل ایمنی در مقابل آسیب پذیری اشاره می کنند. به نظر می رسد، این مدل وسیع ترین مطالعات انجام شده در مدل های سرزندگی را به خود اختصاص داده باشد (کرد میزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

مدل زیستی روانی معنوی در سرزندگی

این مدل سرزندگی ابزاری است که بدان وسیله افراد از طریق تخریب های برنامه ریزی شده یا واکنش به رخداد های زندگی، فرصتی برای انتخاب هشیارانه یا ناهشیارانه ی پیامدهای تخریب را داشته باشند. انسجام مجدد تاب آورانه اشاره به فرایند انسجام مجدد یا کنار آمدن دارد که منجر به رشد دانش، خودفهمی، و توانمندی افزایش یافته کیفیت های سرزندگی می شود (ریچاردسون و گلن، ۲۰۰۲).

تعادل زیستی روانی معنوی به طور معمول به وسیله فوریت ها، فشار آورها، شرایط ناگوار، فرصت ها، و سایر اشکال تغییر دورنی و بیرونی زندگی مورد حمله قرار می گیرد. این منابع می توانند به لحاظ بیرونی ناشی از ادراک شدت یا به لحاظ درونی ناشی از افکار و احساسات باشند (کرد میزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

سرزندگی آموزشی و تعریف آن

سرزندگی آموزشی 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 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 (کابرا و پادایلا، ۲۰۰۴).

مارتین و مارش (۲۰۰۶) با بررسی دانش آموزان متوسطه نشان داد که میزان سرزندگی در کاهش یا افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان نقش مهمی دارد. مارتین (۲۰۰۲) در مطالعه دانش آموزان متوسطه نشان داد که عامل های خودکارآمدی، کنترل،

برنامه ریزی، اضطراب پایین و پشتکار و تلاش به عنوان پیش بینی کننده های مهم سرزندگی آموزشی دانش آموزان هستند (مارتین، ۲۰۰۲).

انگ و هوان (۲۰۰۶) نشان دادند که سرزندگی آموزشی واریانس معنی داری از بهزیستی روانی و هیجانی را تبیین می کند. سطوح بالاتر سرزندگی آموزشی، هیجان های 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. توگاد و فردریک سون (۲۰۰۴) نشان دادند که سرزندگی آموزشی با هیجان های مثبت رابطه مستقیم و با هیجان های منفی رابطه معکوس دارد. کوهن و همکاران (۲۰۰۹) با بررسی دانش آموزان نشان دادند که هیجان های مثبت، افزایش سرزندگی آموزشی و رضایت از زندگی را پیش بینی می کند. کووک و همکاران (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 آموزشی و تحصیلی خودگردانی و خودتنظیمی، عزت نفس، ارتباطات خوب، سلامت روانی و جسمانی و مهارت های حل مسئله، از جمله عوامل موثر بر افزایش سرزندگی آموزشی به شمار می روند (کریمی قرطامی، ۱۳۹۱).

بورمن و اورمن (۲۰۰۴) با بررسی پژوهش های مختلف پنج ویژگی را توصیف می کنند که به نظر می رسد به عنوان مکانیزم ها و فرایندهای حمایتی افزایش سرزندگی آموزشی 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 آموزشی پرداختند بیشتر روی گروه های 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).

سیر تکاملی سرزندگی آموزشی

بیشتر کارهایی که در زمینه سرزندگی آموزشی از کارهایی که در زمینه خلاقیت انجام شد شکل گرفت. زمانی که نظریه پردازان اجتماعی در دهه ۱۹۶۰، هوشیاری جمعی در رابطه با اختلاف تحصیلی قشر ثروتمند و فقیر جامعه را بیدار کردند (بارنت، ۲۰۱۲).

دیدگاه رایج در این زمان فقر فرهنگ، بررسی ارتباط بین سطح اجتماعی با کودکان فقیر و خانواده هایشان که از سوی دانشمندان اجتماعی به عنوان افراد محروم، فقیر و آسیب پذیر شناخته می شوند را شامل می شد. دهه ۱۹۷۰ آغاز تغییر الگوی فقر فرهنگی به سمت تفاوت فرهنگی بود. در این دیدگاه اعتقاد بر آن بود که عملکرد تحصیلی ضعیف دانش آموزان با سطح اقتصادی پایین حاصل تعارض بین فرهنگ گروهها با درآمد پایین، گروه های اقلیت نژادی و فرهنگ مدرسه بود (صالحی، ۱۳۹۳).

