

تأثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان رضا آذریان^۱، حسین مهدیان^۲، محمود جاجرمی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت انجام شد. مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا نیمه تجربی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری، دانش آموزان پسر پایه یازدهم ناحیه سه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. نمونه پژوهش ۴۰ نفر بود که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه مساوی جایگزین شدند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) با روش سرزندگی تحصیلی آموزش دیدند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌های استاندارد شده خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) و انگیزه پیشرفت هرمانز (۱۹۷۰) بودند. داده‌ها به روش اندازه گیری مکرر در نرم افزار SPSS-21 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که در مرحله پیش آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تفاوت معناداری وجود نداشت ($P > 0/05$)، اما در مراحل پس آزمون و پیگیری بین دو متغیر تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0/05$). به این ترتیب که آموزش سرزندگی تحصیلی در مرحله پس آزمون باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر شد و نتایج آموزش در مرحله پیگیری نیز حفظ شد ($P < 0/01$). بنابراین توصیه می‌گردد که متخصصان تعلیم و تربیت برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در کنار سایر روش‌های آموزشی از روش آموزش سرزندگی تحصیلی نیز استفاده نمایند.

کلید واژه‌ها: سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۳/۳۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۹/۳۰

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

azarian_reza@yahoo.com

۲- استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. (نویسنده مسئول)

hossein3284@gmail.com

۳- استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

mahmoudjajarmi@gmail.com

مقدمه

زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز تاثیر می‌گذارد. در این زندگی دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص دوران تحصیل مواجه می‌شوند. برخی از آنان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما برخی دیگر از آنها در این زمینه ناموفق می‌باشند (مرادی و چراغی، ۱۳۹۳). همچنین نظریه‌های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزه و باورهای فرد تاکید زیادی می‌کنند و معتقدند که نباید یادگیرنده را در برابر مطالب و مفاهیم قرار داد، بلکه باید با آموزش‌های لازم یادگیرندگان را به فعالیت واداشت تا از این طریق هم باعث افزایش موفقیت تحصیلی و هم باعث ایجاد نگرش، انگیزه و باورهای مثبت در آنان شد (کوکاج، کاهل، جانسن، پانت و استانات^۱، ۲۰۱۷). بنابراین یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های امروز نظام‌های آموزشی بحث موفقیت در امر تحصیل است و نظام آموزشی زمانی موفق و کارآمد می‌باشد که یادگیرندگان آن از لحاظ تحصیلی در وضعیت مطلوبی قرار داشته باشند (موهونن، پاکارینن، پویکیوس، لرکانن و راسکو-پاتونن^۲، ۲۰۱۸).

یکی از عوامل موفقیت نظام آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی^۳ است (روییک و رینگسن^۴، ۲۰۱۸). در دهه‌های اخیر خودکارآمدی به عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش‌های رفتار انسان بررسی شده است. خودکارآمدی به‌عنوان قضاوت‌های افراد درباره قابلیت‌هایشان برای سازماندهی و اجرای فعالیت مورد نیاز برای نیل به انواع عملکردهای خاص تعریف شده است (فلدمن و کوباتا^۵، ۲۰۱۵). خودکارآمدی به معنای باورهای افراد در مورد قابلیت‌های خود در انجام یک رفتار در سطحی معین اشاره دارد. در حقیقت خودکارآمدی یک نوع پیش‌بینی موفقیت بر اساس توانایی‌های فعلی است (رامداز و زیمرمن^۶، ۲۰۰۸). خودکارآمدی تحصیلی بخشی از باورهای خودکارآمدی عمومی است که به‌عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای

-
- 1 . Kocaj, Kuhl, Jansen, Pant & Stanat
 - 2 . Muhonen, Pakarinen, Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen
 - 3 . Academic Self-efficacy
 - 4 . Roick & Ringesen
 - 5 . Feldman & Kubota
 - 6 . Ramdass & Zimmerman

رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعداد مهارت‌های تحصیلی که در شخص وجود دارد مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهای فرد درباره مهارت‌های تحصیلی مربوط می‌شود (هانیکی و برادبنت^۱، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک فرد از توانمندی‌های خود در یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (لینبرینک و پینترچ^۲، ۲۰۰۳). چهار عامل در خودکارآمدی تحصیلی موثر است. اول اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس درس؛ دوم اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس درس؛ سوم اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در نظام آموزشی و چهارم اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و نظام آموزشی (زاندرا، بروور، جانسن، کراین و هانور^۳، ۲۰۱۸). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا از فرایندهای فکری سطح بالاتر از قبیل تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب برای حل مسائل ساده و پیچیده تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز موفق تصور می‌کنند، در حالی که افراد با خودکارآمدی تحصیلی پایین از فرایندهای فکری سطح پایین‌تر از قبیل دانش، بازشناسی، بازخوانی و به یاد آوردن برای حل مسائل ساده و پیچیده تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز ناموفق می‌پندارند (یونگ، ژو و لی^۴، ۲۰۱۷). یکی دیگر از عوامل موفقیت نظام آموزشی، انگیزه پیشرفت^۵ است (کوکاج و دیگران، ۲۰۱۷). برای تحقق اهداف نظام آموزشی باید در فراگیران انگیزه، نگرش و باور مثبت ایجاد کرد و طبق نظریه‌های جدید آموزش برای تحقق این اهداف باید فراگیران را به فعالیت واداشت (کلوکووا و مانک^۶، ۲۰۱۱). انگیزه یک تمایل یا گرایش به عمل خاص است و انگیزه پیشرفت به معنای شوق و علاقه به موفقیت در همه زمینه‌ها یا در فعالیتی خاص و برتری جستن در کارها می‌باشد (ایشیهارا، موریتا، ناکاجیما، اکیتا و یاماتسو^۷، ۲۰۱۸). انگیزه پیشرفت، انگیزه‌ای است که منجر به تلاش برای غلبه بر موانع پیشرفت می‌شود و بر اساس آن فرد توان و قدرتش را در اختیار و کنترل گرفته و با