در اواخر دهه ۱۹۸۰ دیدگاه در معرض خطر پا به عرصه وجود نهاد؛ این دیدگاه به هر گروهی از کودکان و نوجوانان اشاره داشت که مشکلاتی را که می توانست مانع موفقیت های تحصیلی و موفقیت های بعدی آن ها در زندگی بود. این سه دیدگاه یعنی فقر فرهنگی، اختلاف فرهنگی، و در معرض خطر به تحقیقاتی که به بهبود عملکرد تحصیلی کودکان و نوجوانان اقلیت با درآمد پایین به منظور کاهش ضعف در پیشرفت تحصیلی کمک شایانی کرد. با این وجود این سه دیدگاه منعکس کننده

رویکرد نقص محور بود که فقط آن چه را که این کودکان و نوجوانان فاقد آن بودند را شناسایی و توصیف می کرد. اگر چه محققان راهکارها و برنامه هایی را جهت شناسایی عوامل خطر مانند الکل و سوء مصرف مواد، بزهکاری و اخراج از مدرسه ایجاد و توسعه دادند (هاوکین و همکاران، ۱۹۸۵؛ به نقل از کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱).

تحقیقات چارچوبی را برای انجام مداخلات مؤثر برای نوجوانان فراهم نکرد. زیمرمن و اراکومار، ۱۹۹۴؛ اعلام داشتند که گروه بزرگتری از تحقیقات تقریباً به طور منحصر به فردی بر شکست دانش آموزان، خطرات، نقصها، نقاط ضعف و آسیب-شناسی روانی متمرکز بود. در عوض آنها پیشنهاد کردند که مسئولان تعلیم و تربیت و دانشمندان علوم اجتماعی مفهوم سرزندگی آموزشی را به عنوان مدل نقاط قوت محور بجای نقاط ضعف محور در نظر بگیرند و بر روی نقاط قوت، منافع، و حمایت سرمایه گذاری کنند تا دلیل اینکه چرا برخی دانش آموزان علی رغم وجود مشکلات به موفقیت تحصیلی دست می یابند را مشخص کند. محققان تأثیر عوامل خطر ساز را نادیده نمی گیرند؛ در واقع مفروضه مؤثر تحقیق سرزندگی آموزشی آن است که سختی ها و تعدادی از عوامل خطر ساز ممکن است تأثیر هر عامل و یا فرایند حمایتی را تحت الشعاع قرار داده و مورد توجه قرار ندهد. بنابراین محققان این سؤال را مطرح کردند که چه کسی علی رغم وجود شرایط خطر ساز از نظر آموزشی موفق است و چرا؟ (بارنت، ۲۰۱۲).

کارتل ۱۹۹۸، به تعدادی از محققان برجسته اولیه مانند ریچینال کلارک، جیمز کومر، ادموند گوردن، لیندا ویندفلد، میشل واتر اشاره کردند که اقدام به طراحی و تحقیق روش هایی کردند که سرزندگی آموزشی را در میان دانش آموزان در معرض خطر را بهبود می بخشد. تحقیقات از نگرش در معرض خطر به سمت فرایندها و یا عوامل حمایتی که به افزایش سرزندگی آموزشی کمک می کند حرکت کردند. بویدن و مان (۲۰۰۵) تغییر از نگرش "در معرض خطر" به سمت سرزندگی را مطرح کردند (کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱).

از طرفی سرزندگی تحصیلی، اقدام به تمرکز و شناسایی "عوامل حمایتی" کردند که برای افرادی که در موقعیت های مشکل زندگی گرفتار بودند جهت افزایش سرزندگی آموزشی مفید است. به عنوان مثال مقاله تأثیرگذار بنارد (۱۹۹۱) دریچه ی جدیدی را فراهم می کند تا بتوان کودکان و نوجوانان را به عنوان موجوداتی خارق العاده که توانایی خارق العاده ای برای سرزنده بودن دارند را در نظر گرفت، درست برخلاف تحقیقات قبلی که کودکان و نوجوانان را به عنوان ترکیبی از خطرات و مشکلات در نظر می گرفت (هندرسون و همکاران، ۲۰۰۷).

به طور خلاصه، می توان گفت در چند دهه ی آخر مطالعات تجربی و ادراکی وابسته به سرزندگی باعث شد محققان به بررسی این حقیقت بپردازند که چرا عده ای از دانش آموزان از همان محیط های محروم از نظر اقتصادی و اجتماعی در مدارس موفق هستند در حالی که دیگر دانش آموزان در آن محیط موفق نیستند. محققان، متخصصان تعلیم و تربیت، والدین و جامعه در مورد افت تحصیلی دانش آموزان اقلیت نژادی و دانش آموزان در معرض خطر نگران بودند (ریس و جیسون، ۱۹۹۳، به نقل از کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱).

پیشینه پژوهش

پژوهشی توسط رضایی (۱۳۹۳) تحت عنوان "تأثیر فن آوری اطلاعات و ارتباطات بر انگیزه تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه" در گرمسار با هدف بررسی تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات با انگیزه تحصیلی دانش آموزان انجام شده است که نتیجه نشان می دهد استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در افزایش انگیزه تحصیلی، ارتقاء مهارت پرسشگری، تقویت روحیه پژوهشی، افزایش نمرات درسی و در مجموع بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه در حد زیاد اثر گذار

بوده است. و این اثر گذاری در بین دانش آموزان دختر و پسر با معدل و سنین و رشته های مختلف، یکسان بوده است. اما اثر بخشی آن در بین دانش آموزان هنرستانی و دبیرستانی متفاوت بوده است.

پژوهشی توسط میرکمالی و مزاری (۱۳۹۳) تحت عنوان " نقش سلامت روان بر انگیزه تحصیلی دانشجویان " در تهران انجام شده است که نتایج تحلیل همبستگی نشان می دهد سلامت روان با انگیزه تحصیلی و همچنین افسردگی با عملکرد تحصیلی رابطه معنی داری داشته اند. انگیزه تحصیلی دانشجویان بر اساس شاخص های برازش الگو تأیید شد و همچنین رفتارها نشان داد که سلامت روان بر انگیزه تحصیلی تأثیرگذار بوده است.

پژوهشی توسط پور عبدل و همکاران (۱۳۹۳) تحت عنوان مقایسه ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص صورت گرفت. نتایج نشان داد که بین دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص در اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج نشان می دهد که وجود اهمال کاری تحصیلی بالا و همچنین سرزندگی تحصیلی پایین در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، با ایجاد تعلل در تکلیف تحصیلی و عدم ایجاد انگیزه مثبت، نقش مؤثری در افت تحصیلی و بالطبع تداوم این اختلال در این دانش آموزان می شود.

پژوهشی توسط آریاپوران و همکاران (۱۳۹۲) تحت عنوان رابطه ی ابعاد خودپنداره با انگیزش تحصیلی (خواندن، نوشتن و ریاضی) دانش آموزان ابتدایی دارای ناتوانی های یادگیری صورت گرفت. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودپنداره (کل) با انگیزش خواندن، نوشتن، ریاضی و انگیزش تحصیلی (کل) رابطه ی مثبت معنی دار وجود داشت. همچنین بین عزت نفس شناختی و عاطفی، خودپنداره هی خواندن، ریاضی، روابط با والدین و همسالان و خودپنداره ی عملکرد مدرسه با انگیزش خواندن و ریاضی و بین خودپنداره هی خواندن، ریاضی، روابط با والدین و همسالان و خودپنداره ی عملکرد مدرسه با انگیزش نوشتن رابطه ی مثبت معنی دار به دست آمد.

براور (۲۰۱۲) نشان داد که دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری سطوح پایین رقابت در نوشتن و انگیزش نوشتن درونی کمتری را گزارش می کنند.

گرین، لیم، مارتین، کولمار، مارش و مککنزی (۲۰۱۲) نشان دادند که انگیزش تحصیلی و خودپنداره به طور مثبت پیش بینی کننده ی نگرش نسبت به مدرسه هستند.

در پژوهش کوهن و همکاران (۲۰۰۹)، با عنوان هیجان های مثبت، افزایش سرزندگی و رضایت از زندگی، نتایج نشان داد که هیجان های مثبت، افزایش سرزندگی و رضایت از زندگی را پیش بینی و تبیین می کند.

سیدریدیز، موزاکی، سیموز و پروتوپاپاس (۲۰۰۶) نشان دادند که دانش آموزان دارای نقص در درک مطلب خواندن در گروه دانش آموزان دارای انگیزش پایین قرار می گیرند.

بیان مساله

هدف اصلی از این تحقیق، بررسی رابطه خوشبینی تحصیلی و مولفه های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۲ زاهدان بود.

فرض اصلی تحقیق عبارت بود از: خوشبینی تحصیلی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۲ زاهدان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرض‌های فرعی تحقیق عبارت بود از:

- خوشبینی تحصیلی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد.

تعیین حجم نمونه در این پژوهش

برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از فرمول کوکران با سطح اطمینان ۰,۹۵، استفاده کردیم (به عبارت دیگر ۵ درصد خطا را تحمل می‌کنیم). ضمناً مقدار اشتباه مجاز در برآورد نسبت یک ویژگی خاص را برابر ۰,۰۵ در نظر می‌گیریم. ضمناً حجم جامعه کل نیز برابر با ۸۵ نفر می‌باشد.

در این صورت :

$$n = \frac{240 (1.96)^2 (0.25)}{240 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.25)} = 205$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۲۰۵ 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 خوش بینی تحصیلی (اسچنن- موران و همکاران؛ ۲۰۱۳)
پرسشنامه خوش بینی تحصیلی توسط اسچنن- موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل سه مولفه و ۲۸ سوال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره گذاری سئوال های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به صورت معکوس است. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس تاکید تحصیلی (۸ گویه)، اعتماد دانش آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و یگانگی به مدرسه (۱۰ گویه) است.