-
- 1 . Honicke & Broadbent
 - 2 . Linnebrink & Pintrich
 - 3 . Zander, Brouwer, Jansen, Craven & Hannover
 - 4 . Jung, Zhou & Lee
 - 5 . Achievement Motivation
 6. Klocokova & Munk
 - 7 . Ishihara, Morita, Nakajima, Okita & Yamatsu

علاقه تلاش می‌کند تا هرچه بهتر و سریع‌تر به هدف برسد (آهوآ و ژینگ^۱، ۲۰۱۴). افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند، تلاش و پشتکار بیشتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی موفق می‌شوند، اما افراد دارای انگیزه پیشرفت پایین تکالیف نسبتاً ساده یا نسبتاً دشوار را انتخاب می‌کنند و در هنگام مواجه شدن با تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز، تلاش و پشتکار کمتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی شکست می‌خورند (دینکلمان و باف^۲، ۲۰۱۶).

برای بهبود ویژگی‌های تحصیلی روش‌های زیادی وجود دارد که از روش‌های مهم و جدید برای این منظور روش آموزش سرزندگی تحصیلی^۳ است (فولادی، کجیاف و قمرانی، ۱۳۹۷). سازه سرزندگی تحصیلی بر اساس رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر^۴ طراحی و به معنای توانایی موفقیت‌آمیز یادگیرندگان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیلی می‌باشد (مارتین، گینز، براکت، مالمبرگ و هال^۵، ۲۰۱۳). وقتی فردی کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی وی افزایش یافته است (دویجن، راسنستیل، اسپاتس، اسمالبراک و داهمن^۶، ۲۰۱۱). بر اساس نظریه مارتین و مارش^۷ (۲۰۰۸) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف مربوط به تحصیل شامل عوامل روانشناختی^۸، عوامل مدرسه و مشارکت^۹ و عوامل خانواده و همسالان^{۱۰} می‌باشند. بنابراین عوامل زیادی با سرزندگی تحصیلی مرتبط هستند که می‌توان آنها را به سه دسته کلی شامل عوامل روانشناختی مربوط به تحصیل، عوامل مربوط به خانواده و همسالان و عوامل مربوط به مدرسه تقسیم کرد. از عوامل روانشناختی مربوط به تحصیل می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی اشاره

-
1. Aihua & Xing
 - 2 . Dinkelmann & Buff
 - 3 . Academic Buoyancy Training
 - 4 . Positive Psychology
 - 5 . Martin, Ginns, Brackett, Malmberg & Hall
 - 6 . Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallenbroek & Dahmen
 - 7 . Martin & Marsh
 - 8 . Psychological Factors
 - 9 . School and Engagement Factors
 - 10 . Family and Peers Factor

کرد. از عوامل مربوط به خانواده و همسالان در تحصیل می‌توان به حمایت‌های شناختی و عاطفی خانواده، حمایت‌های شناختی و عاطفی دوستان، الگوهای ارتباطی و ارتباط سازنده با خانواده و همسالان اشاره کرد و از عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در تحصیل می‌توان به ساختار کلاس، هدف ادراک شده کلاس، کیفیت و چگونگی گذراندن وقت در کلاس، ادراک مثبت از کلاس و نگرش مثبت به آن، مشارکت در بهبود جو کلاس و شبکه‌های رسمی و غیررسمی دوستان اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز است که باعث می‌شود لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار بنشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل گردد (پاتوین و دالی^۱، ۲۰۱۳).

بیشتر پژوهش‌ها درباره سرزندگی تحصیلی از نوع همبستگی است و پژوهش‌های اندکی درباره تأثیر آموزش سرزندگی تحصیلی انجام شده و این پژوهش‌ها نیز کمتر به تأثیر آن بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت پرداختند. تاربتسکی، مارتین و کولی^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی دیگر با عنوان یادگیری اجتماعی و هیجانی، کفایت اجتماعی و هیجانی و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رضایت از نیازهای روانشناختی، سازگاری و سرزندگی گزارش کردند که سرزندگی با انگیزه پیشرفت و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. نتایج پژوهش ساریکام^۳ (۲۰۱۵) با عنوان نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین سرزندگی ذهنی و فرسودگی مدرسه در دانش‌آموزان ترکیه‌ای نشان داد که سرزندگی با فرسودگی مدرسه رابطه معنادار معکوس و با خودکارآمدی رابطه معنادار مستقیم داشت. رئیسی، دهقانی، جوانمرد، شجاعی و منفرد نعیمیان (۲۰۱۴) در پژوهشی دیگر با عنوان تحلیل تأثیر میانجی سرزندگی تحصیلی در رابطه الگوی ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی گزارش کردند که بین خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. مارتین، کولمار، دیوی و مارش^۴ (۲۰۱۰) در پژوهشی دیگر درباره مدل‌سازی طولی سرزندگی تحصیلی و انگیزش گزارش کردند که سرزندگی با اعتماد به نفس، هماهنگی، تعهد، خون‌سردی، کنترل و انگیزه پیشرفت رابطه

1 . Putwain & Daly

2 . Tarbetsky, Martin & Collie

3 . Saricam

4 . Martin, Colmar, Davey & Marsh

معنادار داشت. شیخی فینی، کاوسیان، بیگی و امامی (۲۰۱۰) ضمن پژوهشی با عنوان سرزندگی ذهنی و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده آن در دانش‌آموزان و به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی، سازگاری با دانشگاه، رضایت از زندگی و بهزیستی روانشناختی با سرزندگی ذهنی رابطه معنادار مثبت داشتند. مارتین و مارش^۱ (۲۰۰۸) ضمن پژوهشی با عنوان سرزندگی تحصیلی: به سوی درک تاب‌آوری تحصیلی روزانه دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با اضطراب رابطه معکوس و معنادار و با رابطه معلم-شاگردی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار داشت.

نتایج پژوهش فخاریان، یعقوبی، ضرغام حاجبی و محقق (۱۳۹۸) با عنوان تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه حاکی از رابطه سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود. میردریگوند، قره‌ویسی و سلیمانی (۱۳۹۸) در پژوهشی دیگر با عنوان رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گرانه نیازهای روانشناختی پایه و یسکرمی، گزارش کردند که سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار داشتند. فولادی و دیگران (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر به این نتیجه رسیدند که آموزش سرزندگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری باعث افزایش معنادار موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی آنان شد. بهرامی و بدری (۱۳۹۶) در پژوهشی دیگر با عنوان رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان گزارش کردند که سرزندگی تحصیلی و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معنادار داشتند. حسامپور (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان رابطه امید و شادکامی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی به این نتیجه رسید که بین امید، شادکامی، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. نتایج پژوهش پیرانی، تقوایی و میرزایی (۱۳۹۵) با عنوان بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و سرزندگی با انگیزه

¹ - Martin & Marsh

پیشرفت در دانش آموزان نابینای شهر اراک در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ نشان داد که اشتیاق تحصیلی، سرزندگی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان نابینا همبستگی مثبت و معنادار داشتند. حبیب پور سدانی، عبدلی سلطان احمدی و فاییدفر (۱۳۹۴) ضمن پژوهشی درباره بررسی رابطه سبک‌های یادگیری با توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی ارومیه به این نتیجه رسیدند که بین همه سبک‌های یادگیری، توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. علاوه بر آن نتایج پژوهش مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی خشاب (۱۳۹۴) با عنوان حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی حاکی از رابطه مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی بود. دهقانی‌زاده، حسین چاری، مرادی و سلیمانی خشاب (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس: نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی گزارش کردند که سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی و همه ابعاد آن یعنی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی رابطه مثبت و معنادار داشت. دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی با عنوان سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با هر سه بعد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی رابطه مثبت و معنادار داشت.

از یک سو دانش آموزان پایه یازدهم در پایان دوره نوجوانی و آغاز دوره جوانی هستند و از سوی دیگر آنان به دلیل آماده کردن خود برای یک رقابت بزرگ به نام کنکور و تلاش برای وارد شدن به یک محیط دانشگاهی با استرس و مشکلات زیادی مواجه هستند که این امر نیازمند سازگاری است که یکی از راه‌های آن توانمندسازی دانش آموزان در زمینه‌های تحصیلی می‌باشد. برای توانمندسازی تحصیلی دانش آموزان باید میزان خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت آنان را تقویت کرد که بر اساس پیشینه نظری یکی از روش‌های موثر و نسبتاً جدید روش آموزش سرزندگی تحصیلی است. علاوه بر آن امروزه دانش آموزان بسیاری در دوران تحصیل با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی مواجه می‌شوند که این نکته نشان می‌دهد که برای برخورد مناسب با چالش‌های تحصیلی نیاز به یادگیری است. این ضرورت ما را به آموزش و یادگیری

چگونه سرزنده زیستن رهنمون می‌کند. همچنین بیشتر پژوهش‌ها درباره سرزندگی تحصیلی از نوع همبستگی بوده و کمتر به بررسی تاثیر آن پرداختند، اما با توجه به پشتوانه نظری این روش می‌تواند نقش موثری در بهبود ویژگی‌های تحصیلی داشته باشد. بنابراین، با توجه به مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان پایه یازدهم، نقش و اهمیت روش آموزش سرزندگی تحصیلی در بهبود ویژگی‌های تحصیلی و پژوهش‌های اندک در این زمینه، این پژوهش با هدف تعیین تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت انجام شد.