تعریف مفهومی متغییر پرسشنامه :

خوش بینی تحصیلی یک تصویر غنی از عاملیت انسانی و به معنای باور مثبت دانش آموزان مبنی بر اینکه آنها قادر هستند با تاکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند (کولوفاس و همکاران، ۲۰۱۵).

تعریف عملیاتی متغییر پرسشنامه

منظور از خوش بینی تحصیلی نمرات حاصل از پرسشنامه ۲۸ سوالی اسپنن- موران و همکاران (۲۰۱۳) می باشد که شامل سه بعد تأکید تحصیلی دانش آموزان، اعتماد دانش آموزان به معلمان و احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه می باشد.

مولفه های پرسشنامه :

سوالات	منبع	مولفه
۱۰-۱	(اسپنن- موران و همکاران؛ ۲۰۱۳)	اعتماد دانش آموزان
۱۸-۱۱	(اسپنن- موران و همکاران؛ ۲۰۱۳)	تاکید تحصیلی
۲۸-۱۹	(اسپنن- موران و همکاران؛ ۲۰۱۳)	یگانگی مدرسه

به دو طریق می توان از تحلیل این پرسشنامه استفاده کرد.

A. تحلیل بر اساس مولفه های پرسشنامه

B. تحلیل بر اساس میزان نمره به دست آمده

تحلیل بر اساس مولفه های پرسشنامه

به این ترتیب که ابتدا پرسشنامه ها را بین جامعه خود تقسیم و پس از تکمیل پرسشنامه ها داده ها را وارد نرم افزار اس پی اس کنید. البته قبل از وارد کردن داده ها شما باید پرسشنامه را در نرم افزار اس پی اس اس تعریف کنید و سپس شروع به وارد کردن داده ها

چگونگی کار را برای شفافیت بیشتر به صورت مرحله به مرحله توضیح می دهیم

مرحله اول. وارد کردن اطلاعات تمامی سوالات پرسشنامه (دقت کنید که شما باید بر اساس طیف لیکرت عمل کنید .

مرحله دوم. پس از وارد کردن داده های همه سوالات، سوالات مربوط به هر مولفه را کمپیوت (compute) کنید. مثلا اگر مولفه اول X و سوالات آن ۱ تا ۷ است شما باید سوالات ۱ تا ۷ را compute کنید تا مولفه X ایجاد شود.

به همین ترتیب همه مولفه ها را ایجاد کنید و پس از این کار در نهایت شما باید همه مولفه ها که ایجاد کردید را با هم compute کنید تا این بار متغیر اصلی تحقیق به وجود بیاید که به طور مثال متغیر مدیریت دانش یا ... است.

مرحله سوم. حالا شما هم مولفه ها را به وجود آورده اید و هم متغیر اصلی تحقیق را؛ حالا می توانید از گزینه آنالیز هر آزمونی که می خواهید برای این پرسشنامه (متغیر) بگیرید.

مثلا می توانید آزمون توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، واریانس) یا می توانید آزمون همبستگی را با یک متغیر دیگر بگیرید.

• نمره گذاری پرسشنامه:

ابتدا نمره ۳ سؤال ۱۷، ۲۳ و ۲۸ باید معکوس شود.

سپس نمره تمام سوالات باهم جمع می گردد و نمره کل خوش بینی تحصیلی بدست می آید.

بر اساس طیف لیکرت نمره گذاری شده است

گزینه	خیلی زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم
امتیاز	۵	۴	۳	۲	۱

تحلیل بر اساس میزان نمره پرسشنامه

بر اساس این روش از تحلیل شما نمره‌های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. توجه داشته باشید میزان امتیاز های زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال شما ۱۰ پرسشنامه داشته باشید باید امتیاز های زیر را ضربدر ۱۰ کنید
مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است
تعداد سوالات پرسشنامه * ۱ = حد پایین نمره

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۲۸	۸۴	۱۴۰

- در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۲۸ تا ۵۶ باشد، میزان خوش بینی تحصیلی ضعیف می باشد.
- در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۵۶ تا ۸۴ باشد، میزان خوش بینی تحصیلی در سطح متوسطی می باشد.
- در صورتی که نمرات بالای ۸۴ باشد، میزان خوش بینی تحصیلی بسیار خوب می باشد.

روایی و پایایی پرسشنامه

روایی ابزار سنجش: مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه گیری، بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد. اهمیت روایی از آن جهت است که اندازه گیری‌های نامناسب و ناکافی می‌تواند هر پژوهش علمی را بی ارزش و ناروا سازد (خاکی، ۱۳۹۰).