فرضیه تحقیق

آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر دارد.

روش تحقیق

مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم ناحیه سه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۴۱۱ نفر بودند. در پژوهش‌های مداخله‌ای حداقل حجم نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر است (دلاور، ۱۳۸۵)، لذا در این مطالعه برای اطمینان از حجم نمونه، حجم نمونه برای هر گروه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای پس از بررسی ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه مساوی جایگزین شدند. در روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ملاک انتخاب نفر نیست، بلکه گروه است و در این روش نمونه‌گیری پس از تهیه لیست همه مدارس دارای پایه یازدهم تعداد دو کلاس به روش تصادفی ساده انتخاب و از هر کلاس ۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل برخورداری از سلامت جسمی، امضای رضایت‌نامه شرکت آگاهانه در پژوهش، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی و عدم رخداد‌های تنش‌زا مانند مرگ و طلاق والدین در سه ماه گذشته و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل غیبت دو جلسه و بیشتر از آن و انصراف از ادامه همکاری بود. روند اجرای پژوهش این‌طور بود که پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه آزاد اسلامی، موافقت اداره آموزش و پرورش جلب شد و سپس نمونه‌گیری انجام و پس از انتخاب دو کلاس، همه دانش‌آموزان آن دو کلاس از نظر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت ارزیابی و ۴۰ دانش‌آموز دارای پایین‌ترین نمره در هر دو متغیر به‌عنوان نمونه انتخاب

شدند. نمونه‌ها به روش تصادفی ساده به دو گروه ۲۰ نفری تقسیم و به روش تصادفی یکی از گروه‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شد. گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) با روش سرزندگی تحصیلی آموزش دید و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. محتوای آموزش سرزندگی تحصیلی که توسط فولادی و دیگران (۱۳۹۷) طراحی و تایید شده در جدول ۱ گزارش شد.

جدول ۱. محتوای آموزش سرزندگی تحصیلی به تفکیک جلسات

جلسات	محتوی
اول	آشنایی و معارفه، بیان انتظارات و قوانین و معرفی مختصر روش مداخله
دوم	آشنایی با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی، بازسازی شناختی و ایجاد تفکر سازنده و تاب‌آور، مقابله با تحریفات شناختی، اتخاذ چشم‌انداز تحصیلی، شناخت توانمندی‌های تحصیلی و تاکید بر اهمیت معنا در تحصیل
سوم	شناخت مفاهیم انگیزش درونی و بیرونی، نقش مفاهیم انگیزشی در تحصیل، افزایش انگیزش درونی و ارتقای خوش‌بینی، امیدواری و هدف‌تجری
چهارم	آشنایی با خودگردانی تحصیلی، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، درخواست کمک و مدیریت زمان و مکان مطالعه و بهبود خودنظارتی و خودتقویتی
پنجم	آشنایی با مفاهیم خودکارآمدی و خودکارآمدی تحصیلی، آموزش خودکارآمدی تحصیلی، حل مساله و مسئولیت‌پذیری و نقش آنها در زندگی تحصیلی
ششم	تشریح نقش حمایت شناختی خانواده و دوستان در تحصیل، آموزش راهکارهای جلب حمایت شناختی و آموزش حل مسائل شناختی تحصیلی با کمک دیگران
هفتم	تشریح نقش حمایت عاطفی خانواده و دوستان در تحصیل، آموزش راهکارهای جلب حمایت عاطفی و آموزش حل مسائل عاطفی تحصیلی با کمک دیگران
هشتم	بیان اهمیت ارتباط با خانواده و دوستان در تحصیل، شناخت موانع ارتباطی و آموزش ارتباط سازنده (از جمله گفت‌و شنود) با تاکید بر خودآگاهی و همدلی
نهم	شناخت انواع ساختارهای کلاسی و نقش آنها در موفقیت تحصیلی، نقش فراگیران در ساختار کلاس و مدرسه و آموزش برداشت مثبت از آنها
دهم	آموزش مدیریت زمان در کلاس و مدرسه و نقش آن در موفقیت تحصیلی، اهمیت مطالعه تیرها قبل از شروع درس و بیان اهمیت برنامه‌ریزی در کلاس و مدرسه
یازدهم	تشریح نقش فراگیران در بهبود جو کلاس و مدرسه و آموزش ارتقای آن و آموزش بهبود شبکه‌های ارتباطی دوستان با هدف ادراک مثبت از کلاس و مدرسه
دوازدهم	مرور اجمالی برنامه آموزشی به تفکیک جلسات و جمع‌بندی برنامه آموزشی