منظور از اعتبار (پایایی)، میزان دقت شاخص‌ها و معیارهایی است که در راه سنجش پدیده مورد نظر تهیه شده‌اند (ساروخانی، ۱۳۹۰). برای بررسی همسانی درونی آزمون روش‌های مختلفی وجود دارد. روش آلفای کرونباخ، روش گوتلن، روش دو نیمه کردن، روش موازی محدود، روش کودر- ریچادسون از جمله این روش‌ها هستند.

روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچنن- موران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده مقیاسها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده مقیاسها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد.

متغیر	تعداد سوال‌ها	الفای قابل قبول	الفای کرونباخ
خوش بینی تحصیلی	۲۸	۰/۷	۰/۹۲

۲- مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانزاده

هدف: سنجش سرزندگی تحصیلی در افراد

شیوه تکمیل: هر یک از عبارات زیر را خوانده و میزان موافقت خود را بر اساس طیف زیر مشخص فرمائید:

کاملاً مخالف کاملاً موافق

۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷

روش نمره گذاری

این پرسشنامه دارای ۹ سوال بوده و هدف آن سنجش سرزندگی تحصیلی در افراد می باشد. نمره گذاری پرسشنامه بصورت

طیف لیکرت ۷ نقطه ای می باشد که طیف آن در زیر ارائه شده است

کاملاً مخالف کاملاً موافق

۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷

برای بدست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سوالات آن بعد را با هم محاسبه نمائید.

امتیازات بالاتر نشان دهنده سرزندگی تحصیلی بیشتر در فرد پاسخ دهنده خواهد بود و برعکس.

روایی و پایایی

در پژوهش دهقانی زاده و همکاران (۱۳۹۳) برای محاسبه ی روایی این پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره ی کل محاسبه

شد که دامنه ی آنها بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ بود. برای محاسبه ی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب پایایی مقیاس

سرزندگی تحصیلی برابر ۰/۷۷ بدست آمد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

روش کار

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم پسرانه شهر زاهدان می باشد که در سال تحصیلی

۱۴۰۰ در یکی از مدارس شهر مشغول به تحصیل هستند نمونه پژوهش حاضر ۲۰۵ نفر تعیین شد که با استفاده از روش

نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند .

روش اجرا: اطلاعات مورد نیاز پژوهش با اجرای پرسش نامه ها به صورت گروهی بر روی نمونه های موردنظر به دست آمد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه - بین خوش بینی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین خوش بینی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

سرزندگی تحصیلی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
سطح معناداری	همبستگی	تعداد		
۰٫۰۰۱	۰٫۴۳	۲۰۵	خوش بینی تحصیلی	

برای آزمون وجود رابطه خوش بینی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/43$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین خوش بینی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه اعتماد دانش آموزان (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه اعتماد دانش آموزان (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

سرزندگی تحصیلی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
سطح معناداری	همبستگی	تعداد		
۰٫۰۰۱	۰٫۶۲	۲۰۵	اعتماد دانش آموزان (خوش بینی تحصیلی)	

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه اعتماد دانش آموزان (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/62$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه اعتماد دانش آموزان (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد .

بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه تاکید تحصیلی (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول همبستگی بین مولفه تاکید تحصیلی (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

سرزندگی تحصیلی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
سطح معناداری	همبستگی	تعداد		
۰٫۰۰۱	۰٫۱۲	۲۰۵	تاکید تحصیلی (خوش بینی تحصیلی)	

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه تاکید تحصیلی (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/12$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین تاکید تحصیلی (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه یگانگی مدرسه (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.
جدول-همبستگی بین مولفه یگانگی مدرسه (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان .

سرزندگی		متغیر مستقل		متغیر وابسته
				تحصیلی
سطح	همبستگی	تعداد		
			معناداری	
۰/۲۰	۲۰۵	یگانگی مدرسه (خوش بینی تحصیلی)		۰/۰۰۱

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه یگانگی مدرسه (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/20$ و سطح معنی داری $=0/02$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه یگانگی مدرسه (خوش بینی تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

هدف از مطالعه ی حاضر، تعیین میزان رابطه ی شایستگی اجتماعی و مولفه های آن با پایستگی تحصیلی دانش آموزان بود . یافته های پژوهش نشان داد که شایستگی اجتماعی و مولفه های آن (مهارت رفتاری ، مهارت شناختی ، مهارت هنجاری ، آمایه های انگیزشی) با پایستگی تحصیلی رابطه معناداری دارد.

پیشنهادات کاربردی:

نحوه ی نگرش ما نسبت به زندگی می تواند تاثیر بسیار زیادی روی زندگی ما داشته باشد. نگاه ما تعیین کننده ی وضعیت ما است.

اگر ناکامی، رنج، درد و هر چیزی در زندگی ما وجود دارد، باید ریشه ی آن را در خودمان و در ذهنیات و تفکرات خودمان جستجو کنیم. برخی به اشتباه تصور می کنند علت همه ی مسایل و ناکامی ها دیگران یا جهان اطرافشان است. در صورتی که اینطور نیست و هر مساله ای از خود ما و ذهنیات ما شروع می شود.

۱- برخورداری بهتر از سلامت عمومی

تحقیقات نشان می‌دهد که افراد خوش بین معمولاً کمتر در معرض آسیب‌های جسمانی قرار دارند و از سلامتی بالاتری برخوردار هستند. برای مثال افراد بدبین ۵۰ درصد بیشتر از افراد خوش بین به بیماری‌های قلبی-عروقی مبتلا شده و در مبارزه با سرطان به احتمال بیشتری با شکست مواجه می‌شوند. همچنین میزان ابتلا به بیماری‌های عفونی و مرگ و میر زودرس نیز در افراد بدبین بیشتر دیده می‌شود.

۲- داشتن عملکرد بهتر در زندگی

روانشناسی به نام سلیگمن جهان بینی اعضای تیم‌های ورزشی را مورد ارزیابی قرار داد. او پس از تجزیه و تحلیل اطلاعاتی که به دست آورد به این نتیجه رسید که تیم‌هایی که بازیکنان خوش بین‌تری دارند هم‌افزایی بیشتری داشته و عملکرد بالاتری نیز دارند.

مطالعه دیگری که در همین راستا انجام شده است نشان می‌دهد شناگرانی که دیدگاه بدبینانه‌ای دارند و فکرمی‌کنند عملکردشان از آنچه که باید باشد بدتر بوده اغلب در آینده نیز عملکرد ضعیف‌تری دارند. در حالی که شناگران خوش بین با این آسیب‌پذیری مواجه نیستند و حتی در صورتی که نتوانند در حال حاضر عملکرد خوبی داشته باشند می‌توانند در آینده نقص خود را جبران کنند.

۳- افزایش مقاومت و سرسختی

افراد خوش بین نسبت به انسان‌های بدبین به سادگی تسلیم وقایع ناگوار نمی‌شوند. این امر باعث می‌شود که پشتکار و تلاش بیشتری از خود نشان داده و احتمال موفقیت آن‌ها افزایش یابد. در واقع خوش بینی با افزایش سرسختی و مقاومت به افراد کمک می‌کند تا بتوانند در شرایط دشوار دوام بیاورند و عملکرد خود را حفظ کنند.

۴- سلامت هیجانی بیشتر

خوش بینی می‌تواند تا حد زیادی روی سلامت روان و افزایش هیجان‌ات مثبت افراد تأثیرگذار باشد. تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده بر این مسئله صحنه می‌گذارند. برای مثال در مطالعه‌ای که روی بیماران مبتلا به افسردگی اساسی انجام شد، نتایج نشان داد که دریافت درمان شناختی رفتاری تأثیرات بلندمدت تری نسبت به درمان‌های دارویی ایجاد کرده و ثبات هیجانی بیشتری را به همراه می‌آورد چرا که در این درمان به اصلاح تحریفات شناختی بیماران پرداخته می‌شود و میزان بدبینی آن‌ها

به این وسیله کاهش می یابد. در نتیجه می توان گفت که افزایش روحیه خوش بینی می تواند به افراد کمک کند تا بتوانند سلامت روان خود را ارتقا داده و به وضعیت مناسب تری دست یابند.

۵- افزایش طول عمر

مطالعات طولی مختلفی که در زمینه طول عمر انجام شده است نشان می دهد که انسان های خوش بین اغلب عمر طولانی تری نسبت به افراد بدبین دارند. برای مثال تحقیقاتی که روی بیماران مبتلا به سرطان انجام شده است نشان می دهد که آن دسته از بیمارانی که دیدگاه خوش بینانه تری نسبت به زندگی داشتند اغلب به نتایج درمانی بهتری دست یافتند و میزان مرگ و میر ناشی از این بیماری نیز در آن ها کمتر بوده است.

۶- کاهش استرس از تاثیرات خوش بینی در زندگی

افراد خوش بین نسبت به انسان های بدبین و واقع بین استرس کمتری را در طول زندگی تجربه می کنند چرا که این افراد اغلب به توانایی های خود اطمینان دارند و به همین خاطر مطمئن هستند که در آینده اتفاقات خوبی برای آن ها رخ خواهد داد. آن ها معمولاً به مشکلات به عنوان یک اتفاق جزئی نگاه می کنند اما رویدادهای مثبت را گواهی برای اتفاق های مثبت بعدی قلمداد می کنند. این انتظارات مثبت باعث می شود که کمتر تحت تاثیر استرس های روزمره قرار بگیرند و بتوانند به شیوه آسان تری با اوضاع سازگار شوند

منابع

- آراسته، حمید رضا، و علیمردانی، اکرم، محبی، علی، احتشامی، علی، و محمدی مقدم، یوسف (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر انگیزه هیئت علمی دانشکده علوم انتظامی و رابطه آن با عملکرد آنها براساس نظریه مک کلند. فصلنامه مدیریت انتظامی، ۱، ۵۱-۳۱.
- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۰). ارتباط تاب آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، مطالعات روانشناختی، دوره ۷، شماره ۳، ص ۱۵۳-۱۳۱.
- استکی، مهناز، کوشکی، شیرین، و واعظ، الهام (۱۳۸۹). رابطه ی سبک های تفکر و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در ریاضی. تحقیقات روانشناختی، ۲، دوره ۶، ۱۰۰-۸۹.