مداخله در گروه آزمایش توسط یک متخصص روانشناسی تربیتی به صورت گروهی و با روش‌های پرسش و پاسخ، سخنرانی، بحث گروهی و تمرین عملی مهارت‌ها انجام شد. لازم به ذکر است که در پایان هر جلسه تکلیفی به شرکت‌کنندگان داده و در آغاز جلسه بعد، ضمن

بررسی آنها به آنان بازخورد سازنده داده شد. علاوه بر ویژگی های جمعیت شناختی تحصیلات و شغل والدین از پرسشنامه های زیر برای جمع آوری داده ها استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان^۲ در سال ۱۹۹۹ با ۳۰ گویه طراحی شد. گویه ها بر اساس مقیاس چهار درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم) نمره گذاری و برخی گویه ها به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه ها محاسبه و دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی تحصیلی بیشتر می باشد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) روایی صوری و سازه ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. در ایران حاتم زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۳: این پرسشنامه توسط هرمانز^۴ در سال ۱۹۷۰ با ۲۹ گویه که به صورت جملات نیمه تمام است، طراحی شد. گویه ها بر اساس مقیاس چهار درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه ها محاسبه و دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۱۶ است و نمره بالاتر نشان دهنده انگیزه پیشرفت بیشتر می باشد. هرمانز (۱۹۷۰) روایی ابزار را با روش های اعتبار سازی سازده و اعتباریابی افتراقی تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرد. در ایران محمدزاده ادملایی، شهینی ییلاق و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۸۸) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

داده ها پس از جمع آوری با پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه با روش های خی دو، تی مستقل و اندازه گیری مکرر در نرم افزار SPSS-21 در سطح معنی داری کوچک تر از ۰/۰۵ تحلیل شدند.

-
- 1 . academic self-efficacy questionnaire
 - 2 . Jinks & Morgan
 - 3 . achievement motivation questionnaire
 - 4 . Hermans

یافته‌ها

در این پژوهش ریزشی در نمونه‌ها اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای ۴۰ نفر انجام شد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی تحصیلات و شغل والدین دانش‌آموزان پسر به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل و مقایسه آنها بر اساس آزمون خی‌دو در جدول ۲ گزارش شد.

جدول ۲. ویژگی‌های تحصیلات و شغل والدین دانش‌آموزان پسر به تفکیک گروه‌ها و مقایسه آنها

متغیرها	سطوح	گروه آزمایش فراوانی (درصد)	گروه کنترل فراوانی (درصد)	معناداری
تحصیلات پدر	زیر دیپلم	۲ (۱۰)	۳ (۱۵)	$P > 0.05$
	دیپلم	۵ (۲۵)	۲ (۱۰)	
	کاردانی	۳ (۱۵)	۵ (۲۵)	
	کارشناسی	۸ (۴۰)	۹ (۴۵)	
تحصیلات مادر	زیر دیپلم	۴ (۲۰)	۵ (۲۵)	$P > 0.05$
	دیپلم	۶ (۳۰)	۶ (۳۰)	
	کاردانی	۲ (۱۰)	۲ (۱۰)	
	کارشناسی	۸ (۴۰)	۷ (۳۵)	
شغل پدر	دولتی	۴ (۲۰)	۴ (۲۰)	$P > 0.05$
	آزاد	۱۵ (۷۵)	۱۴ (۷۰)	
	بازنشسته	۱ (۵)	۲ (۱۰)	
شغل مادر	دولتی	۲ (۱۰)	۳ (۱۵)	$P > 0.05$
	آزاد	۶ (۳۰)	۷ (۳۵)	
	خانه‌دار	۱۲ (۶۰)	۱۰ (۵۰)	

طبق نتایج جدول ۲، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر تحصیلات و شغل والدین تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل و مقایسه آنها بر اساس آزمون تی مستقل در جدول ۳ گزارش شد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر به تفکیک

متغیرها	مراحل	گروه آزمایش انحراف معیار	گروه کنترل انحراف معیار	معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	$76/55 \pm 7/07$	$76/65 \pm 7/82$	$P > 0.05$
	پس‌آزمون	$87/00 \pm 9/34$	$80/00 \pm 8/03$	$P < 0.05$
	پیگیری	$85/00 \pm 8/49$	$75/00 \pm 7/95$	$P < 0.05$
انگیزه پیشرفت	پیش‌آزمون	$61/05 \pm 4/29$	$61/90 \pm 4/46$	$P > 0.05$
	پس‌آزمون	$75/80 \pm 5/50$	$65/45 \pm 3/97$	$P < 0.05$
	پیگیری	$71/90 \pm 7/81$	$66/40 \pm 6/05$	$P < 0.05$

طبق نتایج جدول ۳، در مرحله پیش آزمون بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)، اما در مراحل پس آزمون و پیگیری از نظر هر دو متغیر تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). بررسی مفروضه‌های روش تحلیل اندازه‌گیری مکرر حاکی از برقراری فرض نرمال بودن بر اساس آزمون شاپیرو-ویلکز برای هر دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در مراحل ارزیابی در گروه‌های آزمایش و کنترل و برقراری فرض همگنی واریانس‌ها بر اساس آزمون لوین برای هر دو متغیر در مراحل ارزیابی ($P > 0/05$) و عدم برقراری فرض همگنی کوواریانس‌ها بر اساس آزمون کرویت موخلی برای هر دو متغیر ($P < 0/001$) بود. با توجه به برقراری فرض نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها و عدم برقراری فرض همگنی کوواریانس‌ها در تحلیل‌ها باید از آزمون گرینهاوس-گیسر استفاده شود. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش سرزندگی تحصیلی حداقل باعث تغییر یکی از متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان پسر شد ($F=35/29, P < 0/001$). نتایج تحلیل واریانس با روش اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر در جدول ۴ گزارش شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با روش اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	آماره F	معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی تحصیلی	گروه	۹۲۵/۰۳	۱	۹۲۵/۰۳	۶/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۱۵
زمان		۹۲۵/۲۷	۱/۴۶	۶۵۱/۸۴	۱۵/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۲۹
زمان*گروه		۵۳۸/۰۷	۱/۴۶	۳۶۸/۳۱	۸/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۱۹
انگیزه پیشرفت	گروه	۷۵۰/۰۰	۱	۷۵۰/۰۰	۱۸/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳
زمان		۱۹۳۰/۷۲	۲	۹۶۵/۳۶	۳۸/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۵۰
زمان*گروه		۶۳۰/۹۵	۲	۳۱۵/۴۸	۱۲/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۲۵

طبق نتایج جدول ۴، اثر گروه، زمان و تعامل زمان و گروه در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر معنادار است ($P < 0/05$). بنابراین می‌توان گفت که تفاوت میانگین‌های هر دو متغیر در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری معنادار می‌باشد. بنابراین

نتایج آزمون تعدیل شده بنفرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌های متغیرها در مراحل ارزیابی در دانش‌آموزان پسر در جدول ۵ ارائه شد.

جدول ۵. نتایج آزمون تعدیل شده بنفرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌های متغیرها در مراحل ارزیابی در

دانش‌آموزان پسر

متغیرها	مراحل ارزیابی	اختلاف میانگین‌ها	معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۱۰/۴۵	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون-پیگیری	-۸/۴۵	۰/۰۰۳
	پس‌آزمون-پیگیری	۲/۰۰	۰/۷۴۰
انگیزه پیشرفت	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۱۴/۷۵	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون-پیگیری	-۱۰/۸۵	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون-پیگیری	۳/۹۰	۰/۱۳

طبق نتایج جدول ۵، اختلاف میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در هر دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر معناداری است ($P < 0/001$)، اما اختلاف میانگین پس‌آزمون و پیگیری هر دو متغیر معناداری نیست ($P > 0/05$). به‌طور کلی می‌توان گفت که آموزش سرزندگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری باعث کاهش معنادار خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر شده است، اما بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری در هیچ یک از متغیرها تفاوت معناداری وجود ندارد. تفاوت معنادار پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون نشان‌دهنده تاثیر روش آموزش سرزندگی تحصیلی و تفاوت معنادار پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون نشان‌دهنده حفظ تاثیر روش آموزش سرزندگی تحصیلی در مرحله پیگیری می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش و اهمیت آموزش سرزندگی تحصیلی در بهبود ویژگی‌های تحصیلی و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان پایه یازدهم که در حال آماده‌شدن برای کنکور سراسری هستند، این پژوهش با هدف تعیین تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت انجام شد. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که آموزش سرزندگی تحصیلی باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد. به عبارت دیگر، میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یافت، اما بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری در افزایش آن تفاوت معناداری

وجود نداشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های ویسکرمی و دیگران (۱۳۹۸)، فخاریان و دیگران (۱۳۹۸)، فولادی و دیگران (۱۳۹۷)، حسامپور (۱۳۹۵)، مرادی و دیگران (۱۳۹۴)، دهقانی‌زاده و دیگران (۱۳۹۳)، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، ساریکام (۲۰۱۵)، رئیسی و دیگران (۲۰۱۴)، شیخی‌فینی و دیگران (۲۰۱۰) و مارتین و مارش (۲۰۰۸) همسو بود. برای مثال فولادی و دیگران (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش سرزندگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری باعث افزایش معنادار موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شد. در پژوهشی دیگر ساریکام (۲۰۱۵) گزارش کرد که سرزندگی با خودکارآمدی رابطه معنادار مستقیم داشت. علاوه بر آن نتایج پژوهش مارتین و مارش (۲۰۰۸) نشان داد که سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار داشت. در تبیین این نتایج بر مبنای پژوهش فولادی و دیگران (۱۳۹۷) می‌توان گفت که برخی دانش‌آموزان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی موفق و برخی دیگر ناموفق هستند. در این میان تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی نقش مهمی دارند. عموماً دلیل مواجهه و پاسخ‌دهی مناسب دانش‌آموزان به موانع و چالش‌ها بر سطح انگیزه، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر مثبت می‌گذارد و ابتدا باعث افزایش باورهای تحصیلی مثبت مثل عزت نفس تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و غیره و سپس باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنها می‌شود. تبیین دیگر اینکه دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی بالا جهت رسیدن به موفقیت از خود تلاش بیشتری نشان می‌دهند و باور دارند که با تلاش و پشتکار می‌توانند به سطح مطلوب عملکرد برسند، لذا در تحصیل تلاش، پشتکار و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و این عوامل نخست باعث شکل‌گیری باورهای مثبت تحصیلی در دانش‌آموزان مثل خودتنظیمی، خودگردانی و خودارزشمندی تحصیلی و در نهایت باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌شود.

دیگر نتایج مطالعه حاضر نشان داد که آموزش سرزندگی تحصیلی باعث افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد. به عبارت دیگر، میزان انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یافت، اما بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری در افزایش آن تفاوت معناداری وجود نداشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری (۱۳۹۶)، پیرانی و دیگران (۱۳۹۵)، حبیب‌پور سدان و دیگران

(۱۳۹۴)، تاربتسکی و دیگران (۲۰۱۷) و مارتین و دیگران (۲۰۱۰) همسو بود. برای مثال پیرانی و دیگران (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که سرزندگی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان نابینا همبستگی مثبت و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر حبیب پور سدانی و دیگران (۱۳۹۴) گزارش کردند که بین سرزندگی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. علاوه بر آن نتایج پژوهش تاربتسکی و دیگران (۲۰۱۷) نشان داد که سرزندگی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معنادار داشت. در تبیین این نتایج بر مبنای پژوهش مارتین و مارش (۲۰۰۸) می توان گفت که یکی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی، مفهوم خودگردانی تحصیلی است. دانش آموزان دارای سرزندگی تحصیلی توانایی هدایت یادگیری خود را دارند، لذا آموزش مهارت های کنترل و سازمان دهی یادگیری تحت اصطلاح خودگردانی تحصیلی اهمیت زیادی دارد. در نتیجه سرزندگی تحصیلی با آموزش خودگردانی تحصیلی بر یادگیری، تصمیم گیری، مدیریت زمان و مکان مطالعه و حل مساله های تحصیلی تاثیر می گذارد، لذا آموزش و پرورش باید در جهت تربیت دانش آموزانی اقدام کند که مهارت های طراحی، سازمان دهی و نظارت بر یادگیری خود را داشته باشند. در نتیجه سرزندگی تحصیلی نخست باعث ارزیابی مثبت دانش آموزان از توانایی های تحصیلی و در نهایت باعث افزایش انگیزه پیشرفت آنان می شود. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانع تحصیلی (مثل نمرات ضعیف، سطوح استرس، کاهش انگیزه تحصیلی و غیره) اشاره دارد و سرزندگی یکی از مولفه های بهزیستی ذهنی است و وقتی فردی تکلیفی را به طور خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می کند که این احساس در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت باعث افزایش انگیزه پیشرفت می شود. مهم ترین محدودیت های این پژوهش استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی، محدود بودن جامعه پژوهش به دانش آموزان پسر پایه یازدهم و عدم وجود روش آموزشی دیگر برای مقایسه تاثیر آن با روش آموزش سرزندگی تحصیلی بود. بنابراین در استفاده از نتایج و تعمیم آنها باید احتیاط لازم انجام و محدودیت ها در نظر گرفته شود. در نتیجه، توصیه می گردد که در پژوهش های آتی در صورت امکان از مصاحبه ساختار یافته برای جمع آوری داده ها استفاده شود. پیشنهاد دیگر انجام این پژوهش بر روی دانش آموزان دختر پایه یازدهم و حتی سایر دانش آموزان و دانشجویان می باشد.

همچنین پیشنهاد می‌شود که تاثیر روش آموزش سرزندگی تحصیلی با سایر روش‌های آموزشی از جمله آموزش خودتنظیمی، آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، آموزش تنظیم هیجان و غیره مقایسه گردد. از آنجایی که نتایج مطالعه حاضر حاکی از تاثیر آموزش سرزندگی تحصیلی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بود، لذا توصیه می‌گردد که مشاوران مدارس در صورت تبحر این روش را به دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی آموزش دهند. پیشنهاد دیگر به معلمان، مدیران و معاونان مدارس شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی و ارجاع آنها به مراکز مشاوره جهت دریافت آموزش سرزندگی تحصیلی و پیگیری نتایج می‌باشد. همچنین به مسئولان و برنامه‌ریزان دوره‌های ضمن خدمت توصیه می‌گردد که برای معلمان دوره ضمن خدمت آموزش سرزندگی تحصیلی برگزار نمایند. آخرین پیشنهاد اینکه مسئولان و برنامه‌ریزان محتواهای آموزشی دانشگاه فرهنگیان، آموزش سرزندگی تحصیلی را به عنوان یکی از سرفصل‌های مواد درسی برای مثال درس روانشناسی تربیتی قرار دهند تا دانشجو معلمان با توانمندی بیشتری بتوانند پس از فارغ‌التحصیلی اقدام به آموزش کنند.

منابع

- بهرامی، فاطمه و بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. **دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، (۹)۵: ۲۱۲-۱۸۹.
- پیرانی، ذبیح‌الله. تقوایی، داوود و میرزایی، محمدطاهر. (۱۳۹۵). **بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و سرزندگی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان نایب‌ای شهر اراک در سال تحصیلی ۹۵-۹۴**، چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران: موسسه آموزش عالی مهر اروند.
- حاتم‌زاده عربی، الهام. ایزدی، صمد و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه دوره ابتدایی، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، (۱)۱۲: ۶۳-۷۵.
- حبیب‌پور سدانی، سیمین. عبدلی سلطان احمدی، جواد و فاییدفر، زیبا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری وارک با توسعه تفکر انتقادی، سرزندگی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان علوم پزشکی ارومیه، **مجله پرستاری و مامایی ارومیه**، (۱۲)۱۳: ۱۰۸۹-۱۰۹۶.
- حسامپور، فاطمه. (۱۳۹۵). **رابطه امید و شادکامی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه کاشان.

- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، ۴(۲): ۴۷-۲۱.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین. حسین چاری، مسعود. مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس: نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی، **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۱۰(۲): ۳۰-۱.
- فخاریان، جمیله. یعقوبی، ابوالقاسم. ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، **مجله تدریس پژوهی**، ۷(۳): ۲۸-۱.
- فولادی، اسما. کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، **نشریه آموزش و ارزشیابی**، ۱۱(۴۲): ۵۳-۳۷.
- محمدزاده ادملایی، رجبعلی. شهنی ییلاق، منیجه و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۸). مقایسه دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی، **مجله دست‌آوردهای روانشناختی**، ۱۶(۴): ۱۵۴-۱۲۵.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علی تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، ۶(۱): ۱۴۰-۱۱۳.
- مرادی، مرتضی. دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، ۷(۱): ۲۴-۱.
- ویسکرمی، حسنعلی. میردربکوند، فضل‌الله. قره‌ویسی، سمیرا و سلیمانی، مجید. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گرانه نیازهای روانشناختی پایه، **نشریه آموزش و ارزشیابی**، ۱۲(۴۷): ۱۵۸-۱۴۱.
- Aihua, T., & Xing, L. (2014). Achievement motivation improving and its relationship with personality based on the teaching reform of psychology, **International Journal of Education and Research**, 8(2): 341-346.
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics, A longitudinal predictive mediation model, **Learning and Individual Differences**, 50: 122-132.
- Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallembroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees, **European Journal of Integrative Medicine**, 3: 10-97.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting

- college grade-point average, **Learning and Individual Differences**, 37: 210-216.
- Hermans, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation, **Journal of Applied Psychology**, 54 (2): 353-363.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review, **Educational Research Review**, 17(3): 63-84.
- Ishihara, T., Morita, N., Nakajima, T., Okita, K., & Yamatsu, K. (2018). Modeling relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in Japanese schoolchildren: Moderation by gender, **Physiology & Behavior**, 194: 66-72.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale, **Journal of Clearing House**, 72(4): 224-230.
- Jung, K., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model, **Learning and Individual Differences**, 60: 33-39.
- Klocokova, D., & Munk, M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: case study, **Journal of Social and Behavioral Sciences**, 15: 993-997.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2017). Educational placement and achievement motivation of students with special educational needs, **Contemporary Educational Psychology**, 55(2): 63-83.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, **Learning Difficulties**, 19 (2): 119-137.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? **British Journal of Educational Psychology**, 80(3): 473-496.
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships, **Learning and Individual Differences**, 27: 128-133.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, **Journal of School Psychology**, 46 (4): 53-83.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance, **Learning and Instruction**, 55: 67-79.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? **Learning and Individual Differences**, 27: 157-162.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning, **Journal of Advance Academic**, 20(1): 18-41.
- Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Monfared Naeimian, P.

- (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy, **Journal of Educational and Management Studies**, 4(1): 64-70.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2018). Students' math performance in higher education: Examining the role of self-regulated learning and self-efficacy, **Learning and Individual Differences**, 65(4): 148-158.
- Saricam, H. (2015). Mediating role of self -efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents, **International Journal of Educational Research**, 6(1): 1-12.
- Sheikhi Fini, A. A., Kavousian, J., Beigy, A., & Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students, **Social and Behavioral Science**, 5(2): 150-156.
- Tarbetsky, A. I., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: the roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy, learning in Australia and the Asia-Pacific, 3: 17-37.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Craven, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks, **learning and Individual Differences**, 62(4): 98-107.