اسلاوین، رابرت ایی (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی نظریه و کاربرست (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: روان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۶).

اکبری، بهمن (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش آموزان متوسطه استان گیلان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۶، ۹۶-۷۳.

امیرافشاری، مهرداد (۱۳۸۰). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت و منبع کنترل در دانش آموزان شاهد سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات.

بشارت، محمد علی؛ فرهادی، مهران و گیلانی، بیژن (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک های دلبستگی و احساس غربت. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز. سال اول، شماره ۲ و ۳، ص ۵۲-۲۴.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۶)، روان شناسی تربیتی. تهران: نشر ویرایش.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۸). روان شناسی تربیتی روان شناسی آموزش و یادگیری. تهران: ویرایش.

پرور، پرویز (۱۳۹۲). تعیین ارتباط سخت رویی و تاب آوری با خودکارآمدی در دانشجویان، دومین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور مهاباد.

پیرزادی، حجت . غباری بناب، باقر . شکوهی یکتا، محسنی. یاریاری، فریدون. حسن زاده، سعید. شریفی، احمد (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مستقیم آگاهی واجی بر پیشرفت مهارت خواندن دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن . فصلنامه شنوایی شناسی، دوره ۲۱، شماره ۱ ص ۹۳ - ۸۴.

پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ و عباسی مسلم (۱۳۹۲). مقایسه ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص، مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۴، شماره ۳، صص ۲۲-۳۸.

تبریزی، مصطفی (۱۳۹۰). درمان اختلالات خواندن: ویرایش جدید، تهران: انتشارات فراروان

حاتملو، رحیمه؛ موسی زاده، توکل و نریمانی، محمد (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین شیوه های فرزند پروری والدین با تاب آوری نوجوانان دختر و پسر. دومین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور مهاباد، خرداد ۱۳۹۲.

حیاتی، داوود؛ عگبھی، عبدالحسین؛ آهنگری، عابدین و ابرقویی، عزیز (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خود کارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه.

حیدری، طاهره . شاه میوه اصفهانی، آرزو، عابدی، احمد . بهرامی پور، منصوره (۱۳۹۰) مقایسه اثر بخشی روش فرنالندو

دیویس بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان. فصلنامه روان شناسی کاربردی، دوره ۱۳، شماره ۲: ۴۳ - ۳۴

حیدری، علیرضا. حافظی، فریبا. طحان کادر دزفولی، مریم (۱۳۸۹). بررسی تأثیر و مقایسه دو روش درمانی چند حسی فرنالد وادراگی حرکتی کپارت در کاهش اختلال دیکته نویسی دانش آموزان. یافته های نو در روان شناسی، شماره ۷۸: ۶۵ - طباطبایی تهران. مجله توسعه آموزش جندی شاپور. دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی. سال سوم، شماره ی ۴، ص ۱۰-۱.

دانای طوسی، مریم. (۱۳۸۸) اثرات شفافیت و تیرگی خط فارسی بر مهارت خواندن کودکان طبیعی و نارساخوان فارسی زبان. رساله دکتری، دانشگاه تهران.

دانای طوسی، مریم (۱۳۸۹). تبیین هدف ها و مولفه های آموزش مهارتهای ادراکی و تولیدی زبان (گوش دادن، خواندن، سخن گفتن و نوشتن) در برنامه درسی زبان ملی در دوره های مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ایران. گزارش طرح پژوهشی، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی، وزارت آموزش و پرورش. دلاور، علی. (۱۳۹۳). روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش.

رحیمیان بوگر، اسحق و اصغر نژاد فرید، علی اصغر (۱۳۸۷). رابطه سرسختی روانشناختی و خودتاب آوری با سلامت روان در نوجوانان و بزرگسالان بازمانده زلزله شهرستان بم. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران. سال ۱۴، شماره ۱، ص ۶۲-۷۰.

رست، عزت اله و یزدان بخش، کامران (۱۳۹۲). رابطه ی تاب آوری با شادکامی در دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر ایلام. دومین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور مهاباد، خرداد ۱۳۹۲.

رشوانلو، فرهاد؛ و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزند پروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی، دو ماه نامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، سال ۱۶، شماره ۳۹، صص ۱-۱۴.

رضایی، محمد. راشدی، وحید. لطفی، گوهر. ویسی، فرزاد (۱۳۹۲). مهارت های خواندن کودکان ناشنوا و کم شنوای متوسط تا شدید تلفیقی. مجله علمی پژوهشی توانبخشی نوین، دانشکده توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۷، شماره ۲: ۷-۱.

رضایی، محمد؛ راشدی، وحید و لطفی، گوهر (۱۳۹۳). مهارت های خواندن کودکان شنوا و کم شنوای متوسط تا شدید تلفیقی، مجله علمی پژوهشی توانبخشی نوین - دانشکده توانبخشی - دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۷، شماره ۱۰.

روحی، قنبر، حسینی، سیدعابدین، بادله، محمدتقی، رحمانی، حسین (۱۳۸۶). انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی از عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۲، دوره ۴، ۷۷-۸۳.

ریو، جان مارشال (۱۳۸۹). انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: ویرایش. تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵).

- سرمد، زهره و بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۰). روش های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ بیست و یکم، تهران: نشر آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزشی. تهران: آگاه
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویراست نو). تهران: آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی. تهران: نشر آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روان شناسی پرورشی نوین روان شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: دوران.
- صدیقی ارفعی، فریبرز. تمنایی فر، محمد رضا دشتیان زاده، سمیه (۱۳۹۰). مقایسه عملکرد کودکان با و بدون اختلالات یادگیری در آزمون دیداری حرکتی بندر گشتالت». مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۲، شماره ۱: ۷۸ - ۹۱
- عصاره، فریده. (۱۳۸۷). بررسی مشکلات زبان آموزی کودکان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و ارائه الگوی برنامه درسی برای آنان. گزارش نهایی طرح پژوهشی. تهران: مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.
- عبد خدایی، محمد سعید؛ سیف، علی اکبر؛ کریمی، یوسف؛ بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۷). تدوین و هنجار یابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های مطالعه بر افزایش انگیزش.
- غفاری، ابوالفضل، و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۲، ۱۳۶-۱۲۱.
- فتاحیان، پروین؛ حاتمی، حمیدرضا و تقوی بهبهانی، آزاده. (۱۳۹۲). همبستگی خودکارآمدی با تاب آوری دانشجویان. دومین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور مهاباد، خرداد ۱۳۹۲.
- قاسم پورمقدم، حسین (۱۳۸۷). بررسی مبانی فلسفی، روانشناختی و زبانشناختی برنامه درسی زبان فارسی در دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال سوم، شماره ۹، تهران: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران
- کاوه، منیژه؛ علیزاده، حمید؛ دلاور، علی و برجعلی، احمد (۱۳۹۰). تدوین برنامه افزایش تاب آوری در برابر استرس و تأثیر آموزش آن بر مؤلفه های کیفیت زندگی والدین دارای کودک کم توان ذهنی خفیف. فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی. شماره ۲، ص ۱۱۹-۱۴۰.
- کریمی، یوسف (۱۳۹۱). اختلالات یادگیری. چاپ هشتم، تهران: نشر ساوالان.
- کریمی، جهانگیر. عباسی، زینب. زکی بی، علی (۱۳۹۲). تأثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر سرعت دقت و درک مطلب دانش آموزان نارساخوان. مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۲، شماره ۳، ۵۳-۳۸

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 طباطبایی تهران. تهران.

کریمی قرطمانی، ملیحه (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایداری تحصیلی با ادراک خود و فراشناختی در دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

ماسن، پ؛ کیگان، ج؛ هوستون، آ و ویکانجر، ج (۱۳۹۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشر مرکز. مقیمیان، مریم، کریمی، طیبه. (۱۳۹۱). ارتباط صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرستاری، نشریه مرکز تحقیقات مراقبتهای پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۲۵، شماره ۷۵، صص ۹-۲۰.

نیرومند، حسین؛ صبری، مصطفی؛ رنجبر، مهدی؛ صبری، طاهره و پو، حمزه (۱۳۹۲) هوش هیجانی، تاب آوری و شادی دردانش آموزان. دومین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور مهاباد، خرداد ۱۳۹۲.

نعمت زاده، شهین (۱۳۸۹). شناسایی واژگان پایه فارسی دانش آموزان ایرانی در دوره ابتدایی. گزارش نهایی طرح پژوهشی. تهران: مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.

یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ و فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۹). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱، شماره ۹، صص ۷۹-۸۵.

مرادی، کیوان. واعظی، مظفرالدین، فرزانه، محمد، میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش بینی تحصیلی در بین دانش آموزان مدرس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۲، ۵، ۸۰-۷۰.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی