**به نام خدا**

**طرح پژوهشی**

**اداره کل آموزش و پرورش استان البرز**

**شورای تحقیقات و پژوهش**

**رساله دکترا- حسن صادقی**

**مقایسه رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) با با سیستم آموزشی سنتی در پیش بینی سرزندگی تحصیلی، استرس مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی مدارس ابتدایی شهرستان کرج**

فهرست مطالب

[1-1 مقدمه 9](#_Toc38315674)

[1-2 بیان مسله 9](#_Toc38315675)

[3-1 اهمیت و ضرورت پژوهش 12](#_Toc38315676)

[4-1 سوالات پژوهش 13](#_Toc38315677)

[5-1 فرضیه های پژوهش 14](#_Toc38315678)

[1-6 تعاریف متغیرها 15](#_Toc38315679)

[1-6-1 تعاریف مفهومی متغیرها 15](#_Toc38315680)

[1-6-2 تعاریف عملیاتی متغیرها 15](#_Toc38315681)

[فصل دوم 17](#_Toc38315682)

[پیشینه نظری و تجربی پژوهش 17](#_Toc38315683)

[1-2 مفهوم و تعریف یادگیری 18](#_Toc38315684)

[1-1-2 محیط های یادگیری 19](#_Toc38315685)

[2-1-2 محیط یادگیری رقابتی 19](#_Toc38315686)

[3-1-2 یادگیری انفرادی 20](#_Toc38315687)

[4-1-2 ارتباط بین تدریس و یادگیری 20](#_Toc38315688)

[5-1-2 تعریف روش تدریس 22](#_Toc38315689)

[6-1-2 طبقه بندی روشهای تدریس 22](#_Toc38315690)

[7-1-2 انواع روشها و الگوهای تدریس 24](#_Toc38315691)

[روشهای تدریس سنتی: 24](#_Toc38315692)

[روش حفظ و تکرار: 25](#_Toc38315693)

[8-1-2 روش پرسش و پاسخ 26](#_Toc38315694)

[9-1-2 بنیادهای نظریه های یادگیری 30](#_Toc38315695)

[الف- تجربه گرایی 30](#_Toc38315696)

[ب-خرد گرایی: 31](#_Toc38315697)

[10-1-2 مکاتب و نظریه های یادگیری 32](#_Toc38315698)

[1- یادگیری از منظر رفتارگرایی: 32](#_Toc38315699)

[2- یادگیری از چشم انداز شناخت گرایی: 34](#_Toc38315700)

[3- یادگیری از چشم انداز آرمان گرایی 35](#_Toc38315701)

[4- یادگیری از چشم انداز عملگرایی 36](#_Toc38315702)

[5- یادگیری از چشم انداز وجود گرایی 36](#_Toc38315703)

[نظریه یادگیری گشتالت 38](#_Toc38315704)

[مفهوم گشتالت 39](#_Toc38315705)

[اصول یادگیری در نظریه گشتالت 39](#_Toc38315706)

[کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت 40](#_Toc38315707)

[نظریه یادگیری معنادار کلامی آزوبل 41](#_Toc38315708)

[معنادار بودن یادگیری 41](#_Toc38315709)

[پیش سازمان دهنده ها 42](#_Toc38315710)

[کاربرد نظریه معنادار در آموزش 42](#_Toc38315711)

[نظریه پردازش اطلاعات 43](#_Toc38315712)

[کاربرد آموزشی نظریه پردازی اطلاعات 43](#_Toc38315713)

[سبک های یادگیری 44](#_Toc38315714)

[11-1-2 نظریه رشد شناختی پیاژه 46](#_Toc38315715)

[مفاهیم اصلی نظریه پیاژه: 46](#_Toc38315716)

[یادگیری در نظریه رشد شناختی: 47](#_Toc38315717)

[کاربرد نظریه پیاژه در آموزش 47](#_Toc38315718)

[12-1-2 نظریه یادگیری اکتشافی 48](#_Toc38315719)

[مراحل رشد ذهنی: 50](#_Toc38315720)

[مراحل آموزش برای یادگیری اکتشافی 50](#_Toc38315721)

[محاسن روش اکتشافی از دیدگاه برونر 51](#_Toc38315722)

[کاربردهای آموزشی نظریه اکتشافی برونر 51](#_Toc38315723)

[13-1-2 خلاقیت، ملاکها و تعاریف آن 53](#_Toc38315724)

[تعاریف خلاقیت 53](#_Toc38315725)

[فرایند خلاقیت 56](#_Toc38315726)

[مراحل اسبورن 56](#_Toc38315727)

[مراحل استینر 58](#_Toc38315728)

[عوامل و عناصر خلاقیت 58](#_Toc38315729)

[ویژگی های افراد خلاق 59](#_Toc38315730)

[**2-2 مشارکت اجتماعی** 61](#_Toc38315731)

[3-2 یادگیری 66](#_Toc38315732)

[2-3-1 مفهوم یادگیری 67](#_Toc38315733)

[2-3-2 نظريه هاي يادگيري آموزشگاهي 68](#_Toc38315734)

[2-3-3 عوامل موثر در یادگیری 69](#_Toc38315735)

[2-3-4 اهمیت یادگیری 74](#_Toc38315736)

[2-3-5 فرآیند یاددهی-یادگیری 75](#_Toc38315737)

[2-3-6 شيوه‌‌هاي يادگيري 76](#_Toc38315738)

[2-3-7 سبک یادگیری 79](#_Toc38315739)

[2-3-8 تعریف سبک یادگیری 80](#_Toc38315740)

[2-3-9 اهمیت تشخیص سبک های یادگیری 82](#_Toc38315741)

[2-3-10 انواع سبک های یادگیری 82](#_Toc38315742)

[2-3-11 ویژگی‌های اساسی سبک‌های یادگیری 84](#_Toc38315744)

[2-3-12 نظریه‌های مربوط به سبک یادگیری 85](#_Toc38315745)

[سبک یادگیری کاگان: 85](#_Toc38315746)

[سبک یادگیری ویتکین: 86](#_Toc38315747)

[سبک یادگیری گراشا و ریچمن: 86](#_Toc38315748)

[**سبک یادگیری وارک: 87**](#_Toc38315749)

[**سبک یادگیری دان و دان: 89**](#_Toc38315750)

[2-4 مفهوم سرزندگی 94](#_Toc38315752)

[2-4-1 سرزندگی تحصیلی 95](#_Toc38315753)

[2-4-2 کلاس درس 102](#_Toc38315754)

[2-4-2 ساختار کلاس درس 103](#_Toc38315755)

[2-4-3 ادراک محیطی 104](#_Toc38315756)

[2-4-4 تاریخچه سرزندگی 106](#_Toc38315757)

[2-4-5 نظریه های مرتبط با سرزندگی تحصیلی 107](#_Toc38315758)

[1-نظریه سرمایه اجتماعی کولمن 107](#_Toc38315759)

[2-نظریه روان شناسی مثبت و خوشبینی آموخته شده 109](#_Toc38315760)

[3-نظریه شناختی- اجتماعی 110](#_Toc38315761)

[4-تعیین گری متقابل سه بعدی 111](#_Toc38315762)

[2-4-6 باورهای معلمین 113](#_Toc38315763)

[2-4-7 رویکردها و شاخص هاي سرزندگی تحصیلی 114](#_Toc38315764)

[2-4-8 ارتباط رفتار معلم و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان 119](#_Toc38315765)

[5-2 اضطراب 120](#_Toc38315766)

[1-5-2 موقعيتهاي برانگيزنده اضطراب 121](#_Toc38315767)

[2-5-2 اندازه‌گيري اضطراب 122](#_Toc38315768)

[3-5-2 بحران اضطراب در نوجواني 122](#_Toc38315769)

[4-5-2 ديدگاههاي نظري دربارة روانشناختي اضطراب 123](#_Toc38315770)

[زيگموند فرويد 124](#_Toc38315771)

[ملاني‌كلاين 124](#_Toc38315772)

[آنافرويد 126](#_Toc38315773)

[هارتمن، كريس‌و لومن‌شتاين 127](#_Toc38315774)

[رنه‌اشپيتز 127](#_Toc38315775)

[هري استاك ساليوان 128](#_Toc38315776)

[جان بالبي 128](#_Toc38315777)

[1-5-6 علل اضطراب و استرس در مدرسه 129](#_Toc38315778)

[2-6 پیشینه تجربی پژوهش 137](#_Toc38315779)

[فصل سوم 140](#_Toc38315780)

[روش تحقیق 140](#_Toc38315781)

[1-3 روش تحقیق 141](#_Toc38315782)

[2-3 حجم نمونه و نمونه گیری 141](#_Toc38315783)

[3-3 نحوهی اجرای تحقیق 141](#_Toc38315784)

[4-3 ابزار پژوهش 141](#_Toc38315785)

[5-3 تجزیه و تحلیل آماری 143](#_Toc38315786)

[فصل چهارم 144](#_Toc38315787)

[یافتههای پژوهش 144](#_Toc38315788)

[4-1 مقدمه 145](#_Toc38315789)

[2-4 یافتههای توصیفی 145](#_Toc38315790)

[3-4 یافته های استنباطی 157](#_Toc38315791)

[1-3-4 یافتههای مرتبط با فرضیه ها 157](#_Toc38315792)

[فصل پنجم 167](#_Toc38315793)

[بحث و نتیجه گیری 167](#_Toc38315794)

[فصل پنجم 168](#_Toc38315795)

[بحث و نتیجه گیری 168](#_Toc38315796)

[1-5 مقدمه 169](#_Toc38315797)

[2-5 فرضیه ها 169](#_Toc38315798)

[5-2-5 فرضیه پنجم: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد. 177](#_Toc38315807)

[6-2-5 فرضیه ششم: بین موفقیت تحصیلی دانشآموزان مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و مدارس با رویکردهای آموزشی سنتی تفاوت معنادار وجود دارد 178](#_Toc38315808)

[7-2-5 فرضیه هفتم: بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد. 179](#_Toc38315809)

[3-5 محدودیت های پژوهش 180](#_Toc38315810)

[4-5 پیشنهادات پژوهش 180](#_Toc38315811)

[پیوست ها 182](#_Toc38315812)

منابع .............................................................................................................................................................................................................. 214

**فصل اول**

**کلیات فصل**

## 1-1 مقدمه

یادگیری اکتشافی مانند تمام اقسام یادگیری به معنی تغییر رفتار است، اما نه هر گونه تغییری، بلکه تغییری که بر اثر تجربه حاصل شده باشد. بنابراین به تغییرات ناشی از رشد و بلوغ شیمیایی و مکانیکی به هیچ وجه یادگیری گفته نمی‌شود. از میان نظریه‌های شناختی می‌توان به نظریه برونر که یادگیری اکتشافی نام دارد، اشاره کرد. برونر یکی از روان شناسان آمریکاست که در زمینه یادگیری شناختی بویژه درباره فعالیت آموزشی و کلاس به فعالیت و تحقیقی پرداخته است. برونر طی سالها سعی می کرد تا تحقیقات خود را طوری پیش برد که جوابگوی این سوال باشد که چگونه می‌توان بهتر و بیشتر آموخت نه این که صرفا به تشریح و توصیف یادگیری بپردازد. بلکه باید فرد را با مسئله روبرو کند تا خود به کشف بپردازد. او در نظریه خود به فرایند کسب معرفت بیشتر از حفظ کردن واقعیت‌های علمی توجه دارد و در تحقیقات خود به مطالعه فرایند یادگیری در کلاس ‌پرداخته است. پیدا کردن مسیرهای نو و باز کردن راه های تازه نیاز به همت و تلاشی وافردارد و مستلزم اعتقاد وباوری راسخ است تا ناملایمات راه را هموار نماید. روش میزان در آموزش ابتدایی، روشی خلاق و پویا است و مبتنی بر جهت گیری های تعاملی و مشارکتی دانش آموزان. پشتوانه های نظری آن را در نظریات یادگیری اکتشافی علی الخصوص یادگیری اکتشافی هدایت شده که در نظرات تربیتی اندیشمند روسی لئو ویگوتسکی، بدان اشاراتی است، باید جستجو کرد. روش میزان نه روش ویگوتسکی است بلکه روشی اکتشافی است که با بوم ایرانی انطباق یافته است (چاوشی و زم، 1397).

## 1-2 بیان مسله

در رویکردهای مبتنی بر اکتشاف، علاوه بر آموزش، بر رشد مهارتها و توانمندی های فردی نیز تاکید می شود. از جمله راه هاي رشد عاطفی اخلاقی فراگیری مهارت های اجتماعی است. یکی از اهداف مهم برنامه های درسی هر نظام آموزشی، علاوه بر بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، باید افزایش مهارت های اجتماعی و سرزندگی تحصیلی آنها باشد. سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی دانش آموز برای موفقیت در غلبه بر شکست ها و چالش هایی که از دوره عادی زندگی روزمره تحصیلی معمول است (مانند عملکرد ضعیف، فشار رقابت، عملکرد و وظایف دشوار) تعریف شده است (پوتواین و همکاران، 2012). با توجه به این تعریف سرزندگی تحصیلی می تواند یک عامل مهم در چشم انداز روانشناختی-تحصیلی باشد که می تواند در حل مشکلات دانش آموزان در زندگی تحصیلی کمک کند (مارتین، 2014). سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از عواملی است که به دانش آموزان کمک می کند تا با ریسک فاکتورهای تحصیلی که به ویژه در شرایط نسبتا دشوار مانند مهلت آمادگی برای امتحان، عملکرد ضعیف، بازخورد منفی از معلمان، فشار تحصیلی و دبیرستان که به طور مکرر در زندگی تحصیلی رخ می دهد، مقابله کنند (مارتین، 2014). از این نظر می توان سرزندگی تحصیلی را به عنوان ساختار توانمندسازی تحصیلی در نظر گرفت که می تواند مشارکت دانش آموزان در تدریس و یادگیری در کلاس درس را تسهیل بخشد (دی پرنا، 2006).

عملکرد دانش آموزان در مدرسه به طیف گسترده ای از عوامل از جمله هوش، انگیزه، فضای آموزشی، خود انضباطی دانش آموز، حمایت والدین و محیط مدرسه بستگی دارد. اما در این میان عواملی وجود دارد که مستقیما مرتبط با مدرسه نیستند اما بر عملکرد دانش آموز و پیشرفت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی او تاثیر می گذارد، از جمله استرس مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه)، و استراتژی های یادگیری تحصیلی دانش آموزان می باشد که در پژوهش حاضر در قالب یک مدل مفهومی مورد توجه قرار می گیرد.

استرس مرتبط با مدرسه عموما در بیشتر دانش آموزان دیده می شود. در پژوهش های جدید (مانند مک کورمک، 2013؛ پاپانو، 2015؛ ریگز، 2014؛ و تاف، 2014) به مشکلات تحصیلی دانش آموزان در انواع مختلف عوامل استرس زا، مانند منحنی یادگیری، تحمیل فشار رقابتی و طبقه بندی دانش آموزان به تیزهوشان و عادی در انتقال از دبیرستان به دانشگاه پرداخته می شود (موراز، 2016). استرس در میان نوجوانان در دهه های اخیر افزایش یافته است (ویکلاند و همکاران، 2012) و مدرسه به یک منبع استرسور تبدیل شده است که تاثیرات منفی بر سلامت و بهزیستی روانشناختی جوانان می گذارد (اینچلی و کاری، 2016). استرس را می توان به عنوان یک وضعیت عدم تعادل در نظر گرفت که زمانی رخ می دهد که خواسته های زیست محیطی بیش از ادراک فردی یا توانایی ارزیابی شده برای مقابله با آن باشد (لازاروس و فالکمن، 1994؛ به نقل از ولسون، اسوادبرگ، هاقدن و نایگرن، 2016). نوجوانان وقت زیادی را صرف انجام امورات مدرسه می کنند، که آنها را با چالش های تحصیلی مواجهه می کند و عموماً رابطه منفی بین استرس و پیشرفت تحصیلی در عملکرد مدارس دیده می شود (گوستافسون و همکاران، 2010). علاوه بر این، نگرانی در مورد آینده و مسئولیت های در حال ظهوری که با انتقال به بزرگسالی همراه است، منجر به افزاش استرس ادراک شده می شود (روی، گانش، وکاماد، 2016). تحقیقات نشان می دهد بین مشکلات سلامتی و موفقیت تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد (استبرگ و همکاران، 2015). به عبارت دیگر، عملکرد مدرسه در کاهش استرسورها به کاهش استرس مدرسه- ادراک شده منجر شده و همین امر می تواند نشاط تحصیلی را افزایش دهد.

عامل موثر دیگر در مدل سرزندگی تحصیلی، مشارکت اجتماعی در مدرسه می باشد. در دهه های اخیر، مفهوم یادگیری مشارکتی، با تمرکز بر روی وابستگی متقابل بین دانش آموزان در آموزش و پرورش گسترده شده است (درکس، جولس، ون ریجن و کرابندام، 2016). مدل بیواکولوژیکی رشد، یک چارچوب هدایت کننده برای درک اینکه چطور روابط اجتماعی نوجوانان ممکن است نتایج تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد، ارائه می دهد. ویژگی های افراد به اینکه چگونه آنها به محیط اجتماعی خود واکنش نشان می دهند، تاثیر می گذارد و رشد افراد تحت تاثیر تعاملات با میکروسیستم خود می باشد. همچنین، شخص و زمینه اثر متقابل بر رشد دارند؛ به عبارتی روابط اجتماعی بر مشارکت و موفقیت تحصیلی تاثیر می گذارد (برونفربرنر و موریس، 2006).

تحقیقات قبلی ارتباط بین روابط اجتماعی، مشارکت مدرسه ای و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد (رایس و همکاران، 2013؛ شین و رایان، 2014). در میان این تأثیر والدین و همسالان بر نتایج مختلف تحصیلی، از جمله تعامل با مدرسه و موفقیت بیشتر دیده می شود. مشارکت مدرسه ای دانش آموزان به حضور، مشارکت و رفتار مثبت در مدرسه اشاره دارد و شامل مولفه های روانشناسی و رفتاری است که هم احساس دلبستگی با معلمان و همسالان، احساس تعهد به مدرسه، و رفتار آموزشی و غیرآموزشی را در بر می گیرد (اپلتون و همکاران، 2008؛ به نقل از هرشبرگر و جونز، 2018). پژوهش ها نشان می دهد بین مشارکت مدرسه ای و والدین و رابطه با همسالان و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد (بیوهاد، لد و هرالد، 2006). جدیدترین پژوهش ها نشان می دهد مشارکت مدرسه ای دانش آموزان با طیف وسیعی از نتایج مثبت مانند پیشرفت تحصیلی عالی و سازگاری روانشناختی بالا همراه می باشد (وانگ، تیان و اسکات هوبنر، 2019). در نهایت اینکه در محیط هاي آموزشی با دانش آموزانی برخورد می شود که از لحاظ استعداد، توانایی و امکانات یادگیري شبیه به هم هستند، اما در زمینه عملکرد تحصیلی اختلاف چشمگیري در آنها مشاهده می شود. در مقابل، تعدادي از افراد با دارا بودن استعداد معمولی، پشتکار و عملکرد بالایی را نشان می دهند. این دلیل گویاي آن است که در امر آموزش و یادگیري علاوه بر ویژگی هاي فردي اعم از هوش و استعداد و تواناییها، عامل دیگري به عنوان کلید ترقی وجود دارد. یکی از متغیر هایی که با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد، راهبردهاي یادگیري است. راهبردهای یادگیری، رویکردها و فرآیندهای مهم دانش آموزان را می تواند برای بهبود یادگیری و موفقیت خود استفاده کنند، نشان می دهد.

استراتژی یادگیری به عنوان الگوی نحوه پردازش اطلاعات تعریف می شود (مارسلا، 2015). چهار استراتژی مهم یادگیری شامل: 1-پردازش عمیق (پردازش و سازماندهی اطلاعات و در نتیجه فرایند مفهوم سازی، جستجو برای معنی، مقایسه و تطبیق، طبقه بندی، سازماندهی و ارزیابی انتقادی) 2-تمايل دانش آموز به رمزگذاري اطلاعات از طريق روش هايي مانند خودآموزي (فرایند شخصی سازی اطلاعات و تبدیل آن به کلمات و تجربیات خود دانش آموز، و همچنین کاربرد عملی و استفاده از تخیل بصری)، 3- حفظ حقایق و جزئیات (ذخیره اطلاعات واقعی، حقایق، نام، تاریخ، فرمول و تعاریف)، 4- مطالعه روش شناختی عادات مطالعه معمول (استفاده دانش آموز از تکنیک های تست زنی جهت کسب نمره های بالا) (مارسلا، 2015). تحقیقات نشان می دهد استفاده از استراتژی های یادگیری با چندین متغیر انگیزشی از جمله سرزندگی تحصیلی پیش بینی می شود (کالی، مارتین، مالمبرگ، هال و جینز، 2015). سطوح بالاتر سرزندگی تحصیلی با درک بیشتر از استراتژی های یادگیری همراه می باشد. با توجه بامطالب فوق و بررسی ارتباط متغیرهای مذکور با سرزندگی تحصیلی، هدف پژوهش حاضر مطالعه اثربخشی سیستم آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) در پیش بینی سرزندگی تحصیلی، استرس مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی و مقایسه آن با سیستم آموزشی سنتی در مدارس ابتدایی می باشد.

## 3-1 اهمیت و ضرورت پژوهش

تحقیقات نشان داده است که توانایی دانش آموزان در مواجهه با چالش ها و ناکامی تحصیلی با پیامدهای انگیزشی (به عنوان مثال، ماندگاری بیشتر (مارتین، کلمار، دیوی و مارش، 2010) و عاطفی (به عنوان مثال، اضطراب پایین؛ مارتین، گینس، براکت، مالبرگ و هال، 2013؛ پوتواین، کانرز، سمس و داگلاس-اسبورن، 2012؛ پوتواین و دالی، 2013) مرتبط می باشد. باید توجه داشت سرزندگی متفاوت با ساختارهای انگیزشی و عاطفی است. به عنوان مثال، سرزندگی به ارزیابی پاسخ به تجربیات ناخواسته گذشته که به طور عمومی است اشاره می کند، در حالی که ساختار انگیزشی خودکارآمدی به احساس مولد بودن در ارتباط با تجربیات آینده که اهداف مشخص دارند، اشاره می کند (بندرا، 2001). علاوه بر این، سرزندگی به ارزیابی توانایی یک فرد برای مقابله با شکست اشاره می کند، در حالی که هیجانات مربوط به مجموعه ای از فرآیندهای روانشناختی است که در پاسخ به یک رویداد تجربه می شوند (وینر، 2010).

در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر متغییرهای احتمالی تحت تاثیر رویکردهای آموزشی غالب مورد بررسی قرار می گیرد. یکی از عوامل بسیار مهم در ارتقا سرزندگی تحصیلی، مدیریت عوامل تشدید کننده استرس در محیط مدرسه است که پژوهش های اندکی توانسته اند به طور کامل به آن بپردازند. به عبارت دیگربا توجه به اینکه مدرسه به یک منبع استرسور تبدیل شده است که تاثیرات منفی بر سلامت و بهزیستی روانشناختی جوانان می گذارد، بررسی عمیق تر این عامل ضروری به نظر می رسد.

از طرف دیگر، همان طور که گفته شد، لحاظ عوامل ویژگی های شخصیتی و لحاظ تفاوت های فردی در فرآیند تحصیلی و کاهش حضور و تاثیر عوامل استرس زا در محیط مدرسه اهمیت زیادی دارد. درک نقش این عوامل در ایجاد آموزش هایی که دانش آموزان بتوانند شکوفا شوند بسیار مهم است. با اینکه در 25 سال گذشته پژوهش های زیادی در خصوص پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شده است، اما تحقیقات در خصوص سهم رویکردهای آموزشی نوین در آموزش نسبتا کم بوده است. در فرآیند آموزش، اگر وضعیت روانشناختی دانش آموز لحاظ شود، در مقایسه با رویکردی که در آن صرف تمرکز بر آموزش سنتی است، عملکرد آموزشی، تحصیلی و رشد مهارتی دانش آموز به مراتب ارتقا می یابد.

به ویژه در داخل کشور پژوهش های اندکی سیستم های آموزشی سنتی را از باب توجه به متغرهای روانشناختی و تلفیق آن با فضای آموزشی تحصیلی پرداخته اند. لذا از نوآوری قابل ملاحظه پژوهش حاضر، پیشنهاد یک رویکرد آموزشی نوین (میزان) در کشور می باشد که چارچوب نظری و تجربی آن می تواند الگوی مناسب و در جهت سند تحول آموزش کشور قرار گیرد.

## 4-1 سوالات پژوهش

1. آیا بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های سرزندگی تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد؟
2. آیا بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های اضطراب مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؟
3. آیا بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؟
4. آیا بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های استراتژی های یادگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟
5. آیا بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؟
6. آیا بین موفقیت تحصیلی دانش­آموزان مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و مدارس با رویکردهای آموزشی سنتی تفاوت معنادار وجود دارد؟
7. آیا بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد؟

## 5-1 فرضیه های پژوهش

1. بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های سرزندگی تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد.
2. بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های اضطراب مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.
3. بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.
4. بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های استراتژی های یادگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.
5. بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.
6. بین موفقیت تحصیلی دانش­آموزان مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و مدارس با رویکردهای آموزشی سنتی تفاوت معنادار وجود دارد
7. بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

## 1-6 تعاریف متغیرها

## 1-6-1 تعاریف مفهومی متغیرها

**سرزندگی تحصیلی:** به عنوان یکی از عواملی است که به دانش آموزان کمک می کند تا با ریسک فاکتورهای تحصیلی که به ویژه در شرایط نسبتا دشوار مانند مهلت آمادگی برای امتحان، عملکرد ضعیف، بازخورد منفی از معلمان، فشار تحصیلی و دبیرستان که به طور مکرر در زندگی تحصیلی رخ می دهد، مقابله کنند (مارتین، 2014).

**استرس:** استرس را می توان به عنوان یک وضعیت عدم تعادل در نظر گرفت که زمانی رخ می دهد که خواسته های زیست محیطی بیش از ادراک فردی یا توانایی ارزیابی شده برای مقابله با آن باشد (لازاروس و فالکمن، 1994؛ به نقل از ولسون، اسوادبرگ، هاقدن و نایگرن، 2016).

**مشارکت مدرسه ای**: مشارکت مدرسه ای دانش آموزان به حضور، مشارکت و رفتار مثبت در مدرسه اشاره دارد و شامل مولفه های روانشناسی و رفتاری است که هم احساس دلبستگی با معلمان و همسالان، احساس تعهد به مدرسه، و رفتار آموزشی و غیرآموزشی را در بر می گیرد (اپلتون و همکاران، 2008؛ به نقل از هرشبرگر و جونز، 2018).

**استراتژی یادگیری:** استراتژی یادگیری به عنوان الگوی نحوه پردازش اطلاعات تعریف می شود و شامل چهار استراتژی مهم پردازش عمیق، تمايل دانش آموز به رمزگذاري اطلاعات از طريق روش هايي مانند خودآموزي، حفظ حقایق و جزئیات و مطالعه روش شناختی عادات مطالعه می باشد (مارسلا، 2015).

**استرس:** استرس را می توان به عنوان یک وضعیت عدم تعادل در نظر گرفت که زمانی رخ می دهد که خواسته های زیست محیطی بیش از ادراک فردی یا توانایی ارزیابی شده برای مقابله با آن باشد (لازاروس و فالکمن، 1994؛ به نقل از ولسون، اسوادبرگ، هاقدن و نایگرن، 2016).

## 1-6-2 تعاریف عملیاتی متغیرها

**سرزندگی تحصیلی:** در پژوهش حاضر منظور از سرزندگی تحصیلی نمره ای است که آزمودنی در پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (2006) به دست می آورد.

**مشارکت مدرسه ای**: در پژوهش حاضر منظور از مشارکت مدرسه ای نمره ای است که آزمودنی در پرسشنامه پیوند با مدرسه رضایی و همکاران (1392) به دست می آورد.

**استراتژی یادگیری:** در پژوهش حاضر منظور از راهبردهای یادگیری نمره ای است که آزمودنی در پرسشنامه پرسشنامه سبک‌های یادگیری گراشا–ریچمن به دست می آورد.

**اضطراب مدرسه:** در پژوهش حاضر جهت سنجش اضطراب مدرسه از پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس (1987) استفاده می شود.

# فصل دوم

## پیشینه نظری و تجربی پژوهش

## 1-2 مفهوم و تعریف یادگیری

یادگیری یکی از مهمترین زمینه های مطالعه در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. تعاریف سنتی از یادگیری به کسب دانش فهمیدن یا تسلط یابی از طریق تجربه یا مطالعه اشاره دارند. اما بیشتر روانشناسان این تعریف را نمی پذیرند، زیرا در آن اصطلاحات و مفاهیم مبهم فهمیدن دانش و تسلط یابی به کار رفته است. روانشناسان در سالهای اخیر به تعریف هایی تمایل نشان داده اند. که به تغییر رفتار مشاهده پذیر اشاره می کنند (هرگنهان و السون، ترجمه سیف،1376 ص82) هیلگارد در کتاب نظریه های یادگیری خود از یادگیری تعریفی به شرح زیر ارائه داده است:

«یادگیری تغییر در رفتار آزمودنی در برابر موقعیتی خاص است تغییری که حاصل تجربه های مکرر آزمودنی در چنین موقعیتی باشد و نتوان آن را ناشی از گرایش های فطری به پاسخ دادن، بلوغ جسمی و یا حالات گذاری آزمودنی (از قبیل خستگی، اثر داروها و جز این ها)دانست» در ادامه مطلب چنین آمده که در «تعریف یاد شده شرایط کافی برای حصول یادگیری بیان نشده است چون تجربه مکرر در موقعیت خاص در برخی موارد به نوعی تغییرات قابل مشاهده در پاسخ ها نمی انجامد» (هیلگارد و باور[[1]](#footnote-1)، ترجمه براهنی، 1367، ص 25).

در تعریفی دیگر کیمبل یادگیری را به صورت تغییرات نسبتاً ثابت و پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) فرد که بر اثر تجربه حاصل شده باشد تعریف نموده است (هرگنهان و السون، ترجمه سیف،1376 ص82) این تعریف از جمله تعاریفی است که در مورد یادگیری مورد توافق متخصصان این رشته بوده است به منظور فهم بیشتر تعریف فوق بیشتر تعریف فوق توجه به چند مفهوم و عنصر به کار رفته در آن ضروری است. اول این که آن گونه یادگیری مورد نظر می باشد که موجب تغییر در رفتار شود به این معنا که تغییراتی در رفتار فرد ایجاد شود، که قبلاً این تغییرات در رفتار فرد وجود نداشته است دوم این که این تغییرات به صورت بالقوه بوده و بروز آنها در رفتار فرد بلافاصله پیش از یادگیری الزامی نمی باشد. بلکه برای تبدیل یادگرفته های فرد به عملکرد، موقعیتها و محرکهای کافی باید وجود داشته باشد. سوم اینکه این تغییرات نسبتاً ثابت و پایدار هستند. به عبارت دیگر نمی توان هر گونه تغییرات آنی و زودگذری چون رشد، خستگی، مصرف داروها، هیجانات آنی و ... را یادگیری تلقی کرد و آخر این که از آنجایی که قسمت عمده ای از رفتارهای انسان ساده و بازتابی هستند مانند عطسه کردن، بازپس کشیدن دست از روی آتش و ... این گونه رفتارها نیز ناآموخته بوده و غیراکتسابی می باشند لذا نمی توان این دست از تغییرات رفتاری را یادگیری دانست. آن دسته از تغییرات رفتاری که در اثر تجربه و تمرین حاصل شده باشند، یادگیری محسوب نمی شوند. این تعریف هنوز بر اهمیت تجربه تأکید می ورزد اما به نظریه پرداز این آزادی را می دهد که نوع تجربه ای را که او برای وقوع یادگیری ضروری می داند خود مشخص کند؛ مثلاً تمرین تقویت شده، مجاورت بین محرک و پاسخ، یا کسب اطلاعات، این تعریف همچنین نشان می دهد که تجربه می تواند علاوه بر یادگیری به رویدادهای دیگری که سبب تغییر رفتار می شوند منجر گردد خستگی یکی از این رویدادها است (هرگنهان و السون، ترجمه سیف،1376 صص31-22).

## 1-1-2 محیط های یادگیری

قبل از توصیف مشخصه های اصلی گروههای همیار لازم است در مورد سه نوع محیطی که معلمان در کلاسهای خود به وجود می آورند توضیحاتی داده شود. معلم در هر کدام از این محیط ها معلم نگرش خاصی در دانش آموزان ایجاد می کنند و انتظارات خاصی نسبت خود دانش آموزان در آنها به وجود می آورند. این سه محیط یادگیری عبارتند از رقابتی، فردی و همیاری(رستگار و همکاران 1382).

### 

## 2-1-2 محیط یادگیری رقابتی

اولین و شاید آشناترین نوع محیط یادگیری است. در یک کلاس رقابتی در روز اول مدرسه وارد کلاس می شوند و از خود می پرسند امسال چه کسی شاگرد اول خواهد شد اگر من امسال بخواهم شاگرد اول شوم باید چه کسی کسی را به زمین بزنم، یا چه کسی باعث خواهد شد که من خنگ به نظر برسم؟ دانش آموزان در این کلاس به دلایل مختلف مانند نمره و تحسین با یکدیگر رقابت می کنند شناخته شدن در نظر معلم، کارهای افتخاری کلاس و هر نوع جایزه ای که به نظر معلم برای برانگیختن دانش آموزان به کار مناسب است در کلاس رقابتی دانش آموزان پیش از آن که همدیگر را یار و حامی همدیگر بدانند، مانع و سد راه می دانند.

بدیهی است کلاس رقابتی برای دانش آموزان که معمولاً و یا غالب اوقات بازنده است بسیار سخت است. بسیاری از دانش آموزان به کلاس می آیند تا خود را بازنده ببینند بنابراین در بازی آموزشی شرکت نمی کنند(رستگار و همکاران 1382).

### 

## 3-1-2 یادگیری انفرادی

در محیط انفرادی یادگیرنده نگران این نیست که ممکن است دیگری باعث شود تا بد جلوه کند. آنها به تنهایی و با سرعت خود کار می کنند اگر بخواهند بیشتر با خودشان رقابت می کنند تا ببینند تا چه حد می توانند پیش روندو تعامل آنها با دانش آموزان دیگر فقط در برنامه های غیر کلاسی مانند هنگام زنگ تفریح است.

شعار کلاسهای انفرادی این است: ما همه در این کار تنها هستیم.فراگیران از همکلاسی های خود توقع کمک و حمایت ندارند معلم مرجع اصلی آنها است. این نقص اصلی یادگیری انفرادی است. زیرا یادگیری اساساً یک فعالیت اجتماعی است. زندگی انسان بدون همکاری و همیاری بسیار بی معنی است(نوروزی و همكاران، 1382).

محیط همیاری: در چنین محیطی دانش آموزان یاد می گیرند در اوقاتی که نیاز به کمک دارند، به یکدیگر اتکا کنند حتی در شنیدن حرفهایش وقتی چیزی برای گفتن دارند و یا در جهت اتمام کار می توانند به کمک یکدیگر بشتابند. در کلاسهای همیاری دانش آموزان به جای اینکه معلم را مرجع اصلی بدانند، به همکلاسیهای خود به عنوان مراجع مهم و با انرژی نگاه می کنند. شعار یک کلاس چهارمی این است یا همه نجات می یابیم یا همه غرق می شویم(رستگار و همکاران 1382).در اینجا اولین مشخصه اصلی یادگیری از طریق همیاری می رسیم: وابستگی مثبت: معلمان باید فعالیت های یادگیری از طریق همیاری را به گونه ای سامان دهند که دانش آموزان حقیقتاً به یکدیگر وابسته باشند. هیچ یک ازاعضای گروه نمی توانند موفق شوند مگر اینکه تمام اعضا موفق شوند.

دومین مشخصه یادگیری از طریق همیاری که دست به دست وابستگی مثبت می دهد پاسخگویی فردی است. هر دانش آموز باید بداند که مسئول است مواد درسی را یاد بگیرد. هیچ کس اجازه ندارد فرد آزاد باشد یا از زیر وظایف گروه شانه خالی کند.

تمام مدلهای یادگیری ازطریق همیاری در این دو عامل مشترکند در کنار این امرباید بر نقش مهارت های اجتماعی برای خوب عمل کردن در گروه اشاره کرد )جانسون و جانسون[[2]](#footnote-2)، 1989).

## 

## 4-1-2 ارتباط بین تدریس و یادگیری

آنچه مسلم است این است که تدریس خوب باید منجر به یادگیری شود. به عبارت دیگر اگر تمام شرایط یک تدریس خوب و موفق رعایت شود یادگیری را بدنبال خواهد داشت و اگر یادگیری آن طور که تعریف شده است اتفاق بیافتد، به رشد تفکر منطقی در دانش آموزان منجر خواهد شد. نظر به رابطه تنگاتنگ تدریس و یادگیری در اینجا به تعریف و الگوهای تدریس اشاره می شود.

تدریس فعالیتی است که سبب یادگیری می شود اگر نتیجه تدریس با یادگیری همراه نباشد، می توان گفت که تدریس مؤثر انجام نگرفته است تدریس را می توان با توجه به الگوهای آن بررسی کرد در امر بررسی الگوها و مدلهای تدریس از یادگیری استفاده می شود، زیرا که این الگوها یادگیری متفاوتی را بوجود می آورند وقتی صحبت از یادگیری می شود، منظور این است که در رفتار فرد تغییر ایجاد شود. از آنجایی که بسیاری از رفتارهای ایجاد شده مستقیماً قابل مشاهده نیستند، از این رو یادگیری از رفتار انسان استنباط می شود. در این استنباط تغییر رفتارهایی مورد نظر می باشند که نسبتاً دائمی هستند و حالت اکتسابی دارند. تغییر رفتارهای ناشی از یادگیری نیز متفاوتند برخی از آنها بر شکل گیری شناخت دانش و برخی دیگر بر ایجاد مهارتها و اعمال نگرشها تأکید دارند و حال اگر از تدریس یادگیری بوجود آید، در این صورت بر اثر تدریس دانش ها، مهارتها و نگرشها می توانند در انسان شکل بگیرند(فتحی آذر، 1382).

در اصل فرایند تدریس، ترتیب دادن به محیط ها برای تعامل شاگردان و بررسی نحوه یادگیری است (بهرنگی، 1381). تدریس یکی از مفاهیمی است که ارتباط مستقیم با یادگیری دارد. تعاریف بسیاری از تدریس ارائه شده و به نظر می رسد در اکثر این تعاریف تدریس نوعی فرایند و فعالیت میان فردی – که در آن معلمان در دانش آموزان و بالعکس تأثیر گذار هستند- تلقی شده است. آندرسون و بنز تدریس را این گونه تعریف کرده اند: تدریس یک فعالیت میان فردی متعادل شامل انواع ارتباطات کلامی است که باهدف کمک به یادگیری دانش اموزان یا برای ایجاد تغییر در رفتار آنان انجام می شود(الویت[[3]](#footnote-3) و همکاران، 1996).

در تعریف دیگری از تدریس توسط آیزنر[[4]](#footnote-4) به نتیجه تدریس زیاد تأکید شده است. وی معتقد است که تدریس هنگامی صورت می گیرد که معلمان توسط حسن انجام فعالیتهای آموزشی خود موفق می شوند تا فراگیران در کل یا قسمتی از موضوع مورد نظر به یادگیری قادر شوند (فتحی آذر، 1382).

### 

## 5-1-2 تعریف روش تدریس

برای روش تدریس نیز همچون مفاهیم و اصطلاحات دیگر رایج در این حوزه تعاریف متعددی ارائه شده است. متخصصان و صاحبنظران در نوشته های مختلف، روش تدریس را به اشکال مختلفی تعریف نموده اند. از بین تعاریف ارائه شده برای روش تدریس، به نظر می رسد تعریف ارائه شده توسط گئیج[[5]](#footnote-5) کاملتر است. وی روش تدریس را بصورت زیر تعریف می نماید: روش تدریس، الگوهای رفتاری معلم است که تکرار پذیر است. قابلیت استفاده در تمامی موضوعات درسی را دارد، به بیش از یک معلم اختصاص دارد و به امر یادگیری ارتباط می یابد. در این تعریف مواردی چند قابل بررسی است. نخست آنکه به الگوهای رفتاری معلم اشاره شده است که شامل یک سری اعمال و رفتار وی است که همزمان یا به وجهی متوالی در جهتی سازماندهی می شوند. چنین الگوهای رفتاری در اجرای روشهایی چون سخنرانی، مباحثه، پرسش و پاسخ و یا حل مسأله توسط معلم نشان داده می شوند. دوم این که در تعریف مزبور الگوهای رفتاری و اعمالی مورد توجه قرار گرفته اند که تکرار پذیرند و درشرایط یکسان نتیجه همسان دارند. سوم، روش تدریس می تواند قابلیت تعمیم به تمامی موضوعات درسی را داشته باشند. بدین معنی که اصول تدوین شده در آن، می تواند در موضوعات مختلفی چون علوم طبیعی، علوم اجتماعی و سایر رشته ها کاربرد داشته باشد. چهارم اختصاص روش تدریس به بیش یک معلم، به دلیل اکتسابی بودن آن است. یعنی روش تدریس را می توان یاد گرفت و یاد داد. و در نهایت روش تدریس هدفدار است و هدف روش تدریس با یادگیری در ارتباط است. بنابراین با اجرای روشهای تدریس مختلف منظور اصلی این است که در فراگیران، یادگیری مطلوب و مورد نظر ایجاد شود (فتحی آذر، 1382). با بررسی تعاریف ارائه شده برای تدریس می توان نتیجه گرفت که تدریس به مجموعه فعالیت هایی اطلاق می شود که هدفدار است و آگاهانه صورت می پذیرد و به گونه اتفاقی یا تصادفی قوام نمی گیرد. بلکه اعمال و فعالیتهایی است که بطور عمدی و بر اساس هدف خاص صورت می گیرد و فعالیتهای که تدریس را موجب می شوند بر اثر تعامل سه رکن اساسی یعنی معلم، شاگرد و مواد درسی استوار است. وجود این سه عامل لازم و ملزوم یکدیگرند که موجب می شوند تدریس شکل بگیرد و عمل تدریس معنا پیدا کند(نوروزی و همکاران1382).

## 6-1-2 طبقه بندی روشهای تدریس

روشهای تدریس را می توان با استفاده از متغیرهای زیادی طبقه بندی نمود. تاکنون نیز طبقه بندیهای برای روشهای تدریس از سوی متخصصان انجام گرفته است. بعنوان مثال می توان روشهای تدریس را از لحاظ روش ارائه به روشهای تدریس مستقیم و غیر مستقیم طبقه بندی نمود که در روش مستقیم بیشترین فعالیت کلاس بر عهده معلم بوده و دانش آموزان فقط شنونده سخنان و توضیحات معلم بوده و فرصت اندکی برای بحث و سوال فراگیران داده می شود. ولی در روش غیر مستقیم دانش آموزان در جریان یادگیری فعال بوده و فرایند تدریس به صورت پرسش و پاسخ یا مباحثه اداره می شود. به عبارت دیگر روشها تدریس مستقیم حالت قیاسی و از کل به جزء داشته ولی روشهای تدریس غیر مستقیم حالت استقرایی و از جزء به کل دارند.

جویس و ویل[[6]](#footnote-6) نوعی طبقه بندی جدید از روشهای تدریس را ارائه نموده اند. در این طبقه بندی براین اصل تأکید می شود که تجربیات یادگیری از محتوا (موضوعات درسی)، روش یادگیری و محیط اجتماعی تشکیل یافته است. بنابراین الگوهای تدریس باید بتوانند در ماهیت محتوا و موضوع، راهبردهای یادگیری و فراهم سازی تعامل اجتماعی برای ایجاد بستر و محیط مناسب یادگیری نقش خود را ایفا کنند. با الهام از این دیدگاه آنها روشهای تدریس را به الگوهای پردازش اطلاعات، تعامل اجتماعی، انفرادی و رفتاری طبقه بندی کرده اند که در زیر فقط الگوی تعامل اجتماعی به اختصار بررسی می شود:

الگوی تعامل اجتماعی: در این گونه الگوها به کنش و واکنش بین فراگیران و یادگیری مشارکتی تأکید شده است. یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی و درک عمیق فراگیران از مطالب درسی نقش عمده ای دارد. این نوع یادگیری در رشد و شکوفایی استعدادهای نهفته و ویژگیهایی چون گسترش روابط و تعامل اجتماعی به دانش آموزان کمک می کنند تا شناخت از خود را در جهت تعامل با دیگران بسط دهند. الگوهای تعامل اجتماعی خود از انواع مختلف تشکیل شده است که عبارتند از:

مدل بررسی گروهی: که هدف آن حل مسائل اجتماعی با مجموعه ای از مطالعات علمی و استدلال منطقی باشد. نظریه پردازان آن جان دیویی، و هربرت ثلن[[7]](#footnote-7) می باشند.

مدل پژوهش اجتماعی: هدف ان حل مسائل اجتماعی با مجموعه ای از مطالعات علمی و استدلال منطقی باشد. نظریه پردازان آن بنجامین کاکس، بایرون و ماسیمبالاس[[8]](#footnote-8) می باشند.

مدل ایفای نقش: هدف آن بررسی و مطالعه ارزشها و نقش آن در تعامل اجتماعی، درک فرد از ارزشها و رفتار است که نظریه پرداز آن فانی شاتل می باشد.

مدل پژوهش اجتماعی: هدف آن پژوهش علمی، رشد اجتماعی و فردی، مشارکتی راهبردها در روند مطالعات علمی است. نظریه پردازان آن رابرت اسلاوین و همکاران[[9]](#footnote-9) می باشند.

مدل مستقل: هدف آن رشد راهبردهای مستقل تعامل اجتماعی، درک ارتباط و احساسات خود و دیگران است که نظریه پرداز آن دیوید و راجر جانسون، الیزابت کوهن[[10]](#footnote-10) می باشد (فتحی آذر، 1382).

## 

## 7-1-2 انواع روشها و الگوهای تدریس

### روشهای تدریس سنتی:

روشهای سنتی به روشهایی گفته می شودکه اکثر مدارس دنیا در طول تاریخ آموزش و پرورش از آن استفاده کرده اند و امروز نیز یکی از متداولترین روشهای حاکم بر مدارس هستند. روشهای آموزش سنتی روشهای تدریس غیر فعال و منفعل می باشند. در این روشها نقش فعال از آن معلم بوده و دانش آموزان بدون این که عکس العملی از خود نشان دهند تنها یادگیرنده معلومات و اطلاعات معلم هستند. در این روشها ارتباط معلم با شاگرد یک طرفه است. به عبارتی محوریت با معلم است و دانش آموزان شنونده و تماشاگر می باشند(علی پناه، 1377).

به اعتقاد فلدر[[11]](#footnote-11) در رویکردهای سنتی بیشتر وقت کلاس در اختیار معلم است. دانش آموزان شنونده و بیننده بوده و به صورت انفرادی روی تکالیف درسی کار می کنند. در نتیجه فرصتهای اندکی برای تعامل و هم اندیشی فراهم گردیده و روحیه همکاران تقویت نمی شود. محوری مهمترین مشخصه رویکردهای سنتی محسوب می شود(نقل از کرامتی، 1382). دررویکردهای سنتی یادگیری چون وابستگی درونی بین دانش آموزان برای رسیدن به هدف وجود ندارد، لذا ممکن است تنها یک یا چند نفر سود ببرند فراگیرانی که تحت تأثیر این گونه رویکردها آموزش می بینند فکر می کنند در صورتی می توانند به اهداف خود برسند که سایر دانش آموزان در رسیدن به اهداف خود شکست بخورند. در نتیجه دانش آموزان یا سخت کار می کنند تا بهتر از همکلاسی های خود باشند یا اینکه نسبت به درس و یادگیری بی تفاوت شده و امیدی به برنده شدن نمی بینند و این یکی از بزرگترین معایب و محدودیتهای روشهای سنتی یادگیری تلقی می شود. از معروفترین روشهای سنتی می توان به دو روش حفظ و تکرار و سخنرانی اشاره کرد.

### روش حفظ و تکرار:

روش حفظ و تکرار یکی دیگر از روشهای قدیمی و معمول آموزش است. در این روش دانش آموزان پس از اتمام کلاس درس از طریق تمرین و تکرارهای متوالی که گاهی ساعتهای زیادی از وقت فراگیر بدان صرف می شود، سعی می نمایند تا مطالب و موضوعات درسی را به حافظه سپرده و خود را برای آزمونهای تکوینی یا تراکمی پایان سال آماده نمایند. در این روش به حافظه سپردن مطالب و تکرار و پس دادن آن مهمترین کار به شمار می آید. معلمی که به محتوای درس مسلط است تمام یا قسمتی از آن را بیان می کند و سپس انتظار دارد که شاگردان همان مطالب را بوسیله تمرین و تکرار به خاطر سپرده و در جلسه آینده یا در هنگام امتحان به او پس دهند(شعبانی، 1382).

از محاسن روش حفظ و تکرار می توان به موارد زیر اشاره نمود:

* برای به خاطر سپردن اصول و قواعد و قوانین مناسب است، در حالی که همه موضوعات درسی در قواعد و اصول خلاصه نمی شوند.
* به معلمان با تجربه کمتری نیازمند است
* کم هزینه ترین روش آموزشی است. چون اجرای آن نیازمند امکانات و تجهیزات آموزشی چندانی نیست.

ولی روش فوق معایب و محدودیتهایی نیز دارد که به شرح زیر می باشد:

* در این روش ارتباط و همکاری متقابل بین معلم و شاگرد وجود ندارد
* به علت وجود انضباط خشک این روش باعث ایجاد و توسعه روابط نامناسب بین معلم و شاگرد می شود
* وسیله مناسبی برای برانگیختن حس کنجکاوی شاگردان نیست. به همین دلیل شاگردان اغلب از محیط مدرسه بیزارند.
* این روش افراد متفکر، تحلیل گر و نقاد پرورش نمی دهد.
* فعالیت در این روش یکنواخت بوده و به تفاوتهای فردی توجه نمی شود.
* علاق و رغبت و استعدادهای شاگردان در نظر گرفته نمی شود(شعبانی، 1382).

### 

## 8-1-2 روش پرسش و پاسخ

یکی دیگر از روشهای معمول تدریس و یادگیری در نظامهای آموزشی دنیا، روش تدریس پرسش و پاسخ می باشد. همچون روش سخنرانی، شیوه پرسش و پاسخ نیز به دلیل سادگی اجرا و با صرفه بودن از لحاظ اقتصادی و زمان در حد زیادی توسط معلمان مورد استفاده قرار می گیرد. به طور معمول در کلاسهای درس سؤال و جواب بین معلمان و فراگیران طرح و پاسخ داده می شود. در حالی که اگر این شیوه به درستی اجرا شود می تواند اساس اجرای روشهای تدریس فعالی چون روشهای مکاشفه ای و پژوهشی قرار گیرد.

الگوی کلی این شیوه از دیدگاه معلمان عبارتند از سازمان دادن (تدوین چارچوبی برای پرسش و پاسخ) پاسخ سؤال، عکس العمل(تشویق پاسخ، اصلاح پاسخ، و یا ارائه توضیحات اضافی) و این دیدگاهها و مراحل دائماً تکرار می شوند(کلارک[[12]](#footnote-12) و دیگران، 2001).

یکی دیگر از هدفهای مهم تدریس باید تشویق و تشجیع دانش آموزان برای سؤال کردن باشد در حالی که در اکثر اوقات بر سؤالات معلم تأکید و توجه می شود (ولفولک[[13]](#footnote-13)، 2001).

مک کرا[[14]](#footnote-14) و ساونسون[[15]](#footnote-15)پژوهشی در مقایسه آموزش برنامه ای با روش سخنرانی در درس سلول شناسی و جنین شناسی انجام داده و گزارش نموده اند که تأثیر روش آموزش برنامه ای بیشتر از روش سخنرانی است. همچنین پژوهشگران نشان داده اند که روش مباحثه در یادگیری منجر به افزایش نگرش مثبت و انگیزش، بر روش سخنرانی برتری دارد(فتحی آذر، 1382)

در توضیح مدلهای مختلف آموزشی کاپلان[[16]](#footnote-16) (1985) (به نقل از براون[[17]](#footnote-17) و براون صفحات، 259- 258) از سه مدل آموزشی معروف یاد می کنند:

1. آموزشی با تأکید بر محتوا
2. آموزشی با تأکید بر نتایج
3. آموزشی با تأکید بر فرایند یادگیری

به نظر او دو مدل او باید های سنتی و رسمی مطابق هستند و آموزش سنتی بر انتقال حقایق، و ارزشها، از نسلی به نسل بعد و از استاد به شاگرد و نخبه پرورش مبتنی است. این مدل سنتی روی اقتدار معلم تأکید کرده و موجب می شود که دانش آموزان، نقش منفعلی به خود گرفته (گوش فرا دهند و رونویسی کنند) و در نتیجه مهارت و تفکر انتقادی رشد نکند، به همین دلیل دانش آموزان برتری و قدرت معلم را درونی کرده و این نگرش او، بعدها در زمینه های سیاسی و اجتماعی انتقال می یابد و سرانجام، مطابق به نظام نمره ای رتبه ای (پاداش و تنبیه) مدل مبتنی بر محتوا (سنتی) از فردیت و رقابت حمایت می کند، در نتیجه همبستگی و ارزش های اجتماعی به حداقل می رسد. به نظر کاپلان، آموزشی که بر نتایج تأکید کند با دیدگاه رفتارگرایان از آموزش همسان است. هر چند این فلسفه و روش آموزشی، واکنشی علیه مدل سنتی آموزش بوده و به عنوان رویکردی مدرن تر و پیشرفته شناخته شده است اما کاستی و نواقص زیر در آن مشهود است:

اولاً در این روش، برنامه ریز با استفاده از سبکی انعطاف پذیر و ویژه اهداف را معین کرده و دانش آموزان را به دریافت، هدایت و کمک از دیگران عادت می کنند.

ثانیاً آموزش در شکل فردی، به جداسازی دانش آموزان منجر می شود و به مشارکت در فعالیت ها اهمیت داده نمی شود و سرانجام از دیدگاه سیاسی – اجتماعی، این مدل آموزشی، افرادی مطیع و فرمانبر پرورش داده و دانش آموزن را به سازگاری با وضع موجود و فعلی ترغیب می کند(براون و بروان، 1998).

امانوئل کانت معتقد است که آموزش سنتی، صراحت فهم، تصور و حتی خرد را فدای حافظه می کند او می گوید آموزش سنتی به حافظه متکی است و آموزشی که تنها بر حافظه متکی باشد سطحی و حتی مخرب است. سطحی است چون به کار پرورش حیوان بارکش می آید و مخرب است چون سرانجام به نابودی قوه قضاوت و ارزشیابی می انجامد.

در رویکرد سنتی، متخصصین تعلیم و تربیت در مورد معلمان در مورد آنچه که دانش آموزان باید بیاموزند، تصمیم می گیرند. آنها بر این باورند که رهبری و هدایت یک فرد عاقل تر (یعنی معلم) از بروز تجارب دردناک و وقت گیر برای دانش آموزان جلوگیری می کند (گیج و برلاینر، 1984).

بدیهی است در چنین حالتی، این اندیشه در دانش آموز القاء می شود که باید به کمک دیگران متکی باشد، روش تدریس حاکم بر مدارس و کلاس های سنتی نیز روش تدریس کلاسی است و در تمامی مقاطع ابتدایی تا دانشگاه مورد استفاده بوده است. این روش همان روشی است که به "درس دادن" معروف است، قسمت عمده مراحل تدریس در این کلاس ها دانش آموزان در ردیف های موازی و پشت سرهم نشسته اند و معلم اوقات بیشتر وقت را سخنرانی می کند. علی رغم تأکید برخی از صاحبنظران بر حیطه شناختی و عاطفی در تدریس و توجه همزمان بر دانش و احساسات به عنوان بخش های جدایی ناپذیر از فرآیند یادگیری، چنانچه مشاهده می شود تعلیم و تربیت سنتی بیشتر بر حوزه شناختی تکیه کرده و زمینه ها و جنبه های عاطفی را نادیده گرفته است، و این تأکید و توجه به ارتقای سطح شناختی و غفلت و بی توجهی از عواطف و احساسات، به خشونت روانی در زندگی دانش آموزان منجر شده است که حاصل چنین رویکردی تربیت افرادی بی احساس و تهی از شخصیت است (همان) فرض اساسی، در الگوی تدریس قدیمی و سنتی این است که ذهن فراگیر مانند یک ظرف خالی است که مربی باید دانش خود را خالی کند. در چنین دیدگاهی فراگیر موجود انفعالی است و تدریس آن با فعالیت زیر همراه است:

* انتقال دانش از معلم به دانش آموز به طوری که معلم، اطلاعات را ارائه می کند و انتظار دارد که دانش اموزان آنها را حفظ و بعد به خاطر آورد.
* انباشتن معلومات در ذهن غیر فعال دانش آموز
* طبقه بندی دانش آموز به دانش آموزش قوی و ضعیف و تعیین این که چه کسی واجد ارتقاء سطح بالاتری است.
* انجام آموزش در محیط رسمی و در کلاس
* ایجاد رقابت دانش آموزان

در این الگو، سخنرانی کردن در حالی که دانش آموزان غیر فعال، ساکت، منزوی و در رقابت با هم هستند تنها شیوه تدریس است (علاقبند، 1384).

روشهایی که امروزه در مؤسسات آموزشی مورد استفاده قرار می گیرند برای آموزش و تغییر رفتار در دانش آموزان نارسا و فاقد نتایج مطلوب هستند چون موضوع آموزش، اطلاعات و مهارتهایی است که قبلاً تهیه و تعیین شده است و کار اصلی مدرسه نیز انتقال آنها به نسل جوان می باشد. یادگیری در چنین شرایطی به معنی گرفتن مطالبی است که قبلاً در کتابها و اندیشه های افراد مسن تر جمع و ضبط شده است، و در جریان آن فعالیت و در گیری دانش آموز به حداقل می رسد. در کلاس درسی که به صورت متداول و با روش سخنرانی برگزار می شود، دانش آموز عملاً فعال نیست و به علت عدم درگیری با موضوع درسی و معلم، چه بسا که تنها جسم او در کلاس حاضر باشد، می شود، یادداشت بر می دارد و با دیگران است ولی ذهن و روان او جدا از دیگران است(ثریا، 1370).

در این صورت، جو حاکم بر کلاس، خشک و بی روح بوده و فاقد ارتباط دو سویه بین معلم و فراگیران و فراگیران با فراگیران است.

رهبری نژاد(1373) ویژگی ها و خصوصیات زیر را برای آموزش به روش سنتی ذکر می کند:

1-همواره هدفهای محدودی انتخاب می شود مثلاً آماده ساختن جوانان برای ورود به دانشگاه

2- پرورش بعد خاصی از وجود انسان را مورد توجه قرار می دهد

3 - یادگیری، از طریق حفظ و تکرار صورت می گیرد و رغبت ها و احتیاجات شاگردان مورد توجه نیست.

1. تجربیات غیر مستقیم دیگران، یعنی سخنرانی و کتاب و نظایر آن به عنوان وسایل اصلی یادگیری به کار می رود.
2. شاگردان وادار می شوند، فعالیت هایی را بدون توجه به اینکه به آنها راغب باشند یا استعداد فراگیری آن را داشته باشند انجام دهند.
3. شاگرد در انفرادی به بار می آورند.
4. حس رقابت را در دانش آموزان تقویت می کنند.
5. مربی سعی می کند عادت به اطلاعات و رعایت مقرراتی که معمولاً جنبه تحلیلی دارد، را در وجود شاگرد ایجاد و تقویت نماید
6. تعیین برنامه صرفاً به وسیله معلم یا مقامات فرهنگی صورت می پذیرد و کودک در آن نقشی ندارد.
7. در فعالیتهای اموزشی، ترس اجبار و تهدید نقش اصلی را بازی می کند..
8. عمل خلاف موجب تنبیه است.
9. تفاوت های فردی افراد مورد توجه قرار نمی گیرد.
10. محیط کلاس تنها نماینده محیط تربیتی است و حدود کار معلم و شاگرد محدود به آن است.

با دقت در شیوه های رایج در مدارس در می یابیم که نظام آموزشی سنتی به جای اهتمام در تربیت اجتماعی دانش آموزان به شدت بر فرد گرایی و رقابتهای فردی متکی است و در بسیاری از زمینه ها به ارتباطات میان فردی و فعالیت های گروهی در بین دانش آموزان توجهی نشده است(منفرد، 1378).

این که دانش آموزان در کلاسهای درس پشت سر هم می نشینند و در بسیاری موارد، مجاز نیستند با دانش آموزان دیگر مراوده داشته باشند و حتی اجازه ندارند در هنگام تدریس یا انجام تکالیف با دانش آموزان دیگر صحبت کنند و حتی در مدارس به دانش آموزان توصیه می شود که شخصا از وسایل خود نگهداری و استفاده کنند نشاندهنده این است که دانش آموزان در آموزش به سبک سنتی به رقابت با سایر دوستان خود ترغیب می شوند. نظام آموزشی سنتی معمولاً این یک تفکر را به دانش آموزان القاء می کند که بایستی چنان درس بخوانند که گوی سبقت را از دیگران بربایند. آنها به تدریج می آموزند که در مسیر منتظر افراد دیگر ننشینند تا دیگران به آنها نرسند. در نظام آموزشی سنتی کمک به دانش آموزان ضعیف به یکدیگر نه وظیفه بلکه یک لطف تلقی می شود(منفرد 1378). خلاصه برخی از صاحب نظران بر این باورند که تدریس سنتی با چنین خصوصیاتی همواره ماندگار بوده و تاریخ آموزش و پرورش نشان داده است که معلمان و مدارس در انتخاب این روش آموزشی حرکتی کند داشته اند، اما این روش معمول و سنتی، امروز در همه پایه های تحصیلی و یا همه گروههای دانش آموزان به یک میزان موفقیت به دست نیاورده است( شعبانی، 1382).

## 9-1-2 بنیادهای نظریه های یادگیری

هیلگارد در کتاب نظریه های یادگیری خود از دیدگاه های عمده معرفت شناسی، به نام های «تجربه گرایی» و «خردگرایی» نام برده است که زمینه را برای طبقه بندی نظریه های جدید یادگیری فراهم آورده است بنابراین با توجه به اینکه این دو دیدگاه (تجربه گرایی و خردگرایی) در تاریخ نظریه های یادگیری نقش عمده را بر عهده دارند به بررسی هر یک از آنها می پردازیم.

### الف- تجربه گرایی

تجربه گرایی نظریه ای است که به موجب آن «تجربه» تنها منبع معرفت است. هر چند تأکید بر تجربه حسی است با این وجود معرفت حاصل بازنگری فکری و روابط میان عده ای از تجربه ها نیز تا اندازه ای مورد توجه است(هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، 1367، ص 4).

این موضوع که تجربه تنها مایع و پایه معلومات به شمار می آید به وسیله ارسطو مطرح گردید ارسطو میان عمل و ماده تمایز دقیقی تعیین نکرد. او عالم خارج را سرچشمه معرفت دانست و یادگیری را در رابطه معتبر می شناخت(پارسا، 1374، ص48).

هیلگارد می گوید: «در فلسفه تجربه گرایی سنتی قانون تداعی تنها مکانیسمی بود که از طریق آن معرفت قابل حصول بود این نظریه بعدها به طور عمده توسط فلاسفه انگلیسی از جمله توماس هابز[[18]](#footnote-18)، جان لاک[[19]](#footnote-19)، دیوید هیوم[[20]](#footnote-20)، جیمز هیل[[21]](#footnote-21) و جان استوارت میل[[22]](#footnote-22) پروده شد و قوام یافت» (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، 1367، ص 4).

یادگیری در مکاتب تجربه گرا: هیلگارد می گوید در این نوع دیدگاه دو اصل اساسی در مورد یادگیری مسلم انگاشته می شود:

1. نسخه ای از تأثیرات حسی وارد گنجینه حافظه می شود و بازنمایی ها درونی ساده یا «یادصورت ها» را به وجود می آورند.
2. تصورهای ساده ای که مجاور هم تجربه شده اند در حافظه پیوند می یابند و تصویرهای مرکب را به وجود می آورند به عبارت دیگر تصورهای ساده را یک پیوند تداعی به هم ارتباط می دهد (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، 1367،ص 5).

### ب-خرد گرایی:

هیلگارد در این رابطه می نویسد خرد گرایی یک دیدگاه عمومی انسانی است که به موجب آن تنها منبع اصلی معرفت، خرد یا عقل است. به این معنا که خرد تنها مبنای معتبر معرفت و اعتقاد و عمل است نه مرجعیت. بنابراین وحی، شهود، با داده های حسی، فهم یا ادراک معرفت از طریق خرد، باید هم هدف بررسی های تجربی باشد و هم هدف بررسی های فلسفی. از نظر تجربه گرایان تصورهای ما نسخه های فعل پذیری از داده های حسی هستند اما خرد گرایان معتقدند که داده های حسی توده – ساخت نایافته و نامتبلوری هستند که فقط داده های خاص برای یک مکانیسم تفسیری محسوب می شوند. فلاسفه خرد گرا مانند دکارت، لایب نیتس و کانت[[23]](#footnote-23) تقریباً در همه جهات با تجربه گرایی به مقابله پرداخته و در راه توسعه خردگرایی کوشش نموده اند (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، 1367،ص 10).

زمینه خرد گرایی را در اندیشه های افلاطون می توان یافت افلاطون یک فطرت گرا بود و باور داشت که دانش فطری است همچنین او یک خرد گرا بود زیرا معتقد بود که این دانش تنها از راه تعلل یا خردورزی به دست می آید(هرگنهان و السون، ترجمه سیف، 1376 ، ص 56).

همانطور که کانت نوشته است: «اگرچه دانش ما به تمامی با تجربه ارتباط دارد اما نباید چنین نتیجه گرفت که همه دانش ما در تجربه ریشه دارد» حصول دانش واقعی مستلزم قبول این پیش فرض است که علاوه بر داده های خاص حسی، چارچوبی از روابط فکری وجود دارد. در نظر دکارت حقایق بدیهی که هیچ گونه رابطه ای با تجربه حسی ندارد ویژگی ذاتی ذهن هستند ما این حقایق بدیهی را از طریق حواس خود یاد نمی گیریم بلکه به طور شهودی آن ها درک می کنیم چون آن ها از آغاز زندگی بخشی از تجهیزات ذهنی ما بوده اند به همین جهت بر طبق نظریه خردگرا این طبیعت نیست که حقایق الزامی خود را بر ما تحمیل می کند بلکه این ما هستیم که قوانین را بر طبیعت طرح می کنیم. این حقایق از نظر خرد گرایان الهامات رسیده از دنیای فراسوی حواس ما نیستند بلکه نمودهایی از ساخت ذهنی خود ما هستند و چارچوب و شکلهای تجربه را در مقایسه با محتوای تجربه فراهم می سازند (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، 1367، ص 17).

## 10-1-2 مکاتب و نظریه های یادگیری

### 1- یادگیری از منظر رفتارگرایی:

روانشناسی رفتار گرایی برای اولین بار توسط جان بی واتسون بنیان گذاری شد که معتقد بود برای این که روانشناسی به صورت علم در آید نیازمند موضوعی است که به گونه ای با ثبات قابل اندازه گیری باشد و آن موضوع رفتار است. در مکتب رفتارگرایی انسان همانند مابقی حیوانات در نظر گرفته می شود که فرمان آن دست محیط است و به هر سو که محیط (محرک) بخواهد رفتار را به همان صورت خواهد راند. بنابراین محرکهای محیطی عامل اصلی بروز رفتار و یادگیری در انسان می باشند. در واقع یادگیری یک جریان شرطی است که فراگیر واکنش جدیدی را در آن والبرگ و هارتل[[24]](#footnote-24) در اخذ می کند. انگیزش عامل وادار کننده به واکنش و عمل است که از محرکها ناشی می شود بررسی اثرگذاری دیدگاه رفتارگرایی در آموزش و پرورش نتیچه می گیرند که نظریه تداعی گرایی و تجربه گرایی(رفتارگرایی) بر این اصل استوارند که فعالیتهایی موجود حالت تصادفی دارند اما فعالیتهایی خاصی که با نتیجه خوشایند همراه باشند در نوار ضبط شده ذهنی باقی می ماند(فتحی آذر، 1382).

از نظر صاحبنظران نظریه شرطی در فرایند یادگیری ابتدا وضع یا حالتی در یادگیرنده اثر می کند سپس او را وادار به فعالیت می نماید و در بین وضع یا حالت و پاسخ ارائه شده ارتباط برقرار می شود و سرانجام عمل یادگیری صورت می گیرد. در واقع یادگیری عبارت از ارتباط بین محرک و پاسخ است(شعبانی 1382).

نهضت رفتار گرا در روانشناسی به دنبال استفاده از رویه های تجربی به مطالعه رفتار در رابطه با محیط بوده است. سه موضوع مفروضه اصلی این نظریه را تشکیل می دهند که عبارتند از:

* رفتار قابل مشاهده بیشتر از فرایندهای درونی فکر در کانون بررسی قرار می گیرد به طور ویژه یادگیری تغییر در رفتار آشکار است.
* محیط در شکل دهی رفتار افراد مؤثر است. آنچه یاد گرفته می شود به وسیله عناصر محیطی معین می شود نه به وسیله فرد یادگیرنده
* اصول مجاورت (چگونه دو رویداد در یک زمان با هم ارتباط برقرار می کنند) و تقویت(هر وسیله که احتمال تکرار رویدادی را افزایش دهد) در توضیح و تشریح فرایند یادگیری مورد توجه قرار می گیرند(مریام و کافارلا به نقل اسمیت[[25]](#footnote-25)، 2005).

برای این که امر یادگیری در نظریه های محرک و پاسخ (رفتارگرایی) تحقق یابد لازم است به شناخت و اهمیت موراد زیر باید توجه نمود (پارسا، 1374):

* یادگیرنده: موجودی است دارای اعضاء حسی و دستگاههای عصبی و عضلانی
* یادگیری عبارت از تغییر رفتار موجود زنده است که بر اثر رشد طبیعی و تجربه های محیطی حاصل می گردد.
* مجاورت: یکی از پدیده های اساسی در نظریه های محرک – پاسخ است. بنابراین اصل، امور هنگامی آموخته می شود که در مجارت زمانی یا مکانی یکدیگر را تقویت نمایند.
* تمرین یکی دیگر از عوامل مؤثر در نظریه های محرک – پاسخ است. به اعتقاد طرفداران این نظریه ها آموختن با یک بار حاصل نمی شود.
* تقویت: نیز از شرایط مهم در این گونه نظریه هاست. و هنگامی پدیدار می شود که پاسخ به محرک موجب رضامندی و خشنودی باشد و گرنه موجود زنده گرایشی به آموختن خواهد داشت.

افرادی چون واتسون، پاولف، ثوراندایک و اسکینر در تبیین دیدگاه رفتارگرایی اثرات قابل ملاحظه ای را گذاشته و در قرن حاضر نیز مهمترین نظریه رفتارگرایی، نظریه شرطی سازی کنش گر است که از سوی اسکینر در تبیین یادگیریهای انسان مطرح گردیده است. در بررسی تأثیر رفتار گرایان در امر آموزش بیش از هر چیز تعدیل رفتار، مدیریت کلاس، مدیریت درس و آموزش برنامه ای مطرح می باشد.

## 2- یادگیری از چشم انداز شناخت گرایی:

شناخت گرایی از مکاتب مهمی است که در مقابل رفتار گرایی، که در آمریکا به صورت اشتیاق مهمی برای روانشناسان در بررسی یادگیری جریان داشت، ظهور نمود طرفداران این شاخه از روانشناسی ویژگیهای خاص نظریات خود را دارند. برخی به زبان عددها به حافظه، و تعداد زیادتری بر حل مسأله و فرآیند شناختی آن تأکید دارند اما اکثریت آنها براین عقیده اند که نظر به SR[[26]](#footnote-26) یادگیریهای ساده را تبیین می کند ولی نمی تواند یادگیری پیچیده ای چون حل مسأله را توجیه نماید. اگرچه دیدگاه شناخت گرایی نقش عوامل محیطی را مورد توجه قرار می دهد و آن را شرط لازم برای ظهور و بروز رفتار می داند اما برای شناخت اهمیت زیادی قایل می شود بدین ترتیب برای اینکه رفتار را نتیجه و محصول محرکها بداند، آن را حاصل ترکیب و تلفیق مجرکها با شناختها می داند. از این رو پردازش اطلاعات هسته اصلی برای درک رفتار به شمار می آید. در این دیدگاه یادگیری فرایندی جهت دار، فعال و وابسته به فعالیتهای ذهنی و فکری است که به دانش و بینش و ساخت شناختی یادگیرنده وابسته است(فتحی آذر، 1382)

روانشناسان گشتالت چنین تصور کردند که وقتی ارگانیسم با مسئله روبرو می شود یک حالت عدم تعادل شناختی در او اتفاق می افتد و تا زمان حل شدن مسئله ادامه می یابد. بنابراین از نظر روانشناسان گشتالت عدم تعادل شناختی ویژگیهای انگیزشی دارد که ارگانیسم را وادار می کندتا تعادل نظام ذهنی اش را باز یابد (هرگنهان و السون، ترجمه سیف،1376).

صاحبان نظریه شناخت گرایی یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بینش می دانند. از دیدگاه نظریه پردازان شناختی یادگرفته های جدید فرد با ساختهای شناختی قبلی او تلفیق می شود. این عده براین باورند که یادگیری

یک جریان درونی و دائمی است. از نظر پیروان شناختی، شاگردان موجوداتی فعال و کنجکاوند با همین دلیل به معلمان توصیه می کنند که محیط های آموزشی را به گونه ای سازمان دهی کنند که شاگردان بتوانند به بصیرت و اکتشاف برسند(شعبانی، 1382) علی رغم این که شناخت گرایان بر فعال بودن دانش آموزان در فرایند یاددهی – یادگیری تأکید دارند، ولی در چگونگی اجرای فعالیتها و نحوه مشارکت و سهیم شدن فراگیران در یادگیری اختلافاتی نیز با همدیگر دارند. بعضی از نظریه پردازان این مکتب بر استفاده از روش مکاشفه ای، برخی دیگر روشهای حل مسأله و عده ای دیگر نیز روشهای توضیحی کلامی و دریافتی در تدریس را پیشنهاد می نمایند. از میان شناخت گرایان صاحب نفوذ در تدریس و پیشرو در برنامه ریزی درسی می توان از برونر[[27]](#footnote-27)، گانیه[[28]](#footnote-28) و آزوبل[[29]](#footnote-29) نام برد. برونر یادگیری مکاشفه ای را مطرح می کند و نظریات وی ستون فقرات و بنیان اکثر نظریه های برنامه های درسی و چگونگی امر آموزش را تشکیل می دهد. گانیه نیز به نوعی به روش مکاشفه ای تأکید دارد که مستلزم راهنمایی و برآوردن پیش نیازهای ضروری می باشد. آزوبل نیز طرفدار روش تدریس به حالت توضیحی است و با طرح یادگیری معنی دار و پیش سازمان دهنده نقش بسزایی در چگونگی کاربرد روانشناسی در تدریس داشته است(فتحی آذر، 1382).

## 3- یادگیری از چشم انداز آرمان گرایی

مفهوم روش تدریس ایده آلیستی از مفهوم معرفت شناسی این مکتب اخذ شده است. فرآیند تفکر ذاتاً از سنخ شناختی است. خودکاوی درون گرانه ای که طی آن یادگیرنده محتوای ذهن خویش را مورد بررسی قرار می دهند و در آن حقایقی را می یابد که به دلیل آن که همگان در آن سهم هستند نماینده حقیقت کهن است که در «در روح جهان» موجود است مربیان ایده آلیست همچون فریدریش فروبل بنیانگذار کودکستان، بر اصل خود فعالی تأکید کرده اند. محرکاتی که معلم فراهم می کند و محیط آموزشگاهی که فعالیت های فکری را سرلوحه کار خود قرار می دهد، فرایند یادگیری را غنی می سازند. آموزش رسمی وسیله مؤثری برای تحریک علائق نهان کودک به شمار می آید بست و غور میراث فرهنگی از طریق برنامه درسی بخشی از آموزش و پرورش رسمی ایده الیستی را تشکیل می دهد.

معلم رئالیست باید بر شماری از شیوه های تدریس از سخنرانی گرفته تا بحث و گفتگو و آزمایش مسلط باشد.

معلم باید روش های آرمانی که برای اجرا بسیار ضروری است با مهارت بسیار اجرا نموده به طوریکه که جریان یادگیری برای موفقیت یادگیری به گونه ای سازمان داده شود که موجب تکرار فعالیت پژوهشی محقق و دانشمند باشد.

## 4- یادگیری از چشم انداز عملگرایی

مصلحان تربیتی عمل گرا نظیر دیویی، روسو، پستالوزی، و پارکر [[30]](#footnote-30)برنامه موضوع محور سنتی را از دیرباز با آموزش و پرورش رسمی در ارتباط بوده است، به چالش خواندند، منتقدان برنامه درسی موضوع محور خرده گیری می کردند که تدریس مجموعه ای از اطلاعات جداهم مانند تاریخ، جعرافی، ریاضیات و علوم تا حد صوری گرایی خشک و فضل فروشی گذشته محور تنزل کرده است آموزش رسمی حالت انتزاعی پیدا کرده است به این معنی از علایق، نیازها و تجارب کودکان مجزا شده است.

عملگرایی، به ویژه گونه آزمایش گرانه دیویی، فلسفه ای بود که نظام های فکری و تربیتی موجود را به مبارزه طلبید. این مشرب فکری در صدد برآمد تا آزمایش گرایی را جایگزین مشرب هایی مطلق و پایدار کند این مکتب تأکید دارد که روش های علمی در مفهومی وسیع، همان روش تجربه و خرد اجتماعی است. دیویی در آثار خود در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت بر نقش مدرسه به عنوان یکی از مهمترین عوامل جامعه ساز تأکید می کند. فلسفه تربیت دیویی، فعالیت و مشکل گشایی را محور قرار داد که این عوامل خود موجبات دگرگونی اندیشه ها را درباره آموزش و پرورش فراهم ساخت(پاک سرشت، 1384).

## 5- یادگیری از چشم انداز وجود گرایی

آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی عناصری از تجربه را مورد توجه قرار می دهد که ذهنی، شخصی و عاطفی باشد و رویارو شدن انسان را با موقعیت هایی ترغیب می کندکه او را به سوی این شناخت رهنمون باشند که انتخاب های انسان مستلزم طرح پرسش مشخصی درباره خیر و شر و درست و نادرست است(پاک سرشت، 1384).

از چشم انداز اگزیستانسیالیستی، برنامه درسی شامل مهارت ها و موضوعی است که واقعیت های طبیعی و اجتماعی را تبیین می کنند و مهم تر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است و خود موضوعاتی از قبیل تاریخ، ادبیات، زبان، ریاضی، علوم و غیره به عنوان حوزه های معرفت مسلم انگاشته می شوند مرحله حساس یادگیری نه در ساختار معرفت، یا سازمان برنامه درسی، بلکه در معنایی نهفته است که دانش آموزان می سازند.

هرگنهان و السون در کتاب مقدمه ای بر نظریه های یادگیری نظریه تولمن[[31]](#footnote-31) را در فهرست نظریه های شناختی قرار داده و پنج دیدگاه از نظریه های یادگیری را به صورت زیر دسته بندی کرده اند:

#### جدول شماره(1-2) دسته بندی نظریه های یادگیری از هرگنهان و السون(1986)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| پارادایم کارکرد گرایی | پارادایم تداعی گرایی | پارادایم شناختی | پارادایم عصبی - فیزیولوژیکی | پارادایم تکاملی |
| ثراندایک  اسکینر  هال[[32]](#footnote-32) | پاولف  گاتری  استیس[[33]](#footnote-33) | نظریه گشتالت  پیاژه[[34]](#footnote-34)  تولمن  بندورا[[35]](#footnote-35)  نورمن[[36]](#footnote-36) | هب[[37]](#footnote-37)\* | بولتن[[38]](#footnote-38)\* |

آنها در توضیح بیشتر این تقسیم بندی چنین گفته اند «که می توانیم زیر عنوان کلی رفتار گرایی هم نظریه های کارکردگرایی را قرار دهیم که یک نظریه رفتار گرایانه ، کارکرد گرایانه نام بگیرد یا تداعی گرایانه، به نوع رفتاری که آن نظریه بر آن متمرکز می شود و چگونگی تعیین منشأهای آن رفتار وابسته خواهد بود»(هرگنهان و السون – ترجمه سیف، 1384 ، ص72).

به هر حال پژوهش گران علم روانشناسی یادگیری را از دیدگاههای مختلف مورد بررسی قرار داده و یافته های آنان در توجیه و تبیین پدیده هایی یادگیری به نظریه های متفاوتی انجامید که هر کدام از آنها اصول و شرایطی را برای کاربرد در کلاس درس و یادگیری آموزشگاهی تجویز می کنند.

در این پژوهش با مطالعه فلسفی تقسیم بندی نظریه های یادگیری آنها به سه طبقه؛ رفتار گرایی، شناخت گرایی و اجتماعی تقسیم شده اند از این نظر که یادگیری اکتشافی مربوط به نظریه های شناخت گرایی است در اینجا فقط نظریه های مربوط به آن بررسی می شود.

روانشناسی شناختی بر نقش فعال و سازنده ی یادگیری در موقعیت یادگیری تأکید دارند. دانش آموزان به جای این که در برابر محیط خود به صورت خودکار واکنش نشان دهند معنا می آفرینند و واقعیت خود را می سازند. زیر بنای نظری روانشناختی شناختی این است که پردازش اطلاعات حیاتی ترین فعالیت انسان است ووظیفه اصلی ذهن انسان جست و جو، کسب و ذخیره سازی و حفظ و استفاده از اطلاعات درباره جهان است(گلاور و برونینگ[[39]](#footnote-39)، ترجمه خرازی، 1375، ص46).

به باور روانشناسان شناختی یادگیرنده در نتیجه یادیگیری در ذهن یا محافظه خود یک ساخت شناختی تشکیل می دهد که در آن اطلاعات مربوط به رویدادهای مختلف نگهداری می شوند و سازمان می یابند، پس، از نظر این روانشناسان، یادگیری ایجاد تغییر در رفتار آشکار نیست بلکه ایجاد تغییرات در ساخت شناختی و فرآیندهای ذهنی است(سیف، 1380 ، ص258).

## نظریه یادگیری گشتالت

روانشناسان پیشاهنگ نظریه گشتالت چهار دانشمند آلمانی با نامهای ماکس ورتایمر، ولفگنگ کهلر، کرت کافکا و کرت لوین[[40]](#footnote-40) بوده اند که از میان آنها ورتایمر بنیان گذار رسمی این نظریه به حساب می آید هلیگارد و باور در کتاب نظریه های یادگیری می نویسند «نظریه گشتالت یکی از نمونه های محدود خردگرایانه در روانشناسی است و یادآور می شوند که ادراک و فرآیندهای مسئله گشایی بیش از هر چیز دیگر مورد توجه روانشناسان گشتالت بود و یادگیری یک امر ثانوی و فرعی و کم اهمیت تلق می شد. آموخته ها حاصل قوانین سازمانی ادراکی اند و توسط آن ها مشخص و معین می شوند، ماهیت عملکرد نیز تابع این است که موقعیت حاضر به چه شیوه ای توسط فرآیندهایی مسئله گشایی تحلیل می شود و برای این منظور به چه صورتی از ردپای تجارب استفاده می شود(هلیگارد و باور، ترجمه براهنی، 1367، ص 281).

### مفهوم گشتالت

تعریف گشتالت به معنای قالب یا فرم، شکل یا طرح است. معنی گشتالت در روانشناسی گشتالتی آن است که «کل از اجزای تشکیل دهنده آن بیشتر است» نظریه پردازان گشتالت معتقدند که «تجارب روانی را نمی توان به عناصر و اجزای کوچک تر تجزیه کرد به نحوی که هر کدام جداگانه قبل مطالعه باشد» به نظر آن ها کل چیزی بیشتر از اجزای تشکیل دهنده خود است(گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی، 1375، ص45).

یادگیری در نظریه گشتالت

یادگیری برای روانشناسان پیرو نظریه گشتالت به صورت مسئله ای در زمینه ادراک در می آید. یادگیری در زمینه گشتالت عبارت از«بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یک پارچه و آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل دهنده موقعیت یادگیری حاصل می شود» بنابراین در روانشناسی گشتالت یادگیری یعنی کسب بینش یادگیرنده وقتی به بینش درست دست می یابد که بتواند از طریق درک روابط میان اجزای موقعیت یادگیری به صورت یک کل سازمان یافته به تمامیت آن موقعیت پی ببرد (سیف، 1380 ، ص260).

### اصول یادگیری در نظریه گشتالت

هرگنهان و السون اصول یادگیری گشتالت را به صورت زیر ذکر کرده اند:

1. مرحله پیش از حل مسئله
2. ویژگی های یادگیری همراه با بینش
3. جابجایی
4. ردپا(هرگنهان و السون ترجمه سیف، 1376 ،صص306-290).

### کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت

هارتلی[[41]](#footnote-41) (1998) تعدادی از اصول اساسی یادگیری وابسته به روانشناسی شناختی را استخراج کرده و تأکید می کند که یادگیری نتیجه استنتاج، انتظارات و اتصال است. به جای کسب عادات، یادگیرنده نقشه یا راهبرد (مربوط به یادگیری) به دست می آورد و دانش قبلی جهت کمک به این امر مهم تلقی می شود. اصولی که هارتلی ارائه کرده به شرح زیر است:

الف) آموزش باید خوب سازماندهی شود. موضوعات درسی با سازماندهی مطلوب، خوب یاد گرفته می شوند و بهتر به یاد می مانند.

ب) آموزش باید به طورر واضح ساختاربندی شود. موضوعات درسی دارای ساختار ذاتی – روابط منطقی بین ایده های اصلی و مفاهیم – اجزاء را به هم مربوط می سازد.

ج) جنبه ادراکی تکلیف مهم هستند یادگیرندگان به طور گزینشی حیطه های مختلف محیط را مورد توجه قرار می دهند بنابراین طریقی که یک مسئله ارائه می شود مهم است و باید یادگیرنده آن را درست بفهمد.

د) دانش پیشین مهم است، موضوعات باید با آنچه که قبلاً یاد گرفته شده اند متناسب باشد.

و) تفاوت بین افراد مهم است، چون که یادگیری را متأثر می سازند، تفاوت ها در سبک شناختی و روش های دست یابی به یادگیری مؤثر هستند.

هـ) بازخوردهای شناختی اطلاعاتی به یادگیرندگان درباره موفقیت یا شکست هایشان در رابطه یا تکلیفی که با آن درگیر هستند می دهد، تقویت از طریق دادن اطلاعات (آگاهی از نتایج) مؤثرتر از پاداش است(اسمیت، 2005، ص1).

طبق نظر ورتمایر ، رسیدن به فهم مطالب مستلزم جنبه های زیادی از یادگیرندگان، چون عواطف، نگرش ها، ادراک و البته هوش آنان است. برای کسب بینش نسبت به حل مسئله، دانش آموز نیاز ندارد منطقی عمل کند بلکه او باید به طور شناختی اجزاء مسئله را بازسازی و مرتب کند تا این که راه حل مبتنی بر فهم مسئله به دست آید. این که این عمل چگونه صورت می پذیرد، از دانش آموزی به دانش آموز دیگر فرق می کند همان طور که از نظر ورتایمر استنباط می شود وی دو روش سنتی آموزش، یعنی روش منطقی، که قواعد را تجویز می کنند و روش تداعی گرایی، که بر یادگیری پیوندهای محرک – پاسخ از راه تمرین، حفظ کردن و تقویت بیرونی تأکید می ورزد را کم اهمیت دانسته و بر نوعی تفکر بارآور تأکید می کنند(هرگنهان و السون، ترجمه سیف، 1376 صص312).

با توجه به موارد بالا، برای این که شاگرد بتواند در درس خود بینش لازم را به دست آورد. معلم باید تا جایی که امکان دارد موارد زیر را هنگام تدریس مدنظر قرار دهد:

1. تعیین هدفهای درسی و آموزشی مشخص و قابل درک برای شاگرد
2. عرض موارد آموزشی در قالب شالوده و ترتیب اصولی و منطقی
3. ترتیب مطالب جدید در ساخت کلی و کمک به شاگرد برای کسب بینش در شناخت عناصر مربوط
4. در راه کسب بینش از هر وسیله مؤثری مانند ترسیم نمودار، روش سقراطی و همچنین از برگه ها و آزمایشهای علمی بهره جست. از لحاظ گشتالت معلم قبل از آغاز درس باید کلیات مطالبی را که می خواهد تدریس کند از نظر شاگران بگذارند و سپس مرحله گام به گام را پیش ببرد(پارسا، 1374 ، ص233).

## نظریه یادگیری معنادار کلامی آزوبل

یکی دیگر از نظریه های شناختی یادگیری معنی دار کلامی یا یادگیری دریافتی است که به وسیله دیوید آزوبل در سال 1962 مطرح گردید و ارتباط این نظریه با یادگیری آموزشگاهی بیش از سایر نظریه های یادگیری است. به نظر آزوبل هر رشته علمی را می توان مجموعه ای سازمان یافته و منظم از مفاهیم، روابط و نظریه ها در نظر گرفت و آن ها را با نظام پردازش و ذخیره اطلاعات مقایسه کرد. به نظر او ذهن انسان بستری سازمان یافته و منظم برای پردازش و ذخیره سازی اطلاعات است آزوبل این بستر را هرم ساخت شناختی می نامد. به نظر آزوبل هرم شناحتی هر انسان در هر رشته، از مجموعه اطلاعات، مفاهیم روابط و نظریه های اکتسابی فرد در آن رشته تشکیل می شوند. در قاعده این هرم، اطلاعات ساده و در رأس آن، انتزاعی ترین اطلاعات قرار می گیرد(آزوبل به نقل کدیور، 1385 ص160).

### معنادار بودن یادگیری

از نظر آزوبل مطلوب ترین نوع یادگیری معنادار بودن آن است نه طوطی وار بودن آن و معتقد است که یادگیری معنی دار از راه ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلاً آموخته شده ایجاد می شود و منظور از ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلی این است که بین مطلب جدید یادگیری و ساخت شناختی فرد نوعی ارتباط برقرار گردد. بنابراین یادگیری معنی دار مستلزم آن است که یادگیرنده از قبل مفاهیمی را که مفهوم جدید قابل ربط دادن به آن است آموخته باشد هنگام یادگیری مطالب تازه به صورت معنی دار، آن مطالب جذب هرم ساخت شناختی می شوند. آزوبل این جذب شدن مطالب را در ساخت شناختی شمول نام نهاده است بنابراین آزوبل اصطلاح مشمول کننده را به جای مفهوم یا اندیشه مورد استفاده قرار داده است. در نظریه آزوبل یادگیری از طریق فرآیندهای شمول اشتقاقی و شمول همبستگی حاصل می شود(پارسا، 1374، ص 310).

وقتی که مطالب تازه مورد بخصوصی از مطالب موجود در ساخت شناختی باشد، یا وقتی که مطلب تازه آن قدر به ساخت شناختی شباهت دارد که می توان آن را مستقیماً بخش مشتق شده ای از مطالب ساخت شناختی دانست این یادگیری را شمول اشتقاقی می نامند، برای مثال، در روش یادگیری اطلاعات از طریق مثال ها مربوط به یک مطلب قبلاً آموخته شده، شمول اشتقاقی صورت می گیرد. از سوی دیگر وقتی که مطلب تازه مورد بخصوصی از مطالب و مفاهیم موجود در ساخت شناختی نباشد.یادگیری آن مطلب از طریق شمول همبستگی انجام می گیرد آزوبل فراموشی را با فرایند شمول زوالی توجیه می کند. شمول زوالی هویت و استقلال مطالب یادرفته شده بر اثر مرور زمان به اعتقاد آزوبل، نقش شمول زوالی کاستن از بار حافظه و افزایش کارآیی سازمان شناختی است.

این روند زوالی به ویژه در مورد مشمول کننده هایی که ناپایدار، مبهم یا کم ارتباط هستند و یا در مورد آن دسته از مطالب یادگیری که قدرت تمیز چندانی ندارند یا به خوبی آموخته نشده اند اتفاق می افتد.(سیف، 1380ف ص 275-274).

### پیش سازمان دهنده ها

از نظر آزوبل پیش سازمان دهنده عبارت است از : «دیدگاه های کلی و مجردی که درباره اطلاعات جدید قبل از آن اطلاعات داده شود وجود دارد» آزوبل معتقد بود که اطلاعات جدید زمانی بهتر و ساده تر آموخته می شود که با ساختارهای با ثباتی که فرد قبلاً در ذهن خود دارد مرتبط شوند. به اعتقاد آزوبل پیش سازمان دهنده به یادگیرنده کمک می کند تا اطلاعات جدید را با دانش فعلی خود ربط دهد(گلاور و برنینگ، ترجمه خرازی 1375، ص 75).

### کاربرد نظریه معنادار در آموزش

به عقیده آزوبل برای این که درس معلم موفقیت آمیز باشد نخستین کاری را که باید انجام دهد پی بردن به ساخت شناختی یادگیرندگان است. معلم باید برای این کار باید به وسیله آزمون های معلوماتی و سوابق تحصیلی خود معلومات شاگردانش را قبلاً تعیین کند و پس از آگاهی از میزان معلومات شاگردان باید قبل از آغاز درس جدید از پیش سازمان دهنده بهره گیرد. آزوبل همچین معتقد است که عوامل انگیزشی و نگرشی در حفظ و نگهداری مطالب مؤثر است، اما به طور مستقیم در فرایند یادگیری دخالتی ندارند فقط با بالابردن میزان توجه، کوشش و آمادگی موجب تسریع و تسهیل یادگیری می شوند و وی مهمترین عامل انگیزشی را سائق شناختی نامیده است(پارسا، 1374 ، ص 312).

## نظریه پردازش اطلاعات

«نظریه پردازش اطلاعات یا خبرپردازی در نتیجه پیشرفت های فنی در علوم دیگر شکل گرفت و جایگزین نظریه های رقیب گردید. این نظریه انسان ها را پردازش گران فعال اطلاعات می داند و تأکید می کند که مطالعه حافظه ممکن نیست مگر آن که قبلاً دریابیم یادگیرنده با اطلاعات جدید چه کار می کند و این اطلاعات تا چه میزان برای یادگیرنده با معناست. در این نظریه انسان ها در حقیقت نظام های پردازش گر اطلاعات هستند»( دلاروزا، 1988). بر این اساس این دیدگاه حافظه عبارتست از :

1. رمزگذاری اطلاعاتی که توسط اعضای حسی ثبت شده است.
2. ذخیره کردن اطلاعات

3-بازیابی یا یادآوری اطلاعات به هنگام ضرورت(گلاور و بروکینگ، ترجمه خرازی، 1375، ص 69).

بر اساس نظر دکتر سیف در توضیح نظریه خبرپردازی می توان گفت عنوان نظریه برای این روانشناسی جدید به دلیل این که در همه نظریه های روانشناسی جدید یادگیری انسان یک فعالیت مستمر پردازش اطلاعات است لذا بهتر است به جای نظریه از رویکرد برای توضیح این رویکرد استفاده شود. روانشناسان در تمام طول تاریخ سعی کرده اند فرایندهای ذهنی و رفتاری انسان ها را به کمک الگوهایی خارج از انسان تبیین کنند که عمده ترین آن ها ماشین بوده است. بنابراین در روانشناسی خبرپردازی فرآیندهای خبرپردازی در انسان با فرآیند خبرپردازی در کامپیوتر شبیه دانسته شده است(سیف، 1380).

### کاربرد آموزشی نظریه پردازی اطلاعات

بر اساس نظر گلاور و برونینگ اساس پردازش اطلاعات در ابعاد مختلف آن، معناداری است برای این که یادگیری جدید مفید و مؤثر باشد، باید به نحو مناسبی با اطلاعات موجود در حافظه دراز مدت ارتباط یابد- یکی از راه های ایجاد ارتباط بین مطالب کم معنا و مطالب با معنا استفاده از یادیارها روش های کمک به حافظه است. یادیارها عبارتند از قافیه ها، کلمات، تصائیر و هر مطلب آشنایی که به همراه اطلاعات جدید آورده می شود تا آن را قابل حفظ سازد مثلاً برای یادآوری قواعد صرف و نحو یا املا از نظم شعری به منزله یادیار استفاده می شود- در مؤثرترین نوع یادیار از تصاویر ذهنی استفاده می شود(لوین، 1985). توصیه به دانش آموزان که از تصاویر ذهنی استفاده می کنند، ابزار یادیار نیرومندی را در اختیار ایشان می گذارد. تصاویر ممکن است یادآوری بسیاری از انواع مطالب را به نحو معناداری افزایش دهد. سیف در کتاب روانشناسی پرورشی راهنمایی هایی به معلمان در استفاده از نظریه خبرپردازی به شرح زیر ارائه داده است:

- سعی کنید توجه دانش آموزان به مطالب درسی جلب کنید.

- به دانش آموزان کمک کنید تا نکات مهم را از نکات غیر مهم جدا کند و بر مطالب با اهمیت تأکید بورزند.

* به دانش آموزان کمک کنید تا اطلاعات جدید را با آنچه از قبل می دانند ارتباط دهند.
* فرصت تکرار و مرور اطلاعات را به دانش آموزان بدهید.
* موضوعات درسی را به طور سازمان یافته و روشن ارائه دهید.
* بر معنی مطالب تأکید کنید، نه حفظ طوطی وار آن ها(سیف، 1380، صص319-318)

## سبک های یادگیری

از ویژگیهای یادگیری مهم انسان برخورداری از توانایی یادگیری است پیشرفت و تمدن مقابله با طبیعت و مهار آن و دستیابی به فن آوری پیچیده کنونی، حاصل تلاش او برای یادگیری و تجربه اندوزی بوده است.

تاریخچه بررسی یادگیری یادگیری به دوره افلاطون و ارسطو می گردد. افلاطون معتقد بود که دانش ارثی است که آدمی از راه اندیشیدن درباره محتوای ذهن کسب دانش می کند. از سوی دیگر، ارسطو معتقد بود که دانش نتیجه تجربه حسی است و ارثی نیست (هرگنهان و السون، 1374).

عقاید افلاطون درباره ماهیت دانش از آغاز مسیحیت تا دوره رنسانس نظریه غالب محسوب می شد از قرن هفدهم به بعد دانشمندانی چون رنه دکارت، توماس هابز و جان لاک نظریه فطرت گرا را مطرح نمودند و اعتقاد داشتند که اندیشه ها حاصل تجربه است. تلاش این دانشمندان سبب توسعه دیدگاه تجربه گرایی در نظریه های یادگیری شد به طوری که از سال 11920 تا 1970 دنیای روانشناسی در ایالات متحده در تسخیر مکتب تداعی بود(گلاور و همکاران، 1377).

از آنجا که در مکاتب تداعی، انسان گیرنده نافعال محرکها تلقی می شد، فرایندهای ذهنی و فکری انسان مورد توجه آنها نبوده، در نیمه دوم قرن بیستم رویکرد شناخت گرایی شکل گرفت. از نظریه های شناخت گرایی می توان به نظریه یادگیری گشتالتی، نظریه یادگیری معنی داری کلامی آزوبل و نظریه یادگیری شناختی اجتماعی بندورا اشاره کرد. از دیگر نظریه های شناختی یادگیری که به آن اشاره شد، نظریه خبرپردازی یا پردازش اطلاعات است. در روانشناسی خبرپردازی یادگیری به جریان دریافت محرکهای محیطی به وسیله گیرنده های حسی، گذر این محرکها از حافظه حسی و کوتاه مدت، معنی دار شدن و در نهایتاً قرار گرفتن در حافظه دراز مدت گفته می شود(واتکینز، 2000)0

یادگیری غالباً به عنوان یک فرآیند سودمند تعریف می شود که فراگیر در آن به صورت فعالانه با نزدیک شدن به اطلاعات، مرتبط کردن آنها با دانش قبلی خود و کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود عمل می کند(تیناجرو، 1998).

اما توانایی بالقوه افراد برای یادگیری متفاوت است. انسان ها در یک موقعیت یکسان، متفاوت یاد می گیرند که مهمترین دلیل آن سبکهای متفاوت یادگیری آنان باشد، این سبک ها تعیین می کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزانی توجه کند. سبکهای یادگیری شامل باورها، اعتقادات، رجحان ها و رفتارهایی است که افراد به کار می برند تا در یک موقعیت معین به یادگیری خود کمک کنند و اما تمام این سبک ها الزاماً کمک کننده نخواهند بود و حتی ممکن است در برخورد مؤثر با موقعیت اخلال ایجاد کنند(افتخاری، 1379).

به اعتقاد وول فولک (1995 )، سبکهای یادگیری را می توان توجیه کننده بسیاری از تفاوتهای فردی در درس دانست. به سخن دیگر یکی از متغیرهایی که تأثیر بسزایی بر میزان یادگیری افراد و در عین حال ارتباط کمی با هوش دارد، سبک یادگیری یا سبک شناختی افراد است.

افراد همان گونه که تفاوتهای فردی زیادی دارند، شیوه های یادگیری متنوعی نیز دارند. قدرت توانمندی و ترجیحات آنها در روشی قرار دارد که آنها اطلاعات را جذب کرده و پردازش می کنند. برخی تمایل دارند تا بر حقایق، محاسبات ریاضی و اطلاعات مستند تمرکز کنند، برخی دیگر به الگوهای ریاضی و نظریه علاقه دارند. برخی قویاً به اشکال دیداری اطلاعات همانند تصاویر، نمودارها و نقشه ها تمایل دارند. برخی به نمادهای کلامی و نوشتاری اطلاعات علاقه نشان می دهند. برخی نیز به طور فعال و از طریق کنش یاد می گیرند(دان کلارک، 2000).

## 11-1-2 نظریه رشد شناختی پیاژه

گیج و برلاینر در کتاب روانشناسی تربیتی خود، در رابطه با نظریه رشد شناختی پیاژه چنین بیان کرده اند:

«نظریه پیاژه به ما کمک کرده است تا بدانیم چگونه برای آن که رفتاری شکل بگیرد. نخست باید رفتار دیگری رشد یابد. چگوه رشد یابد. چگونه کودکان تجربه های خود را با برداشت های شان از دنیا پیوند دهند. تصورات چگونه شکل می گیرد. چگونه تفکر منطقی رشد می کند و بالاخره چگونه کودکان نظام های نمادین را فرا می گیرند(گیج و برلاینر، ترجمه خوی نژاد، 1374، ص180).

اساس کار و مطالعات پیاژه در نظریه خود با توجه به دوره ها و مراحل رشد ذهنی که است که این مراحل به ترتیب عبارتند از:

دوره اول حسی و حرکتی (از تولد تا 2 سالگی)

دوره دوم: پیش عملیاتی (از 2 تا 7 سالگی)

دوره سوم: عملیات محسوس (از 7 تا 11 سالگی)

دوره چهارم: عملیات صوری (از 11 تا 15سالگی)

### مفاهیم اصلی نظریه پیاژه:

طرحواره ها ساختارهای شناختی هستند که به وسیله آن ها کودکان و بزرگسالان به صورت ذهنی دانش تصویری خویش را سازمان می دهند(گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی، 1375، ص45).

هوش از نظر پیاژه یک عمل هوشمندانه عملی است که ارگانیسم را برای رسیدن به رایط بهینه برای بقا کمک می کند به سخن دیگر هوش به ارگانیسم فرصت می دهد که با محیط خود به طور مؤثر برخود نماید. بر خلاف بسیاری از روان شناسان که هوش را به عنوان کیفیتی نسبتاً ثابت و قابل اندازه گیری توصیف کرده اند، پیاژه هوش را فعالیتی می داند که از شخص سر می زند و دائماً در حال تغییر است(سیف 1380، ص189)

درون سازی و برون سازی (جذب و انطباق) درون سازی یا جذب فرایند تغییر چیزی است که درک می شود. به گونه ای که با ساختار شناختی کنونی متناسب شود و برون سازی عبارت است از :

فرایند تغییر ساختارهای شناختی پیشین به گونه ای که با آن چه درک می شود متناسب باشد (گیج و برلاینر، ترجمه خوی نژاد، 1374، ص180).

تعادل: منظور پیاژه از اصطلاح تعادل عدم تعادل است. موجود در هر مرحله از رشد دارای ساخت شناختی ویژه ای است که او را قادر سازد تا با محیط خود به مقابله برخیزد اگر او در برخورد با موقعیتی تازه نتواند با آن موقعیت درست برخورد نماید تعادلش به هم می خورد برای این کار باید درساخت شناختی تغییراتی ایجاد کند تا بتواند با موقعیت تازه درست برخورد کرده و تعادل خود را مجدداً بازیابد وقتی کودکان می فهمند که اطلاعات تازه با طرحواره های موجود آن ها همخوانی ندارد مجبورند از جذب دست بردارند و به انطباق روی آورند پس از انطباق یافتن با اطلاعات جدید به جذب باز می گردند. این حرکت عقب و جلو همان چیزی است که پیاژه آن را تعادل یابی نامیده است(سیف، 1380 ، ص190).

### یادگیری در نظریه رشد شناختی:

برای این که یادگیری بهتر صورت پذیرد. اطلاعاتی باید ارائه شوند که قابلیت جذب در ساخت شناختی موجود را داشته باشند اما در عین حال باید آن قدر با ساخت شناختی متفاوت باشند که تغییر در ساخت شناختی ضروری باشد. اگر اطلاعات قابل جذب نباشند قابل فهم هم نخواهند بود اما اگر به طور کامل درک بشوند هیچ نوع یادگیری ضرورت نخواهد داشت. در واقع طبق نظریه پیاژه جذب و فهم تقریباً هم معنا هستند. طبق نظریه پیاژه شکست دانش قبلی در جذب یک تجربه سبب انطباق یا یادگیری تازه می شود. تجارب تازه باید تا حدی چالش برانگیز باشند تا رشد شناختی را تحریک نمایند باز هم اگر تنها جذب اتفاق بیفتد چنین رشد میسر نخواهد شد(هرگنهان و السون ترجمه سیف، 1376 صص321).

### کاربرد نظریه پیاژه در آموزش

طبق نظر پیاژه بین فرایندهای فکری کودکان و بزرگسالان تفاوتهای مهمی وجود دارند. بنابراین معلمان و سایر کسانی که با کدکان سروکار دارند باید بکوشند تا خود را در موقعیت کودکان قرارداده و مسائل و پدیده ها را به روش آنان ببینند. از آنجا که کودکان سال های نخست دبستان از طریق درگیری و کار کردن مستقیم با اشیاء و مواد محسوس و عینی مسائل و مفاهیم مختلف را می آموزندو بنابراین باید بکوشد تا دانش آموزان خردسال اشیاء و امور مختلف را ببینند، لمس کنند، دستکاری نمایند و اعمال مختلفی بر روی آنها انجام دهند. این گونه فعالیت ها کسب مفاهیم مختلف و روابط بین آنها را از سوی دانش آموز میسر می سازد. آموزش باید بر نیازهای فردی دانش آموزان و سطح درک و فهم آنان منطبق باید، یعنی نوع تکالیف یادگیری، مقدار آن، و سرعت یادگیری باید برتوانایی های کودکان مختلف مبتنی باشد. با توجه به این که روش آموزش مبتنی بر نظریه پیاژه بر یادگیری اکتشافی متمرکز است. معلمان به جای این که دانش را به صورت آماده و از راه توضیحات کلامی در اختیار دانش آموزان قرار دهند. برای آنان مجموعه ای از فعالیت های متنوع فراهم می آورندتا با کمک آنها به کاوش و کشف دانش بپردازند – از جمله وسایل مختلف هنری و دستی، پازل ها و معماها، مکعب های چوبی، کتاب های گوناگون، وسایل اندازه گیری، آلات موسیقی و مانند این ها (سیف، 1380 ، صص 216-315).

طرفداران پیاژه در تعلیم و تربیت معمولاً اصراری برای پاداش دادن خارجی به هنگام اجرای خوب یک فعالیت ندارند. البته بر این باور نیستند که اصلاً جایی برای پاداش خارجی وجود ندارد. آن ها تنها معتقدند که پاداش خارجی مهمترین مبنای یادگیری دانش آموزان نیست. معلمان موفق به دانش آموزان اجازه می دهند که کشمکش موفقیت را تجربه کنند. زمانی حداکثر یادگیری برای دانش آموز حاصل می شود که مواد جدید، کمی فراتر از دانش کنونی وی باشد بنابراین معلمان باید مطالبی را عرضه کنند که علاوه بر تازگی در عین حال ریشه در دانش پیشین شاگردان داشته باشد(گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی، 1375، ص150-149).

از نظر پیاژه آموزش انفرادی بر آموزش جمعی و کلی که در آن یک نوع برنامه یک دسته از شاگردان و یا یک ترتیب و سرعت انجام می شود برتری دارد. زیرا بعضی از شاگردان به یاری و فرصت یادگیری بیشتری نیاز دارند تا تدریس یکنواخت و رسمی(پارسا،1374،ص278).

به رغم تأکید پیاژه بر یادگیری اکتشافی و آموزش فردی کنش متقابل کودک با سایر کودکان نیز مورد توجه او بوده است. این کنش متقابل میان کودکان به رفع خودمداری در آنها کمک می کند(سیف، 1380، ص 216).

## 

## 12-1-2 نظریه یادگیری اکتشافی

قبل از اینکه وارد بحث و بررسی روش آموزشی اکتشافی هدایت شده شویم ضرورت دارد روش آموزشی اکتشافی مورد بررسی قرار گیرد. از روش آموزشی اکتشافی گاهی با عنوان های دیگری مانند یادگیری اکتشافی یا آموزش پژوهشگری هم یاد می شود که این مسیر و روش بر فرضیه­ی نظریه سازندگی یا ساختن گرایی یادگیری استوار است، همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، طبق این نظریه، یادگیرنده خود کشف کننده یا سازنده دانش است، لذا از این نظر می توان گفت نظریه سازندگی یک رویکرد مبتنی بر یادگیری اکتشافی است(سیف، 1380، ص398).

از حیث روش تدریس، یادگیری اکتشافی به آن دسته از موقعیت های آموزشی اشاره دارد که در آنها شاگرد با راهنمایی محدود معلم و یا بدون راهنمایی او به هدف مورد نظر نائل می آید. ویژگی عمده روش اکتشافی عبارت از میزان راهنمایی ای که معلم برای شاگرد به عمل می آورد. راهنمایی معلم به شاگرد می تواند در محدوده های زیر باشد(1) معلم می تواند اصول و راه حل مسئله را برای شاگرد توضیح دهد. (2) معلم می تواند فقط اصولی را که در یادگیری اکتشافی به کار می رود برای شاگرد توضیح دهد، اما راه حل مسئله را در اختیار او نگذارد. (3) معلم می تواند اصول را تشریح نکند، اما راه حل مسئله را تشریح کند. (4) معلم می تواند نه اصول و نه راه حل را در اختیار شاگرد قرار دهد، که در این صورت آن را یادگیری بدون راهنمایی معلم می نامیم. بین نخستین مورد که در آن هم اصول و هم راه حل مسئله تشریح می شود و آخرین مورد که نه اصول و نه راه حل ارائه می شود، یادگیری اکتشافی هدایت شده نامیده می شود. در یادگیری اکتشافی، معلم در به خاطر آوردن اصول مربوط و کاربرد آنها به شاگرد کمک می کند. در این معنی، معلم اصول را شرح می دهد اما درباره راه حل چیزی نمی گوید (صفوی، 1378،ص102).

یادگیری اکتشافی از نظر جروم برونر یادگیری است که در آن موضوع درسی به شکل نهایی به دانش آموز ارائه نمی شود بلکه این دانش آموز است که به مطالب سازماندهی می دهد و این امر با درک و کشف ارتباط میان اجزاء اطلاعات حاصل می شود. «اکتشاف مستلزم تفکر درباره اطلاعات دریافتی و سازماندهی مجدد آن ها می باشد. بنابراین از آن جا که مسئولیت درک اصول اساسی با ساختار موضوع درسی بر عهده یادگیرنده است یکی از رویکردهای اساسی یادگیری فعال است» نکات اساسی که در روش اکتشافی نهفته است عبارتند از:

1. در اکتشاف فرایند از نتیجه مهم تر است. بنابراین معلمان نباید اصول و قواعد را مستقیماً به شاگردان بیاموزند بلکه خود شاگردان برای کشف و قواعد تلاش می کنند«در این نوع یادگیری مهم نیست که یادگیرنده چه می آموزد، بلکه مهم این است که چگونه می آموزد».
2. اطلاعات قبلی یا دانش پیش نیاز مهم هستند آگاهی و اطلاعات قبلی کشف راه حل یک مسئله را آسان تر می سازند. اطلاعات قبلی در واقع اصول راهنمایی کننده ای را در اختیار یادگیرنده قرار می دهد و او را به سود راه حل هدایت می کند.
3. روش اکتشافی بیشتر «شهود مدار» است تا «تحلیل مدار» در تفکر تحلیلی فرد مرحله به مرحله به پیش می رود و هر مرحله واضح و آشکار است. اما در تفکر شهودی فرد طبق یک طرح دقیق و مرحله به مرحله به پیش نمی رود بلکه فرد به طور ناگهانی به جواب مسئله می رسد. و ممکن است جواب او صحیح یا غلط باشد. آنچه در تفکر شهودی یادگیرنده را برای حل مسئله اکتشافی تقویت می کند. حس های معقول و آگاهانه است. بنابراین برای تفکر شهودی یا درک آن باید یادگرندگان را تشویق کرد تا حس های معقولانه ارائه دهند(فتحی، 1384، ص160-155).

### مراحل رشد ذهنی:

از نظر برونر مراحل رشد ذهنی به شرح زیر است:

1. مرحله حرکتی، که در آن کودک از طریق عمل محیط را درک می کند، مثلاً برای اموزش دوچرخه سواری به کودک، هیچ واژه ای وجود ندارد. تنها دانش روانی حرکتی اتس که به او کمک می کند بر دوچرخه مسلط شود.
2. مرحله تصویر سازی حسی: در این مرحله کودک رویدادهای زندگی خود را غالباً با تصاویر ذهنی حفظ می کند مثلاً می تواند با رسم یک نقشه راه خانه تا مدرسه را نشان دهد این شکل از بازنمایی اطلاعاتی همان است که گاردنر آن را هوش فضایی می نامد.

مرحله نمادی: در این مرحله فهم از طریق عمل و ادراک جای خود را به فهم دنیا از طریق نظام های نمادی میدهد. زبان، منطق و ریاضیات در این مرحله به کار گرفته می شوند. برونر معتقد است که مراحل سه گانه فوق به طور متوالی رخ می دهند یعنی ابتدا کودک وارد مرحله حرکتی می شود. پس از آن به مرحله تصویری می رسد و سرانجام وارد مرحله نمادی می شود(گیج و برلاینر، ترجمه خوی نژاد، 1374، ص198).

دکتر سیف به نقل از ارمرود[[42]](#footnote-42) 1995 روش آموزش برای یادگیری اکتشافی را به صورت زیر تعریف می کند.: رویکردی به آموزش که از طریق آن یادگیرندگان تشویق می شوند تا با محیط خود به تعامل بپردازند، یعنی در آن به کاوش گری و دستکاری اشیاء، دست و پنجه نرم کردن با سؤالات، یا انجام آزمایش اقدام کنند، و در نتیجه به فهم یک موضوع برسند (سیف، 1380، ص399).

### مراحل آموزش برای یادگیری اکتشافی

1. اقدامات پیش از آموزش
   1. تعیین قصد یا هدف
   2. انتخاب یک موقعیت مشکل آفرین یا معما برانگیز
2. آموزش دادن درس
   1. آموزش دادن یادگیرندگان و توضیح دادن روشهای اکتشافی
   2. ارائه موقعیت معمابرانگیز
   3. جمع آوری اطلاعات یا داده ها و آزمایش گری
   4. فرضیه سازی و توضیح دادن
   5. تحلیل فرایند اکتشاف
3. اقدامات پس از آموزش

### محاسن روش اکتشافی از دیدگاه برونر

1. یادگیری اکتشافی توانایی ذهنی دانش آموز را تقویت می کند.
2. یادگیری اکتشافی انگیزه درونی دانش آموز را افزایش می دهد زیرا در این نوع یادگیری، شاگرد به طور خودجوش فعالیتهای آموختن را دنبال می کند و پاداشی هم که دریافت می دارد از فعالیتهای خود اوست.
3. یادگیری اکتشافی، فنون اکتشاف را به شاگرد می آموزد و او را خلاق و کاوش گر بار می آورد.
4. یادگیری اکتشافی موجب دوام بهتر آموخته ها می شود. زیرا دانش آموز خود آموخته هایش را سازمان می دهد و می داند که چه موقع و چگونه آنها را به دست آورد(صفوی، 1378، ص103).

### کاربردهای آموزشی نظریه اکتشافی برونر

برونر می گوید آمادگی یعنی این که موضوع مورد یادگیری برای یادگیرنده ای که می خواهد آن را بیاموزد آماده شده باشد. بنابراین وی معتقد است که «هر موضوعی را می توان به نحوی سودمندانه و در شکلی صادقانه به هر کودکی در هر مرحله ای از رشد آموزش داد» بنابراین وظیفه معلم آن است که آموزش را به گونه ای پیاده کند که هم با تفکر کودکان سازگار باشد و هم آنان به تفکر بیشتر وادار کند(سیف، 1380ص223).

برونر معتقد است علم و معرفت نباید تنها به آموختن یک رشته مطالب بی محتوا و نظری یا حتی «علم به خاطر علم» اکتفا کند، بلکه باید جنبه کاربردی داشته و در راه رفع نیاز یا کسب قدرت و پیشرفت امور به کار رود. بنابراین مدارس باید در درجه نخست بکوشد تا شاگردان را با چگونگی و ساختار فرهنگ آشنا سازد و سپس به وسیله آن و به یاری روش های مؤثر آموزشی معلومات جدید را به آنان بیاموزد تا از این راه بتوانند به حل مسائل جاری و موجود خود اقدام کنند. به نظر برونر شاگردان باید در امر یادگیری سهم عمده و شرکت فعال داشته باشند. بنابراین کلاس درس نیز باید به صورت یک جلسه مباحثه یا مناظره اداره شود، یعنی معلومات به صورت داد و ستد افکار اطلاعات میان معلم و شاگرد از یک سو و شاگردان نیز با یکدیگر مبادله شود. بنا به نظر برونر توالی مطلوب در آموزش مواد باید مورد نظر بوده و اگر بخواهیم امر آموزش و پرورش با موفقیت انجام شود باید بنابه ترتیب موقع رشد کودکان و نوجوانان میان سه شاخه حرکتی، تصویری و نمادی هماهنگی لازم برقرار شود بنابراین وظیفه معلم اجرای یک برنامه مار پیچی است. یک چنین برنامه طوری آغاز می شود که کودکان قبلاً مقدمات آنها را فراگرفته باشند و کار تدریس همچنان که به طور عمودی پیش می رود پیوسته دور می چرخد و اصول و قوانین و طبقه بندی جدید را به آن ها می نهد و بر ادراک ها و آموخته های پیشین می افزاید. برونر نقش تقویت یا پاداش را در یادگیری به ویژه کودکان دبستانی، با اهمیت می داند. ولی با پاداش ها و تنبیه های برونی در محیط مدرسه سخت به مخالفت می پردازد و نقش پاداش درونی در یادگیری را مهم تر و مؤثرتر می شناسد(پارسا، 1374، صص399-298).

در اینجا لازم است جهت درک بهتر یادگیری اکتشافی به تفاوتهای موجود بین این نظریه و یادگیری دریافتی یا همان معنادار آزوبل اشاره شود. در بررسی نظریات یادگیری تضادی بین طرفداران یادگیری اکتشافی و طرفداران یادگیری دریافتی یا معنادار آزوبل دیده می شود. به اعتقاد آزوبل و همفکران او همه شاگردان از روشهای اکتشافی سود نمی برند و تمام معلمان در به کاربردن این روشها مهارت نداشتند.مزیت های یادگیری اکتشافی مانند دستیابی به منافع بیشتر با صرف زمان بیشتر با یادآوری بلندمدت بهتر و انتقال بهتر مهارت به انواع مشکلات مشابه باعث می شود این نوع یادگیری برای انوع فعالیتهای یادگیری سطوح بالا مانند یادگیری اصول و قواعد و یادگیری نحوه حل مشکلات شود.

با اینکه برونر و آزوبل در مورد روشهای اکتشافی و میزان کاربرد آنها دارای نظرات متضادی هستند، ولی نویسندگان دیگر نظریات میانه ای را اتخاذ کرده اند، به نظر آنها از هر دو راهبرد می توان در موقعیت مناسب به نحو احسن استفاده نمود. بیگز[[43]](#footnote-43) (1972) طبقه بندی مفیدی از روشهای اکتشافی پیشنهاد کرده است:

* اکتشافی فی البداهه
* اکتشافی مکاشفه ای آزاد
* اکتشافی هدایت شده
* اکتشافی جهت داده شده
* یادگیری برنامه ای

در مورد یادگیری برنامه ای لازم به ذکر است که یادگیری نوع یادگیری برنامه ای معمول با یادگیر برنامه ای مدنظر نویسنده برای یادگیری اکتشافی تفاوت می کند (زفسکی، ترجمه فردانش، 1388، ص256).

در روشهای معمول آموزشی مانند سخنرانی، فعالیت اصلی کلاس بر عهده معلم است و او تمامی اطلاعات لازم را به طور سازمان یافته در اختیار یادگیرندگان قرار می دهد. و در روش آموزش برای یادگیری اکتشافی محض یا روش اکتشافی هدایت نشده، معلم نه مفاهیم و نه اصول تشکیل دهنده مسئله و نه راه حل مسئله را به یادگیرندگان می دهد، بلکه یادگیرندگان خود آزادند تا به هر طریقی که بخواهند به کشف راه حل و جواب مسئله بپردازند. اما روشی که حد وسط بین دو روش بالا قرار دارد روش اکتشافی هدایت شده نام گرفته است. در این روش یادگیرنده به اندازه کافی استقلال عمل دارد، اما معلم بر کار او نظارت می کند و هر جا به کمک نیاز داشته باشد او را یاری می دهد. در این روش به یادگیرندگان مسئولیت لازم برای پیدا کردن روابط و سازمان دادن دانش داده می شود، اما معلم همواره مواظب است که هر جا لازم باشد راهنمایی های لازم را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد تا آنچه را مورد نظر است کشف کنند و در یادگیری توفیق یابند (سیف، 1380، ص403).

## 

## 13-1-2 خلاقیت، ملاکها و تعاریف آن

### تعاریف خلاقیت

ملاک خلاقیت در بسیاری از نظریه های جدید، تازگی و تناسب با ارزش آن است. استینر[[44]](#footnote-44)(1974) خلاقیت را بر مبنای این دو عامل، به شکل زیر تعریف کرده است.

«خلاقیت، فرایندی است که نتیجه آن به عنوان یک کار تازه توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیزی مفید و رضایتبخش مورد قبول واقع شود».

سویت[[45]](#footnote-45) (2003) به عنوان یکی از صاحبنظرانی که به خلاقیت که به عنوان یک کار تازه می نگرند خاطر نشان کرده است که: «خلاقیت توانایی شخص است در ایجاد ایده ها، نظریه ها، بینشها یا اشیاء جدید و نوآوری و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه هاکه به وسیله متخصصان به عنوان پدیده ای ابتکاری شناخته شود و از لحاظ علمی، زیباشناسی، تکنولوژی و اجتماعی، با ارزش قلمداد گردد». این مسئله، در مورد هر کار دیگر هنری و علمی نیز مصداق داد.

البته هنوز سؤالاتی در این زمینه قابل پرسش است مانند این که وقتی صحبت از تازگی می شود. این سؤال مطرح می شودکه تازگی برای چه کسی، منظور از تازگی چیست، آیا تازگی به معنای مطلق آن مدنظر است؟ یعنی کارجدیدی که قبلاً وجود نداشته است یا منظور از تازگی، جدید بودن آن برای افراد خاصی است. یعنی امری که بارها انجام شده، اما برای فردی تازگی دارد. اگر تازگی منحصر به کارهای بدیعی باشد که قبلاً به وجود نیامده است، یعنی خلاقیت مفهومی عام پیدا می کند که از معمولی ترین افراد تا دانشمندان، هنرمندان و متفکرین را در بر می گیرد:

بر اساس آنچه گفته شد، وایزبرگ[[46]](#footnote-46) (1993)، به عنوان صاحب نظری که به جنبه تناسب خلاقیت تأکید می کند تعریف ساده و روشنی از خلاقیت ارائه داده است:

خلاقیت توانایی حل مسایلی است که فرد قبلاً حل آنها را نیاموخته است. به عبارت دیگر زمانی که فرد، راه حل تازه ای را برای مساله ای که با آن مواجه شده است به کار برد، خلاقیت شکل گرفته است. این تعریف نیز شامل دو عنصر است: اول راه حلی است که مسأله ای را حل می کند، دوم اینکه این راه حل، برای کسی که مسأله را حل می کند تازه باشد. بنابراین یک پاسخ مشابه ممکن است برای فردی خلاق باشد و برای فردی دیگری غیر خلاق.

در خصوص تعاریف خلاقیت باید گفت که: خلاقیت از جمله موضوعاتی است که در زمینه تعریف و بیان ماهیت آن تا کنون بین صاحبنظران و محققان، اتفاق نظر ایجاد نگردیده است. به طور کلی موتی[[47]](#footnote-47) (1995) تعاریف موجود در زمینه خلاقیت را به چهار گروه تقسیم بندی نموده است:

1. تعاریفی که بر روی ویژگی های شخصیتی افراد خلاق تأکید کرده می کنند: گیلفورد[[48]](#footnote-48) (1950) از جمله صاحبنظرانی است که موضوع خلاقیت را بر حسب شخصیت مورد توجه قرار می دهد. او معتقد است که خلاقیت، مجموعه ای از توانائی ها و خصیصه هایی است که موجب تفکر خلاق می شود(موتی، 1995).
2. تعاریفی که بر اساس فرایند خلاقیت تنظیم گردیده اند: مدنیک[[49]](#footnote-49) (1962) از جمله صاحب نظرانی است که تعاریف خود را بر این اساس تنظیم کرده است. از دیدگاه او، خلاقیت عبارت است از: «شکل دادن به عناصر متداعی و معمول به صورت ترکیبات تازه که با الزامات خاصی مطابق است یا به شکلی مفید است.

هر چه عناصر ترکیب جدید غیر متشابه تر باشند، فرایند حل کردن، خلاق تر خواهد بود»(همان منبع).

1. تعاریفی که بر روی محصول خلاق تکیه می کنند: گیزلین[[50]](#footnote-50) (1954) در این گروه قرار دارند. او معتقد است که خلاقیت، ارائه کیفیت های تازه ای از مفاهیم و معانی است. تایلور (1960) نیز خلاقیت را شکل دادن به تجربه ها در سازمان بندی های تازه می داند. البته تازگی محصول به تنهایی نمی تواند مفهوم خلاقیت را روشن کند. زیرا که بسیاری از محصولات، نو و تازه هستند، اما خلاقانه نیستند(همان منبع).
2. تعاریف که بر روی نقش محیط تأکید می کنند: هنسی و آمابیل[[51]](#footnote-51) (1989) به این نتیجه رسیدند که عوامل اجتماعی و محیطی، نقش اساسی را در خلاقیت ایفا می کنند. آنها دریافتند که بین انگیزه های شخصی و خلاقیت، ارتباط قوی وجود دارد که قسمت زیادی از این گزارش را روابط اجتماعی تعیین می کند. الگون[[52]](#footnote-52) (1984) بر مبنای شناخت محیط زیست ، در زیست شناسی، نظریه اجتماعی تعریفی را از خلاقیت پایه ریزی کرد به نظر وی خلاقیت محصول فردی در زمان واحد و در جای خاص نیست، آنچه عبارت از یک زیست بوم است. همانطور که که در یک زیست بوم، موجودات زنده با یکدیگر مرتبط هستند، در زیست بوم خلاق نیز همه اعضاء و همه جنبه های محیطی در حال تعامل می باشند. در همین راستا هالی[[53]](#footnote-53) (1988) خاطر نشان کرده است که ما نمی توانیم به افراد و کارهای خلاق آنها، جدا از اجتماعی که در آن عمل می کنیم، بپردازیم. زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست (همان منبع).

مینا کاری (1370) معتقد است مطالعه بر حسب کارهای عمده و آراء اساسی و نظریه های مهم، امکان گردآوری ویژگیهای را فراهم می سازد که می تواند آنها را به صورت زیر خلاصه کرد:

1. خلاقیت فعالیتی است ذهنی و متمایز از هوش، که با هوشبهر ارزشیابی می شود. خلاقیت مربوط به نوعی تفکرا واگرا است که به ویژه از تخیل یاری می گیرد و به هر گونه نوآوری کمک می کند.
2. خلاقیت بدواً به اشکال مختلف و فراوان در کودکان خردسال جلوه می کند. سپس ساختار می یابد، بعداً صورتی خاص پیدا می کند آن گونه که احتمالاً منجر به تولید اثری می گردد.

خلاقیت چنان که هنوز عده ای می پندارند محدود به فعالیتهای هنری و ادبی نبوده، بلکه در همه فعالیتهای هنری، فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، اقتصادی، فنی و .... یافت می شود.

خلاقیت نوعی آمادگی شدید در خود افراد است. در یک سطح هوشی همسان، افراد اندک خلاق تا افراد بسیار خلاق وجود دارند. اما خلاقیت، شدیداً با شرایط خانوادگی و تربیتی همبستگی دارد. خلاقیت چیزی مخصوص به نخبگان نیست.

3- چون خلاقیت منحصر به طبقه خاصی نیست، باید به اهمیت تربیتی آن در نظام آموزشی توجه خاص نمود. تحقق این امر امیدهایی عالی به بار می آورد و کوششهایی را بر می انگیزد که در راستای تدوین روشی برای تجدید نظر در شکل گیری انسان است.

### فرایند خلاقیت

خلاقیت معمولاً دارای مراحلی است که نه به عنوان یک روش علمی فرموله شده بلکه به عنوان یک راهنما می تواند برای افراد در همه جا مفید باشد. هنوز روانشناسان قادر به ارائه یک تئوری جامع در یک زمینه نشده اند و شاید نسلی و قرنی ویژگیهای مسلط خود را در این زمینه اعمال کنند(شرکت، 1379).

اسبورن[[54]](#footnote-54) (1962) پیرامون فرایند تفکر خلاق، دیدگاه جامعی را مطرح کرده، او اعتقاد داشت فرایند تفکر خلاق شامل سه مرحله اصلی و شش مرحله فرعی است.

### مراحل اسبورن

1. حقیقت جویی: شامل تعریف مسأله و آماده سازی است.
2. ایده جویی: شامل ایجاد و پرواندن ایده هاست.
3. حل مسأله جویی: شامل ارزیابی و انتخاب است.
4. حقیقت جویی

الف- تعریف مسأله: منظور این است که بدانیم در جستجوی چه هستیم.

اهمیت این فرایند حل خلاق مسائل با این آلبرت انیشتین مورد تأکید قرار گرفت و آن این که فرموله کردن یک مسأله، بسیار اساسی تر از حل آن است.

ب) آماده سازی: این مرحله مستلزم جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده های مربوط به مسئله است در این مرحله باید تمام حقایق در تمام عوامل مربوط به مسأله را بر روی کاغذ یادداشت نمود زیرا این کار تفکر ما را روشن نموده و عوامل مختلف را به صورت یک سیستم منظم در می آورد.

2- ایده جویی

الف) ایده سازی: عبارت است وارسی ایده های موقت به وسیله آزمایش

ب) ایده پروری: عبارت است از انتخاب بین ایده های حاصله، افزودن ایده های دیگر به ایده های قبلی از طریق ترکیب و تغییر آن.

3-حل مسأله جویی:

الف) ارزیابی: عبارت است از وارسی ایده های موقت به وسیله آزمایش

ب- گزینش: عبارت است از تصمیم گیری درباره راه حل نهایی و پیاده سازی آن

استینر[[55]](#footnote-55)(1974) فرایند خلاق را شامل سه مرحله می داند:

1. فرضیه سازی
2. آزمون فرضیات
3. انتقال نتایج

### مراحل استینر

1. فرضیه سازی: این مراحل بر مبنای هدفی که فرد در جهت خلاقیت دنبال می کند، انجام می گیرد. استین به اهمیت ابهام و شهود و احساس زیبا شناختی و ویژگیهای شخصیتی و عوامل شناختی در فرضیه سازی تأکید می ورزد.
2. آزمون فرضیات: بررسی این که آیا آزمون فرضیه یا عقیده و رد آن می تواند منجر به نتیجه اخلاقی گردد.
3. انتقال نتایج: در فریند خلاقیت، انتفاع شخصی به تنهایی کفایت نمی کند بلکه باید آنچه به دست آمده یا محصول خلاق را به دیگران انتقال داد.

والاس[[56]](#footnote-56) (1969) نیز تقسیم بندی معروف خویش را از فرایند خلاقیت ارائه نموده که این تقسیم بندی چهارگانه عبارت است از:

1. آمادگی: یک دانشمند یا هنرمند، قبل از خلق اثر خویش باید از ابعاد مختلف با زمینه کاری خویش باشد
2. نهفتگی: در این مرحله ظاهراً توقف در کار دیده می شود. فرد هیچ گونه تلاشی برای رسیدن به نتیجه انجام نمی دهد. در این مرحله ذهن به طور ناهشیار شروع به فعالیت می کند.
3. اشراق: در این مرحله تفکر شکل گرفته و حل مسأله روشن می شود این مرحله توام با جنبه های عاطفی است چون فرد با تحقق مسأله ای که از ان جدا بوده است، احساس لذت می کند.
4. اثبات در این مرحله فرد خلاق آنچه به دست آورده است را مورد ارزیابی قرار می دهد و آن را از لحاظ منطقی آزمایش می نماید.

### عوامل و عناصر خلاقیت

بررسی اجزای خلاقیت روشن می کند که خلاقیت یک ویژگی ثابت شخصیتی نیست که بدون هیچ تغییر و تحول در وجود انسان نهفته باشد. بلکه از جمله مواردی است که کاملاً تحت تأثیر عوامل و یا موانعی، تقویت، تضعیف و حتی نابود می شود. آمابیل(1993) چارچوبی را برای خلاقیت طراحی نموده است که شامل عناصر و عوامل اصلی خلاقیت می باشد(جدول شماره 2-2).

#### جدول شماره 2-2: عناصر و عوامل اصلی خلاقیت (آمابیل1993)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| عوامل خلاقیت  اجزاء خلاقیت | فردی | اجتماعی |
| مهارتهای مربوط به موضوع که شامل سه مهارت می باشد:   1. شناخت اجتماعی 2. مهارتهای تکنیکی لازم برای انجام کار(مهارتهای حرکتی، ادراکی) 3. استعداد آن موضوع | هوش | خانواده­­و مدرسه |
| مهارتهای مربوط به خلاقیت که شامل سه مهارت می باشد:   1. روشهای شناختی متناسب 2. اطلاعات تلویحی از روش اکتسابی در ایجاد ایده های نوین 3. روش کار سازنده | ویژگیهای شخصیتی | تجربه وآموزش |
| انگیزه که شامل موارد زیر می باشد:   1. نگرش به کار 2. درک فرد از انگیزه 3. توانایی فرد برای انجام کار | انگیزه درونی | انگیزه بیرونی |

### ویژگی های افراد خلاق

بال[[57]](#footnote-57) و همکارانش (1993) در تحقیقی که انجام دادند، ویژگی هایی چون تخیل، آزادی در تجربه کردن، کنجکاوی، استقلال، نوآوری، بینش، تحمل ابهام و یافتن ایده و شهود را از صفات افراد خلاق مطرح کردند. آمابیل (1985) نیز علاوه بر عزت نفس که منجر به افزایش انگیزش درونی می شود، صفاتی چون استقامت، کنجکاوی، پرانرژی بودن، صداقت عقلانی، خودانگیختگی، تواناییهای خاص شناختی، تشخیص خطر تجارب متنوع، مهارت اجتماعی و زیرکی را در افراد خلاق مشاهده کرده است (اشترنبرگ[[58]](#footnote-58)، 2001). تورنس[[59]](#footnote-59) (1980) نیز یکی از مهم ترین ویژگی های افراد خلاق را عشق به آنچه که انجام می دهند، مطرح کرده است و معتقد است باعث ایجاد صفات شخصیتی دیگری چون شهامت، استقلال در تفکر و قضاوت، کنجکاوی و قبول خطر کردن می شود.

وکلان[[60]](#footnote-60) و همکاران (2005) با بررسی تحقیقات انجام شده پنج بعد از ویژگی های افراد خلاق را بیان می کنند که عبارتند از:

1. نیاز به کسب موفقیت
2. داشتن منبع کنترل درونی: یعنی فرد (نه شانس و نه سرنوشت) حاکم بر زندگی خویش است. وی می تواند زندگی خود را کنترل کند. افراد خلاق چنین می اندیشند که توانند مسیر زندگی خود را تعیین کند و خود را حاکم بر سرنوشت زندگی خویش می دانند.
3. ریسک پذیر
4. درباره مسایل انتزاعی در مقایسه با مسایل عینی بهتر و عمیق تر می اندیشند.
5. انعطاف پذیرند و بیانشان دارای طنز می باشد.
6. علاقه به سؤال کردن دارند و بیشتر کنجکاوند
7. محافظه کار نیستند و بیشتر ریسک می کنند.
8. به سرنوشت دیگران اهمیت می دهند.
9. استقلال طلب هستند.
10. ثبات عاطفی بیشتری دارند.
11. شخصیت آنها رشد یافته تر است و اختلال کمتری دارند.
12. نسبت به زندگی خود و دیگران احساس مسئولیت می کنند.
13. در فکر و اعمال از اصالت و نوآوری بیشتری برخوردارند (بوگلاف[[61]](#footnote-61) و همکاران، 2005).

**2-2 مشارکت اجتماعی**

مشارکت را نوعی کنش هدفمند در فرایند تعاملی بین کنشگر و محیط اجتماعی او در جهت نیل به هدف‏های معین و از پیش تعیین شده تعریف کرده‌اند. از حیث مفهومی واژه مشارکت به معنای شراکت و همکاری در کاری، امری یا فعالیتی و حضور در جمع، گروه و سازمان جهت بحث و تصمیم‌گیری چه به صورت فعال و چه به صورت غیر فعال است. در مجموع، جوهرة اصلی مشارکت را باید در فرایند درگیری، فعالیت وتأثیرپذیری دانست (علوی‌تبار، 1379).

از منظر جامعه‌شناسی باید بین مشارکت به عنوان عمل و تعهد (عمل مشارکت) و به عنوان حالت و وضع (امر شرکت کردن) تمیز قائل شد. مشارکت در معنای اول شرکت فعالانه در گروه را می‌رساند و به فعالیت اجتماعی انجام شده نظر دارد و در معنای دوم از تعلق گروهی خاص و داشتن سهمی در هستی آن خبر می‌دهد (بیرو، 1366).

رحمان در تعریف مشارکت می‌نویسد «مشارکت مردمی به معنای کوشش و تلاش جمعی در یک زمینة سازمانی است که اعضا با ائتلاف منابع درصدد دستیابی به هدفهایشان هستند. در نتیجه مشارکت یک فرایند فعال است که هریک از مشارکت کنندگان به واسطة اندیشه، تأمل و نظارت فعالشان به اقدام و عمل مشارکتی ترغیب می‌شوند. او در بیان مفاهیم کلیدی این تعریف به مواردی اشاره می‌کند که از آن جمله است : 1) مشارکت فعالیت سازمان‌یافته از طرف مردم متحد و متجانس که واحد اولیة آن را متقاعد شدن افراد به کنش جمعی تشکیل می‌دهد؛ 2) مبادرت به کنش و عمل جمعی داشتن؛ 3) تفکر و تأمل مستقیم نسبت به کارها و فعالیت‌ها داشتن؛ و 4) نظارت بر فرایند مشارکت نمودن» (رحمان، 1993؛ به نقل از غفاری، 1380) اوکلی و مارسدن از مشارکت سه تفسیر ارائه داده‌اند:

1) شرکت داوطلبانه مردم در برنامه‌های عمومی؛

2) برانگیختن احساسات مردم و افزایش درک و توان آنان؛

3) دخالت در فرایند های تصمیم‌گیری، اجرا و سهیم شدن عامه مردم در منافع طرح‌ها و ارزشیابی آنها.

تفسیرهای مطرح شده توسط اوکلی و مارسدن را از لحاظ اهمیت دادن به مردم و احقاق حقوق آنان، می‌توان در سه سطح مشارکت پائین (تفسیر اول) ؛ مشارکت متوسط (تفسیر دوم) ؛ و مشارکت بالا (تفسیر سوم) دسته بندی کرد (قاسمی، 1381).

جیمز فریزر مشارکت را با توسل به انگیزه‌های اقتصادی و مادی، عامل کنش تعریف می‌کند؛ هر چند که معتقد است فرهنگ نیز می‌تواند در آن سهمی داشته باشد. بر اساس این دیدگاه ، اگر رضایت متقابل حاصل نشود، هیچ نوع مشارکتی ایجاد نخواهد شد و هر فرد برای دستیابی به سود باید بهایی بپردازد. بها را معمولا علاوه بر پاداش‌های بالقوه، کوششی می‌دانند که برای جلب رضایت به کار می‌رود. این نظریه بر مشارکت مبتنی بر اراده نیز تأکید دارد و معتقد است که رفتارهای روزمره به صورت پاسخی به خواهش‌ها و محاسبات فرد دیده می‌شود و هر قدر فرهنگ حالت مسلط داشته باشد، باز هم فرد از نیروی انتخاب برخوردار است (علفیان، 1379).

رابرت پاتنام نیز معتقد است که آنچه باعث میزان بالای مشارکت می‌شود اعتمادی است که در قالب همکاریهای اجتماعی و تعاونی ایجاد می‌شود (جاج، 2003). به باور پاتنام شبکه‌های مشارکت مدنی هنجارهای محکمی از بده ‌و بستان‌های عمومیت‌یافته را رواج داده، و پیدایش اعتماد اجتماعی را ترغیب کرده و موجب تسهیل همکاری و هماهنگی و ارتباطات و افزایش اعتبار گردیده و از این طریق معضل کنش جمعی را ممکن می‌سازند (پاتنام، 1995).

دانیل لرنر عواملی چون سواد، میزان شهرنشینی، دسترسی به رسانه‌های جمعی و همگانی و نهایتا" ارتباطات اجتماعی را با مشارکت اجتماعی مرتبط می‌داند و معتقد است که این متغیرها در جامعه مدرن بیشتر نمود دارند. او از جامعه جدید به عنوان جامعه مشارکتی نام می‌برد (لرنر، 1964).

هانتینگتون و نلسون نیز مشارکت را در قالب فرایند اثرگذاری شهروندان بر تصمیم‌گیری‌های دولت مورد توجه قرار داده اند به نظر آنها دو پارامتر تحرک اجتماعی و عضویت در انجمن‌ها و گروههای اجتماعی زمینه را برای بسط مشارکت اجتماعی فراهم می‌کنند (هانتینگتون و نلسون، 1376)

اینگلهارت افزایش مشارکت در جوامع پیشرفته را به سه عامل ارتقای سطح تحصیلات و اطلاعات سیاسی، تغییر هنجارهای حاکم بر مشارکت زنان و تغییر در اولویت‌های ارزشی نسبت می دهد. به عقیدة او این عوامل تأکید کمتری بر نیازهای آنی داشته و بیشتر بر حق ابراز نظر تأکید می‌ورزند (اینگلهارت، 1373). اینگلهارت علاوه بر عوامل یاد شده رابطه بین اعتماد و مشارکت را مورد توجه قرار می‌دهد. به نظر او اعتماد به یکدیگر از عوامل مؤثر در مشارکت است، زیرا به واسطة اعتماد رفتارها قابل پیش‌بینی می شود که نتیجه آن تقویت حوزة کنش و تصمیم‌گیری است. این رویکرد تا حدودی به رویکرد آلموند و وربا شباهت دارد که در بحث «فرهنگ مدنی» اعتماد را از لوازم فرهنگ دموکراتیک و تشکیل روابط ثانویه می‌دانند. اینگلهارت همچنین سرمایه اجتماعی را هم ارز اعتماد دانسته معتقد است که سرمایه اجتماعی فرهنگ اعتماد و مدارا است که به مدد آن شبکه‌های گستردة سازمان‌های داوطلبانه رشد می‌یابند. به اعتقاد او شبکه‌ها نتیجة اعتماد مردم به یکدیگرند، نه اینکه اعتماد محصول جانبی انجمنی شدن مردم باشد. مردمی که به یکدیگر اعتماد می‌ورزند، با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند تا در وضعیت‌های مختلف از گروه‌ ورزشی گرفته تا محل کار انجمن‌ تشکیل دهند و بدین‌ وسیله بیش‌تر به یکدیگر اعتماد کنند (رز، 1999).

با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان گفت که مشارکت اجتماعی فرایندی سازمان یافته است که افراد که بر مبنای اعتمادی که به یکدیگر پیدا می کنند از روی آگاهی و اطلاع و به صورت داوطلبانه و گروهی، با عنایت به علایق معین و مشخص که منجر به خودشکوفایی و نیل به اهداف و سهیم شدن در منابع قدرت می‌گردد به فعالیت مشترک می پردازند. عرصه چنین مشارکتی ، نهادهای مشارکتی چون گروه‌ها، اتحادیه‌ها، باشگاه‌ها و انجمن‌ها هستند که معمولا خصلتی محلی و غیردولتی دارند و در حوزه‌های گوناگون ایفای نقش می‌کنند. تعدد و گستردگی سازمان‌های محلی و غیردولتی در یک جامعه بیانگر وجود مشارکت اجتماعی در آن جامعه است. اهمیت این انجمن‌ها و تشکلها در این است که مجرایی برای آموزش مشارکت در تعیین سرنوشت مردم و شراکت در بحث و تصمیم‌گیری جمعی به شمار می‌آیند. از دیدگاه چلبی، انجمن‌های داوطلبانه نوعی بسترسازی مناسب برای مشارکت اجتماعی را فراهم‌ می‌آورند. از یک طرف، تشکلهای مشارکتی با جلب همکاری افراد، زمینة اتصال هرچه بیشتر آنها به جامعه‌ را فراهم آورده و مشارکت فرد در امور اجتماعی را افزایش می‌دهند، و از سوی دیگر، با بسط شبکه‌های اجتماعی و تقویت همبستگی اجتماعی به گسترش مشارکت فعالانه و داوطلبانه افراد جامعه کمک می‌کنند (چلبی، 1375). بنابراین می‌توان گفت که مشارکت واقعی و هدفمند برون‌داد سازمان‌های غیردولتی است و آنها متولیان این نوع مشارکت در سطح اجتماع هستند.

از طرف دیگر، افرادی که روابط اجتماعی بیشتری دارند و اعتماد حاکم بر این روابط بر کیفیت آن افزوده است، تمایل بیشتری برای عضویت و مشارکت در سازمان‏های داوطلبانه دارند. به این معنی که این روابط و کیفیت آن به ایجاد انجمن‏ها و سازمان‏ها منجر می‏گردد. متغییرهای زمینه‏ای مانند سن ، تحصیلات و پایگاه اجتماعی و اقتصادی نیز در این میان مؤثرند.

مشارکت اجتماعی افراد صورت های متفاوتی در جوامع دارد و بدون شک رشد و تعالی هر نظام اجتماعی در پرتو همبستگی اجتماعی و مشارکت افراد آن جامعه میسر می گردد. جامعه شناسان ایجاد همبستگی و مشارکت اجتماعی عمومی جامعه را ناشی از عواملی چون اعتقادات و احساسات مشترک و تعادل و هماهنگی میان باورها و ارزش ها می دانند و عامل اصلی واگرایی انسانها نسبت به مشارکت اجتماعی شانرا ناشی از جدال و ستیز و کمبودامکانات مادی تلقی می کنند. انسان یک موجود ذاتاً اجتماعی است. این جمله به این معنی است که انسان نیازمند ارتباط با دیگران است و در این ارتباط مفهوم مشارکت نیز شکل می گیرد. حیات اجتماعی انسان نیز به مشارکت اجتماعی او با همنوعانش وابسته است، انسان از همان ابتدای زندگی خود برای تأمین نیازهای خویش به تعاون و همکاری با دیگران نیاز داشته و در طول تاریخ، مشارکت اجتماعی در نظامهای سیاسی یکی از مهم ترین مباحث محسوب می شده است. مشارکت اجتماعی فرایندی است که از طریق آن، شخصیت اجتماعی انسانها شکل می گیرد و آنان را برای انجام کارهای مشترک گروهی آماده می سازد. مشارکت امری است که می تواند در ساحت های گوناگون از جمله همکاری سازگاری، پذیرش، همبستگی، همیاری، یکپارچگی و تعامل تحقق یابد. انسجام و وحدت اعضای جامعه، از جمله مهمترین عواملی هستند که موفقیت آنها را تضمین می کند و جامعه را به سوی رشد و تعالی سوق می دهد. از سوی دیگر تفرقه و پراکندگی موجب زوال و انحطاط است. مشارکت بخش جوهری و اساسی رشد انسان و توسعة اعتماد به خود، ابتکار، سربلندی، فعالیت، مسئولیتپذیری و تعاون اجتماعی است. بدون چنین توسعه و تحولی در درون مردم تلاش و اقدام برای امحای فقر و توسعه نیافتگی، اگر غیرممکن نباشد، دستکم با مشکلات عدیده ای مواجه خواهد بود (بورکلی، 1996). به نظر گائوتری، مشارکت فرایندی اجتماعی، عمومی، یکپارچه، چندگانه، چندبعدی و چندفرهنگی است که هدف آن کشاندن همة مردم به ایفای نقش در همة مراحل توسعه است (ازکیا و غفاری، 1383).

مشارکت اجتماعی درکنار حوزة اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و ... قرار می گیرد. در تعریف مشارکت اجتماعی گفته شده است: مشارکت اجتماعی عبارت است از شرکت آگاهانه، ارادی، خودانگیخته و هدفمند گروه ها و افراد در فرآیندها و امور اجتماعی جامعه به منظور تسهیم و نقش داشتن در کارها، تسهیل و تسریع امور جامعه و بهره برداری از نتایج آنها و کمک به اهداف توسعة اجتماعی جامعه (انصاری، 1383) است. لوئیس کریزبرگ نظریه های متعدد سه منشأ اساسی را برای نارضایتی تعیین می کند؛ این سه منشأ ازمنظر و دیدگاه های متعدد موضوع نارضایتی را بررسی کرده اند، اما اجمالاً بر این نکته وفاق دارند که منشأ نارضایتی را، که مخرب مشارکت افراد است، باید در نابرابری ها و ارزیابی ناشی از آن جستجو کرد.

این سه نگرش متفاوت را می توان به این شرح دسته بندی کرد:اولین نگرش، بر اهمیت محرومیت به طور مطلق در افراد و میزان آن تأکید می کند. نگرش دوم، بر سطوح ناسازگاری بین موقعیت های متفاوتی تأکید دارد که افراد در زندگی اجتماعی خود با آن مواجه اند. نگرش سوم، به تغییراتی اشاره دارد که در طول زمان در آنچه مردم دارند و آنچه تصور می کنندباید داشته باشند،اتفاق میافتد (کریزبرگ، 1973). مشارکت اجتماعی سازمان یافته، فرایندی آگاهانه، داوطلبانه، جمعی و مبتنی بر برنامه و اهداف مشخصی است که به عنوان فعالیتی اجتماعی-اقتصادی در قالب انجمن ها، گروه ها و سازمان های محلی و غیردولتی است.

درخصوص مشارکت دو نوع نظریه وجود دارد؛ اول نظریه هایی که از دیدگاه شناختی ریشه در اندیشه های ماکس وبر دارند. در این نظریه ها به سیستم اعتقادات، باورها، گرایش ها و اندیشه های فرد تاکید می شود. فرضیه مهم این نظریه عبارت است از این که اگر مشارکت به عنوان یک کنش اجتماعی در نظر گرفته شود این کنش برخاسته از وجوه فرهنگی هرجامعه است و تحت عناصر گوناگون در سیستم فرهنگی جامعه می باشد.

در واقع هنگامی که میزان مشارکت فرد یا تمایل فرد برای مشارکت درجامعه کم است ریشه آن به سیستم دیدگاه های جامعه وفرد درخصوص فرهنگ، باورها وتصوری که فرد به محیط پیرامون خود دارد، برمی گردد. یعنی یک نوع بی قدرتی واحساس بی قدرتی در فرد به وجود می آید که خود عامل مهمی برای کاهش مشارکت افراد می باشد. افرادی که احساس بی قدرتی می کنند، اعتماد به نفس خود را نیز از دست می دهند و احساس می کنند که حضور و عدم حضور آنها در فرآیندهای اجتماعی تأثیری ندارد، لذا در عرصه اجتماع کمتر فعالیت مشارکتی دارند.

دسته دوم نظریات، بر جنبه رفتاری تأکید دارند و به سود و زیان مشارکت می پردازند، یعنی پاداش ها و مجازات هایی که در قبال انجام یک رفتار نصیب یک شخص می شود تعیین کننده ادامه رفتار او و میزان مشارکت او می باشد. به عبارت دیگر برای این افراد این امر مهم است که در قبال انجام دادن رفتار و یا مشارکت جامعه چقدر آنها را تنبیه می کند یا پاداش می دهد. لذا این نوع مشارکت ها در حیطه نظریات مبادله و روانشناسی اجتماعی جای می گیرند (بورکلی، 1996). بنیادی ترین اندیشه زیر ساخت مشارکت پذیرش اصل برابری مردم است و هدف از آن همفکری، همکاری و تشریک مساعی افراد در جهت بهبود کمیت و کیفیت زندگی در تمامی زمینه های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. مشارکت را به گونه هایی چون مشارکت اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و روانی تقسیم می نمایند، هرچند که تفکیک دقیق آنها به دلیل درهم تنیدگی، همپوشی و مکمل یکدیگر واقع شدن چندان امکان پذیر نمی باشد، اما در مقام شناخت و تحلیل می تواند سودمند باشد. مشارکت در شکل گیری سامانه نظام سیاسی و اداره آن امری مسلم و اجتناب ناپذیر است و اساساً بدون مشارکت عمومی و مردمی، امکان توسعه، رشد و تعالی یک کشور امکان پذیر نیست. از بعد اجتماعی نیز وحدت و همبستگی عمومی نقش به سزایی در تثبیت هر نظام اجتماعی دارد، چرا که جوامع بشری تنها در سایه همبستگی اجتماعی است که می توانند به روابط و تعاملات روزمرّه زندگی خویش بپردازند، زبان یکدیگر را درک کنند، واکنش های دیگران را پیش بینی نمایند و برای آینده زندگی خود برنامه داشته باشد. از این رو، می توان گفت به هر میزان انسجام اجتماعی، وحدت و همبستگی ملی و علاقه مندی ملتی در مسیر حرکت به سوی اهداف مورد نظر یک نظام، یعنی توسعه پایدار، مشابه و همگرایانه باشد، چنین ملتی به راحتی و سریع تر از حد انتظار به اهداف و آرمان های متعالی و چشم اندازهای بلندمدت ترسیم شده از سوی رهبران خود خواهند رسید. ملتی که دارای همبستگی اجتماعی و مشارکت عمومی است و از وحدت، یکدلی، یکرنگی و همدلی بهره می برد، به راحتی با مشارکت عمومی شهروندان خویش به تحقق اهداف متعالی نظام خویش دست خواهد یافت (ازکیا و غفاری، 1383).

## 3-2 یادگیری

یادگیری یکی از عالی ترین جلوه ها و ویژگی های انسان به شمار می آید که اهمیت آن در رشد آدمی بسی فراتر از چشم انداز اندیشه های اوست. شناخت عوامل مهم در ایجاد یادگیری موثر از ضروریات آموزش موفق است. منظور از آموزش، فرآیند پیچیده ای است که هر گونه ساده نگری در مورد آن، می توان منجر به هدر رفتن نیروها و امکانات شده و تلاش ها را با شکست مواجه سازد. بنابراین، توسعه آموزش و ایجاد تحول در آن نیازمند شناخت فرآیند آموزش و عوامل موثر بر آن است. این موضوع در آموزش اهمیت بیشتری دارد، زیرا ماموریت اصلی آموزش تربیت افراد توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت های لازم برای اداره جامعه در آینده داشته باشد (سیف، 1393).

یادگیری و آموزش کاملاً مربوط به هم هستند. علی رغم این که نهادهای آموزشی تمام پارامترهای لازم را برای موفقیت آمیز بودن فرآیند آموزش در نظر می گیرند اما در برخی مواقع فرآیند تدریس و یادگیری با شکست مواجه می شود. در این زمینه یادآوری موانع و مشکلات یادگیری که مانع آموزش می شوند، ضروری است (آقایی، 1392).

## 2-3-1 مفهوم یادگیری

واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت های شگفت انگیز انسان در دنیای امروز، زاییده یادگیری است و درست به همین خاطر است که مفهوم یادگیری در طی چهار دهه اخیر یکی از مفاهیم کلیدی و قابل تامل در آموزش و پرورش بوده و یکی از عالی ترین جلوه ها و ویژگی های انسان به شمار می آید که اهمیت آن در رشد آدمی بسی فراتر از چشم انداز اندیشه های اوست. به سبب همین اهمیت و پیچیدگی مفهوم یادگیری، از آن تعریف های مختلفی ارائه شده است که در ادامه به مواردی از این تعاریف اشاره می شود:

* یادگیری، فرآیند تغییر و پیشرفت مستمر افراد یا سازمان ها است و در این فرآیند، باور های بنیانی یا منطق غالب آن ها تغییر می کند. یادگیری فرآیند افزایشی و مستمر است که بر اساس تجربه و تعامل با محیط صورت می پذیرد (سیف، 1393).
* یادگیری غالبا به عنوان یک فرآیند سودمند تعریف می شود که فراگیر در آن به صورت فعالانه با نزدیک شدن به اطلاعات، مرتبط کردن آن ها با دانش قبلی خود و کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود عمل می کند (سیف، 1393).
* یادگیری به تغییراتی اطلاق شده است که بر اثر تجربه به دست می آید. البته، این تغییرات نباید با تغییرات ناشی از رشد (بلند شدن قد یا اضافه شدن وزن) یا ناشی از فعالیت های غیر ارادی و فیزیولوژیک و همچنین تغییرات موقت و زودگذر بر اثر محرک ها و دارو های مختلف (بازتاب ها و پاسخ به گرسنکی و درد) اشتباه شود (سیف، 1393).
* یادگیری عبارت است از تغییری نسبتا دایمی در رفتار که نتیجه تجربه های مستقیم یا غیر مستقیم باشد (سیف، 1393).
* یادگیری عبارت است از اثراتی که محیط از طریق حواس (بینایی، شنوایی، بویایی، چشایی و بساوایی) بر ذهن انسان می گذارد. این اثرات که به صورت تغییراتی کم و بیش دائمی در رفتار بالقوه یادگیرنده به وجود می آید، نتیجه عوامل موقتی و زودگذر مانند خستگی، دارو، عوامل انگیزشی و تغییرات ناشی از رشد (پختگی) یا بلوغ نیست. یادگیری فقط آن چیزی نیست که به صورت تغییرات رفتار و عملکرد تجلی می کند، بلکه آن چیزی است که جزئی از یادگیرنده می شود (سیف، 1393).
* یادگیری فرآیند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می شود و نمی توان آن را به حالت های تربیتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا داروها پدید می آید، نسبت داد. ویژگی های مهم این تعریف عبارتند از:
* **یادگیری به تغییر می انجامد**: یادگیری چه پیچیده باشد مانند یادگیری رانندگی اتومبیل و چه ساده مانند یادگیری یک شماره تلفن، در هر حال یادگیرنده در مقایسه با زمان پیش از یادگیری، تغییر می کند به عبارت دیگر ما پیوسته بر اثر تجارب یادگیری در حال تغییریم.
* **یادگیری عبارت است از ایجاد تغییر نسبتاً پایدار**: بسیاری از تغییراتی که ناشی از عوامل انگیزش و هیجانی، خستگی، انطباق و غیره هستند و به سرعت از بین می روند و در ردیف یادگیری های ما قرار ندارند، مانند کاهش سرعت و دقت انجام کار در اثر خستگی که پس از استراحت رفع می شود.
* **یادگیری عبارت است از ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری**: توان رفتاری حاکی از آن است که یادگیری در ما نوعی توانایی ایجاد می کند، یعنی تغییر حاصل در یادگیرنده تغییر در توانائی های اوست تا صرفاً تغییر در رفتار او(مهر محمدی، 1386).

## 2-3-2 نظريه هاي يادگيري آموزشگاهي

در جریان هر یادگیری دو شرط اساسی یعنی فراگیر و فراده وجود دارند. البته بدیهی است که فراده یا معلم هرگز چیزی رایاد نمی دهد بلکه شرایط را فراهم می سازد تا فراگیر یاد بگیرد و براي اين كه معلمان بتوانند كارآيي خود را افزايش دهند بايد تعاريف و نظريه هاي يادگيري را بدانند، به ويژه در مواردي از قبيل تعاريف يادگيري و نظريه هايي كه در آموزش و پرورش بيشتر كارآيي دارد. به طور كلي، در رابطه با نظريه هاي يادگيري آموزشگاهي، سه ديدگاه مهم وجود دارد كه عبارتند از:

* **يادگيري از ديدگاه رفتارگرايان**: رفتارگرايان يادگيري را عبارت از تغييرات كم و بيش دائمي در رفتار بالقوه كه در اثر تجربه حاصل مي شود، می دانند. بر طبق اين نظريه ، موضوعاتي كه از قبل مشخص و تعيين شده هستند در طي يك توالي معین به دانش آموزان ارائه می شود و دانش آموزان با استفاده از محرك هاي خارجي به فراگیری محتوای مورد نظر تشویق می شوند.
* **يادگيري از ديدگاه شناخت گرايان**: شناخت گرايان يادگيري را عبارت از اكتساب ساخت هاي شناختي از طريق بصيرت و بينش مي دانند. در اين نوع يادگيري، يادگرفته هاي جديد با ساخت ذهني و پيش دانسته هاي فردي تلفيق مي شود. در اين نظريه به رخدادهاي ذهني چون كسب كردن، بازيابي و انتقال اطلاعات تأكيد مي شود. شناخت به كليه كنش هاي ذهني چون، ادراك و فرآيندهاي عالي ذهني مانند يادآوري تفكر خلاق، استدلال، تجزيه و تحليل و مقايسه اطلاق مي شود. از طريق ايجاد رابطه ميان رخدادهاي متعدد، مفاهيم، اصول، قوانين و ساخت هاي شناختي حاصل مي شود. نقش معلم در اين رويكرد خلق محيط هاي تسهيل كننده است.
* **يادگيري از ديدگاه فرا شناخت**: يادگيري از اين ديدگاه عبارت است از آگاهي، هدايت و سازمان شناخت فرد مي باشد. مهارت هاي فراشناختي، مهارت هاي هدايت كننده اي هستند كه در ضمن يادگيري، فعال مي شوند و به يادگيري بيشتر و انتقال بهتر كمك مي كنند. بسياري از دانش آموزان نياز به اين گونه مهارت هاي يادگيري دارند. يادگيرندگان تنها زماني مي توانند نحوه ياد گرفتن را ياد بگيرند كه براستراتژي هاي كلي شناختي تسلط داشته باشند (سیف، 1393).

## 2-3-3 عوامل موثر در یادگیری

در هر فرآیندی عوامل گوناگونی موثر هستند و از آن جا که یادگیری نیز یک فرآیند است، عوامل مختلفی بر آن تأثیر می گذارند. در این قسمت به مهمترین عوامل موثر در یادگیری اشاره می شود:

* **آمادگی**:آمادگی شرط اساسی یادگیری است، یعنی، این که فراگیر باید از لحاظ جسمی و عاطفی، عقلی و غیره رشد کافی داشته باشد تا بتواند به خوبی از عهده یادگیری بر آید. یادگیری زمانی برای فراگیر مفید خواهد بود که از هر نظر شرایط لازم را دارا باشد. در واقع، شرایط لازم یا آمادگی شاگرد برای یادگیری، یکی از بنیادی‌ترین پایه‌های یک آموزش و پرورش پویا و پیشرو است. زیرا، اکثر روان‌ شناسان آمادگی را کیفیتی می‌دانند که لازمه آن، رشد مطلوب بدنی و روانی یادگیرنده است. لذا، معلم باید آمادگی هر یک از شاگردان را در تدریس موارد درسی در نظر داشته باشد و تعلیمات خود را با سطح آمادگی آن ها متناسب سازد. در انتخاب مواد درسی و سازمان آن ها باید آمادگی شاگردان را در کلاس در نظر گرفت و برنامه مدرسه را طوری ترتیب داد که معلم فرصت کافی برای مطالعه آمادگی شاگردان داشته باشد و بتواند سطح تعلمیات خود را با آمادگی هر یک از آن ها تطبیق دهد. شاگردانی که آمادگی آن ها بیشتر از دیگران است وضع خاصی دارند. معلم می تواند با شرکت دادن این گونه شاگردان در فعالیت های متنوع، اسباب پیشرفت آن ها را نیز فراهم کند (شریعتمدای، 1393).
* **تجربیات قبلی**:تجربیات قبلی پایه و اساس فهم و بصیرت، ادراک حسی و یادگیری است. آمادگی فرد نیز در حد وسیعی تحت تاثیر تجربیات قبلی او قرار دارد. در برخورد با محیط و سازگاری با آن تجربیات حسی به کمک فرد می شتابد. وقتی فرد می تواند عناصر موجود در محیط را در ک کند یا آن ها را مورد تفسیر و ترجمه قرار دهد که از تجربیات گذشته خود کمک بگیرد. از این رو، تجارب و آموخته های گذشته فراگیر ساخت شناختی او را می سازد. او زمانی قادر است به درک مفاهیم و مسائل جدید برسد که این مفاهیم و مسائل با ساخت شناختی او در ارتباط باشد. به همین علت، معلم باید فعالیت های آموزشی را همواره بر اساس تجارب گذشته شاگرد تنظیم کند. در هر صورت مطالب درسی باید به نحوی با تجربیات قبلی هر یک از شاگردان ارتباط پیدا کند در غیر این صورت، وقت معلم و شاگرد تلف شده و شاگردان در زمینه تحصیلی پیشرفتی نمی کنند (شهرآرای، 1386).
* **موقعیت یادگیری**:موقعیت یادگیری به عوامل و شرایطی اطلاق می شود که در جریان یادگیری تاثیر دارند. مانند نور، هوا، طرز نشستن، وسعت محل، احساس و تمایل معلم، رابطه معلم و شاگرد و رابطه شاگردان با یکدیگر. با توجه به این معنی، معلم باید کلیه عوامل مؤثر در جریان یادگیری را در نظر گیرد و آنچه را که مانع اجرای یادگیری صحیح است از میان بردارد یا تغییر دهد و عواملی که امر یادگیری را تسهیل می نمایند مورد استفاده قرار دهد. توجه به طرز فکر و تمایل شاگردان نسبت به موضوع مورد یادگیری و نحوه ارتباط شاگردان با هم و با معلم از وظایف اصلی معلم در جریان یادگیری است. به عبارت دیگر، موقعیت و محیط یادگیری، به معنی امکانات و محیط آموزش اعم از اوضاع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، نیروی انسانی و تجهیزات، نگرش والدین و مربیان نسبت به تحصیل و آموزش و عوامل متعدد محیطی دیگر در یادگیری فراگیر موثر است (مهر محمدی، 1386).
* **فعالیت یادگیرنده**:فعالیت یادگیرنده از دو جهت قابل بحث است. بعضی از روان شناسان فعالیت را یکی از احتیاحات اساسی افراد می دانند و تمایل افراد را به حرکات بدنی، اقدام برای حل مسئله و کنجکاوی و بررسی محیط را ناشی از همین احتیاج فرض می کنند. بنابراین، شاگرد میل دارد فکر خود را به کار بیندازد، امور مختلف را بررسی کند، مجال حرکت و جنبش داشته باشد و تلاش و کوشش او سبب نیل به هدف شود. فعالیت یادگیرنده از جهت دیگر نیز باید مورد توجه واقع شود. یادگیری خود عملی است و اجرای آن بدون فعالیت صورت نمی گیرد. کسی که می خواهد چیزی را یاد بگیرد، جریان یادگیری او را به عمل و فعالیت جلب می کند.اگر شخص یادگیرنده هیچ گونه عمل و فعالیتی از خود نشان ندهد، به طور مسلم چیزی نمی آموزد. روی همین اصل، شاگرد در جریان یادگیری باید فعال باشد و نقش عمده در این جریان به عهده وی محول شود. اگر مطالب درسی با تجربیات قبلی شاگرد مرتبط باشد و شاگرد آمادگی کامل برای فهم آن ها را داشته باشد، در این صورت، چرا خود او مقدمات یادگیری را فراهم نسازد. شاگرد ممکن است تحت راهنمایی معلم، قبلا درباره مطلب درسی مطالعه کند، منابع مختلف را مورد استفاده قرار دهد و آنچه را که برای فرا گرفتن مطلب تازه لازم است، مثل تهیه نقشه، کشیدن شکل، پیدا کردن عکس های مربوط، آماده کردن گزارش و جمع آوری وسایل، شخصا انجام دهد. در چنین وضعی، معلم نقش راهنما را به عهده دارد و شاگرد در جریان یادگیری کارهای اساسی را انجام می دهد(شریعتمدای، 1393).
* **انگیزه و رغبت**: انگیزه و رغبتمحرک های اساسی در یادگیری هستند. انگیزه به عنوان کلید یادگیری در حالت کلی و به عنوان یکی از موثرترین و مهم ترین عوامل یادگیری است. رغبت نیز کوشش و تلاش فرد را به هدف معینی متوجه می سازد. وجود انگیزه نه فقط برای آغاز یادگیری لازم است بلکه جهت ادامه و تقویت آن و حل مشکلاتی که به وجود می‌آید و یا کاربرد آموخته‌ها در اوضاع تازه، لازم می‌شود. یادگیری هم مانند سایر فعالیت ها، کار محسوب و در مواردی کاری بسیار دشوار است. چنانچه هر کار دشواری با انگیزه و ذوق و شوقی همراه باشد، احساس دشواری آن از بین می رود و با علاقه دنبال می شود (پارسا، 1386).
* **فهم یا بصیرت**: اگر در جریان یادگیری نقش اساسی به عهده شاگرد باشد و مطالب درسی با تجربیات گذشته او ارتباط پیدا کند، ضمنا علاقه و احتیاج به مطلب درسی فرد را به فعالیت تحریک نماید، در این صورت شاگرد آنچه را که می آموزد، درست در ذهن مجسم می سازد، ارتباط اجزا آن را با هم درک می کند و در نتیجه، فهم یا بصیرت برای او حاصل می شود. پیدایش فهم یا بصیرت با استعداد، رشد و تجربیات قبلی فرد ارتباط دارد. همه بچه ها در جریان یادگیری به یک نحو ارتباط اجزا موضوع یادگیری را درک نمی کنند. بعضی استعداد بیشتری دارند و زودتر ارتباط امور را درک می کنند. دسته ای در اثر رشد و تجریبات قبلی موقعیت یادگیری را بهتر در نظر خود مجسم می سازند (شریعتمدای، 1393).
* **زمان مناسب برای یادگیری:** به تجربه معلوم شده است که هر شخص در ساعات معینی از روز یا شب کار ذهنی را بهتر انجام می دهد، بدین صورت که عده ای از کار صبح و برخی از کار بعدازظهر یا شب نتیجه بهتری می گیرند. در سازمان های تربیتی، به علت توجه به تعلیم و تربیت گروهی و فراهم بودن امکانات، آموزش اغلب در عرض روز انجام می شود. اگر کودک یا نوجوان از برنامه مناسبی پیروی و به طور صحیح از آموزش، تغذیه و استراحت استفاده کند، می تواند با آمادگی بیشتر از درس های اول روز بهره گیرد. لذا ، بهتر است درس هایی که احتیاج به توجه، دقت و تمرکز ذهنی بیشتری دارند، در ساعات اول روز قرار گیرند. گذشته از این، درس هایی که محتاج توجه و تمرکز حواس زیاد هستند، باید در اول روز (مثلا زنگ اول یا دوم) قرار گیرند (پارسا، 1386).
* **مدت زمان هر جلسه آموزش یا تمرین**:به طور کلی نمی تون مدت زمان (طول زمانی) هر جلسه آموزش و تمرین را به طور قطع تعیین نمود. یعنی نمی توان گفت که هر جلسه آموزش یا تمرین باید چقدر باشد که بهترین نتیجه حاصل شود، زیرا این امر بستگی به یادگیرنده، چگونگی کار، سابقه و زمینه معلومات او و چگونگی مطلبی که باید آموخته شود (سادگی و مشکل بودن) دارد. هرچه سن کودک کم تر باشد، مدت زمان هر جلسه آموزش و تمرین باید کوتاه تر باشد. برای فعالیت های ساده تر مانند نقاشی، سرود و غیره، می توان از مدت زمان های طولانی تر استفاده کرد، ولی برای درس های مشکل و درس هایی که نیاز به توجه، دقت و تمرکز حواس زیاد دارند، باید مدت آموزش یا تمرین را کوتاه تر نمود. وقتی که کودکان و نوجوانان در یادگرفتن مطلبی زمینه و تجربه قبلی نداشته باشند، باید مدت زمان آموزش یا تمرین کوتاه باشد، ولی وقتی با موضوعی آشنایی بیشتری پیدا کردند می توان مدت زمان آموزش یا تمرین را بیشتر کرد (شریعتمدای، 1393).
* **معلم:** از جمله عناصر در جريان آموزش و پرورش تأثير و نقش معلم است. از بين عوامل گوناگون مدرسه، اهميت نقش معلم بيش از همه بارز مي شود. نحوه انتخاب و گزينش معلم، تربيت و پرورش، علاقه انگيزه و نحوه ارتباط وي با دانش آموزان، ميزان تحصيلات و عوامل ديگر تعيين كننده است. بنابراين، چه از ديدگاه انساني و چه از ديدگاه آموزشي اين موضوع را بررسي نماييم، همواره معلم به عنوان يك فرآيند تأثير گذار بر تدريس و آموزش مطرح مي شود. در نهایت، می توان گفت که مجموعه فعالیت های منظم و مرتب یک درس و انواع فعالیت هایی که معلم برای انجام در کلاس انتخاب می کند، ارتباط مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد (آقایی، 1392).
* **استفاده از چند حس**: با در نظر گرفتن این که استفاده از چند حس بیش از استفاده از یک حس در یادگیری موثر است و همچنین با توجه به این که حافظه بصری یا استفاده از بینایی تا سن 14 سالگی بسیار قوی است، بهتر است از کلیه وسایل کمکی مانند لوحه، طرح، نقاشی، منحنی، نمودار، عکس و همچنین دیگر وسایل و امکانات سمعی و بصری و حسی، استفاده نمود. چنانچه به کودکان و نوجوانان کمک گردد که خود این وسائل کمکی حسی را بسازند، ارزش آن از نظر یادگیری بیشتر از آن خواهد بود که دیگری، بدون همکاری کودکان و نوجوانان، آن ها را تهیه و در اختیارشان قرار دهد (شهرآرای، 1386).
* **روش های یاددهی**-**یادگیری**:معلم، اساسی ترین عامل برای ایجاد موفقیت مطلوب در تحقق هدف های آموزشی است که سعی می کند با کنترل متغیرهای مختلف، وضعیتی را به وجود آورد که یادگیری بهتری حاصل شود. پس چنان که مسلم استیکی از عوامل تاثیرگذار در کیفیت یادگیری فراگیران، معلمان می باشند. طوری که معلم مسئول برنامه ریزی فعالیت هایی است که یادگیری را تسهیل می کنند و مسئول ارزشیابی نتایج این فعالیت ها نیز است. ایفای چنین نقشی معلم را مجبور می کند تا نه تنها دانش موضوعی، بلکه دانش تعلیم و تربیتی نیز داشته باشد. دانش تعلیم و تربیتی، دانشی است درباره راه های مؤثر ارایه اطلاعات به یادگیرندگان (شریعتمدای، 1393).
* **فاصله جلسات آموزش و تمرین**:تجربه نشان داده که در بسیاری از موارد، یادگیری با فاصله کافی یعنی بودن فاصله مناسب بین جلسه های آموزش یا تمرین، بهتر از یادگیری بدون فاصله (فشرده) است. مربیان با توجه به تجربه شخصی، بهترین شایستگی را برای تعیین این فاصله دارند. با در نظر گرفتن این که یادگیری با فاصله کافی بهتر از یادگیری فشرده است، باید سعی شود مطالبی را که می خواهند یاد بدهند، با برنامه ریزی دقیق و با فاصله زمانی مناسب باشد. این فاصله باید نه آنقدر کم باشد که کودک را خسته و بی علاقه کند و نه آقدر زیاد باشد که تاثیر یادگیری های قبلی را ضعیف کند یا از بین ببرد (شهرآرای، 1386).

## 2-3-4 اهمیت یادگیری

در دنیای امروز هیچ کس از آموزش و یادگیری بی نیاز نیست و یادگیری بخشی از زندگی انسان ها محسوب می گردد. شاید به جرأت بتوان گفت که مهمترین اصل زندگی انسان ها یادگیری است، زیرا از بدو تولد تا انتها با فرآیندهای مختلف یادگیری روبه رو می شوند. یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می دهد. از طریق یادگیری فرد با محیط خود آشنا می شود، در مقابل محیط ایستادگی می کند، از محیط برای تامین احتیاجات خود استفاده می نماید، گاهی محیط را تحت تسلط و فرمان خود در می آورد و زمانی خویشتن را با آن سازگار می سازد (شریعتمدای، 1393).

اهمیت و فایده یادگیری در نزد آدمی هنگامی نمایان می شود که وی را از تمام آنچه آموخته است محروم سازند. در این صورت، با آن که از نظر فیزیولوژیکی فردی بالغ و طبیعی خواهد بود، اما از نظر مسائل روانی به دوره های کودکی برگشت خواهد نمود. علاوه بر این، بیشتر انگیزه ها، امیال، ادراکات، احساسات و شخصیت آدمی در اثر یادگیری شکل می گیرند. یادگیری ارتباط بسیار نزدیکی با رفتار و اعمال موجود زنده دارد، از ابتدایی ترین موجودات یعنی تک سلولی ها گرفته تا برترین آن ها یعنی انسان، همگی در اثر یادگیری، رشد و تکامل می یابند. از طرفی، هر موجودی به طور فطری سعی می کند که موجودیت و بقاء خود را حفظ نماید و یادگیری یکی از عمده ترین ابزار دست یابی به این هدف می باشد. یادگیری، گذشته، حال و آینده را به یکدیگر مربوط می کند، زیرا نسل های گذشته تجربیات آموخته شده خود را به ما انتقال داده اند و ما نیز آنچه را یاد گرفته ایم و یاد خواهیم گرفت، به آیندگان منتقل خواهیم کرد که این انتقال همانا از راه یادگیری میسر می باشد. یادگیری، سازگاری هر فرد را با محیط خود ممکن می سازد و اساس و پایه زندگی فردی و اجتماعی است. به هر حال، یادگیری به طور کلی فعالیتی دگرگون ساز است که افراد را برای مقابله با رویداد ها و سازش با محیط آماده می سازد (ابوالحسنی، 1394).

زندگی در هر مرحله از رشد مستلزم فرا گرفتن اموری است که بدون آن ها ادامه زندگی برای فرد میسر نیست. از طریق یادگیری، فرد با محیط خود آشنا می شود، در مقابل محیط ایستادگی می کند و از محیط برای تامین نیازهای خود بهره مند می شود و رشد عقلانی، عمدتاً در سایه یادگیری صورت می گیرد. در زمینه عاطفی، فرد نحوه بروز عواطف و کنترل عواطف را فرا می گیرد و بدین وسیله از آمیزش با دیگران لذت می برد. در زمینه معنوی و اخلاقی، فرد از طریق یادگیری با ارزش های معنوی و اخلاقی آشنا می شود و وجدان اخلاقی یا قوه تمیز خوب از بد را در خود رشد می دهد. در زمینه اجتماعی نیز، فراگیری مهارت های اجتماعی و نحوه مشارکت در فرآیند های اجتماعی، اهمیتی ویژه دارند. شناخت خود و جهان خارج نیز از طریق یادگیری امکان دارد. رشد قوه تفکر یا طرز حل مساله امری است که به تدریج و درسایه یادگیری در افراد بوجود می آید. خلاصه، حیات هر فرد در زمینه اجتماعی، عقلانی، عاطفی و تا اندازه ای بدنی مربوط به قدرت یادگیری آن فرد و وابسته به تغییراتی است که فرد از طریق یادگیری در خود به وجود می آورد. از این رو، توجه به اصول یادگیری در فعالیت های تربیتی، شرط اساسی موفقیت معلمان است. نظر معلمان درباره یادگیری در طرز کار آن ها تاثیر فراون دارد. معلمانی که اصول و مبانی یادگیری را درست تشخیص دهند، بهتر می توانند در تعلیم و تربیت افراد اقدام کنند (شریعتمدای، 1393).

## 2-3-5 فرآیند یاددهی-یادگیری

فرآیند یاددهی-یادگیری عبارت است از فرآیندی که بین معلم و دانش آموز به منظور افزایش دانش و مهارت جریان می یابد. کیفیت این فرآیند وضعیت مطلوب آموزش است که در آن پدیده یادگیری در دانش آموزان اتفاق می افتد و معلم خود را برای رعایت شرایط اثربخش یاددهی موظف می داند. این فرآیند با آموزش معلم آغاز و به یادگیری شاگرد منتهی می شود و به کمک ارزشیابی مورد بازبینی قرار می گیرد، بنابراین، سه عنصر اصلی که برای بررسی کامل فرآیند یاددهی-یادگیری در هر نظام آموزشی باید مطالعه شود، عبارتند از (سیف، 1386):

* نوع آموزش؛
* سطح یادگیری؛
* کیفیت ارزشیابی.

منظور از آموزش، مجموعه فعالیت ها و تدابیری است که توسط معلم و یادگیرنده اجرا می شود و هدف آن کمک به یادگیرنده برای یادگیری بهتر مطالب درسی است. به عبارتی دیگر، آموزش، فرآیند پیچیده ای است که هر گونه ساده نگری در مورد آن، می توان منجر به هدر رفتن نیروها و امکانات شده و تلاش ها را با شکست مواجه سازد. بنابراین، توسعه آموزش و ایجاد تحول در آن نیازمند شناخت فرآیند آموزش و عوامل موثر بر آن است. این موضوع در آموزش اهمیت بیشتری دارد، زیرا ماموریت اصلی آموزش تربیت افراد توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت های لازم برای اداره جامعه درآینده داشته باشد. از سوی دیگر، بخش دوم فرآیند یاددهی-یادگیری، میزان یادگیری دانش آموزان است و بخش سوم فرآیند یاددهی-یادگیری، ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان است، به طوری که ارزشیابی را باید فرآیند جمع آوری منظم و هدف دار اطلاعات برای قضاوت در مورد دانش آموزان و تصمیم گیری و اقدام علمی در مورد پدیده مورد بررسی تعریف کرد. ارزشیابی به عنوان یکی از ارکان اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری شاخصی برای توانایی آموزش های اجرا شده و مهارت کسب شده فراهم می آورد. میزان مهارت دانش آموزان را می توان با آزمون های عملکردی ارزشیابی نمود. معمولا فرآیند یادگیری به دو طریق صورت می گیرد:

1. از طریق ساز و کارهای غیر برنامه ریزی شده که انسان در جریان زندگی اجتماعی، دانش ها، ارزش ها و فرهنگ موجود در محیط را درونی نموده و برای موفقیت های مقتضی به کار می گیرد. بسیاری از علوم، نگرش ها و مهارت های افراد از این طریق آموخته شده است. با این حال، این گونه یادگیری ناقص بوده و احتیاجات متغیر امروز را جوابگو نمی باشد.
2. ساز و کارهای برنامه ریزی شده که از طریق به کارگیری برنامه ها و روش های علمی و منظم خاصی که فرآیند آموزش خوانده می شود، یادگیری فرد را تسهیل می کند و همچنین به ارتقاء حافظه فردی و تفکر نظام مند کمک می نماید (سیف، 1393).

## 2-3-6 شيوه‌‌هاي يادگيري

صاحبنظران روان شناسی پرورشی، شیوه های یادگیری را از دیدگاه های مختلفی دسته بندی کرده اند. یکی از این دسته بندی ها در سال های 1989-1984 توسط دیوید کلب و ران فرای[[62]](#footnote-62) ارائه شده است. ایشان در نظریه یادگیری تجربی[[63]](#footnote-63)، تأکید فراوانی بر نقش تجربه در یادگیری دارند. در این نظریه، یادگیری فرآیند فعال تعامل شخص با محیط و موقعیت های زندگی است (پاپ زن و دیگران، 1390).

یادگیرندگان کارآمد افرادی هستند که هر چهار نوع شیوه یادگیری را به کار می‌برند، یعنی آن ‌ها باید بتوانند خودشان را به صورت کاملا باز بدون این که در تجربیات سو‌گیری داشته باشند، درگیر کنند و باید بتوانند درباره تجربیات از زوایای مختلف به تفکر و مشاهده بپردازند. هم‌چنین، باید بتوانند مفاهیم را شکل دهند و مشاهدات ‌شان را در تئوری‌ های منطقی یکپارچه نمایند (سیف، 1386).

در این الگو، یادگیری در یک چرخه با چهار مرحله که پشت سرهم اتفاق می افتد، تصویر شده است:

* **تجربه عيني:**

این وضعیت به حالت‌های حسی تأکید دارد. شخص خود را درگیر تجربه می‌کند، از موضع شخصی، با موقعیت‌ها برخورد می‌کند و نسبت به مسائل بر دیدگاه شخصی و شهودی خود تأکید دارد، تا نظریه ‌ها و تعمیم‌گرایی ‌ها. این افراد تصمیم ‌گیری ‌های شهودی را به خوبی انجام داده و در موقعیت ‌های بدون ساختار، عملکرد خوبی دارند، همواره یک دیدگاه ذهنی باز نسبت به زندگی دارند و از برقراری ارتباط با دیگران لذت می‌برند. این افراد به احساسات‌ شان بیش از ذهنیت خود اعتماد داشته و در موقعیت ها بر احساس توانایی خود تکیه دارند تا یک رویکرد منظم حل مسأله، نسبت به قضایا و امور انعطاف­پذیرند و یادگیری‌ شان از طریق احساس و تجربه‌های خاص، برقراری ارتباط با دیگران صورت می‌پذیرد (شهری، 1387).

کلب (1985) به طریق دیگری نیز شیوه یادگیری تجربه عینی را مورد بررسی قرار داد. به نظر او، در این مرحله از چرخه یادگیری، فرد بیشتر بر احساسات و توانایی‌های خود متکی است تا یک رویکرد منظم نسبت به حل مسأله و موقعیت­ها، در این مرحله فرد به احساسات خود اعتماد می‌کند تا این ‌که دارای ذهنی باز باشد و نسبت به امور و قضایا انعطاف‌پذیر عمل کند. از این رو در این مرحله تاکید بر موارد زیر است:

* یادگیری از راه احساس.
* یادگیری از راه تجربه‌های خاص.
* ارتباط داشتن با دیگران.
* حساسیت به افراد (سیف، 1386).
* **مشاهده تأملی**:

در این وضعیت به فهم و معنا بخشیدن به یک قضیه یا موقعیت تا کاربرد عملی آن تأکید می‌شود. این افراد به خوبی می‌توانند قضایا را از دیدگاه ‌های متفاوت ببینند و از نقطه نظرات متفاوت ارزیابی کنند و به مفهوم­ سازی بپردازند. در حقیقت، از شهود گرایی و معنا بخشیدن به عقاید و موقعیت ‌ها لذت می ‌برند. همچنین به تفکرات خودشان و احساساتی که ناشی از عقاید شخصی است، توجه خاص دارند. این افراد برای تشکیل عقاید و نظریه‌ ها، مطالعه می‌کنند و با حوصله و عینیت از دیدگاه‌ های مختلف به قضاوت می‌پردازند، ولی نهایتا اقدامی انجام نمی‌دهند. یادگیری در این گروه از راه مشاهده دقیق قبل از قضاوت، گوش دادن، دیدن قضایا از زوایای مختلف و جستجو برای یافتن معنی صورت می‌گیرد (ساجدی، 1392).

کلب (1985) به طریق دیگری نیز شیوه یادگیری مشاهده تأملی را مورد بررسی قرار داد که در آن وی معتقد است که در این مرحله از چرخه یادگیری، فرد بیشتر اندیشه‌ ها و موقعیت‌ ها را از دیدگاه‌های متفاوت درک می‌کند. در این موقعیت یادگیری ‌فرد بر حوصله، عینیت و قضاوت دقیق متکی است ولی الزاما اقدامی انجام نمی‌دهد و برای تشکیل عقاید به افکار و تئوری‌ها مراجعه می‌کند. از این رو در این مرحله تاکید بر موارد زیر است:

* یادگیری از راه گوش کردن و دیدن.
* مشاهده دقیق قبل از قضاوت.
* دیدن امور از زوایای مختلف.
* جستجو برای یافتن معانی امور (سیف، 1386).
* **مفهوم‌سازی انتزاعی**:

این افراد به کاربرد عملی و بهره‌گیری از مفاهیم و عقاید تأکید دارند و مستقیم مفهوم ‌سازی بر اساس تفکر و منطق به صورت یک نظام جدی و خشک از عقاید تحلیل‌گر صورت می‌گیرد. این افراد به احساس درونی و شهودی خود تأکید نداشته و در برنامه‌ریزی‌ ها منظم و دستکاری نمادهای انتزاعی و تحلیل کمی، عملکرد خوبی دارند و از این اقدامات لذت می‌برند. این افراد در کل برای درک مسائل بیشتر از منطق و اندیشه خود بهره می­برند تا احساسات شان و یادگیری در آن ها از طریق تجربه کردن به جای مشاهده صرف از یک موقعیت، تأثیرگذار بر مردم و رویدادها صورت می‌گیرد (کدیور، 1394).

کلب (1985) به طریق دیگری نیز شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی را مورد بررسی قرار داد که در آن، تاکید این مرحله از یادگیری برای درک مسائل و موقعیت‌ها، استفاده از منطق و اندیشه است. از این رو در این مرحله تاکید بر موارد زیر است:

* یادگیری از راه تفکر.
* تحلیل منطقی اندیشه‌ ها.
* طراحی نظام دار.
* عمل کردن به درک عقلانی از یک موقعیت (سیف، 1386).
* **آزمایشگری فعال**:

این افراد به کارهای عملی تأثیرگذار فعال هستند و بر تغییر موقعیت ‌ها تأکید داشته و توجه چندانی به درک منفعلانه پدیده‌ ها ندارند. آن ‌ها از تکمیل کردن اقدامات خاص لذت برده و در دستیابی به اهداف‌ خود خطر پذیرند و مایل هستند بر محیط پیرامون خود تأثیر گذاشته و بازدهی رفتارشان را هم دریافت کنند، در این افراد یادگیری به صورت فعال و از طریق تجربه کردن به جای مشاهده صرف از یک موقعیت، تأثیرگذاری بر مردم و رویدادهای صورت می‌گیرد (صبحی قراملکی، حاجلو و غلام زاده، 1392).

بنابراین، یادگیرنده، برای اینکه مؤثر عمل کند به چهار نوع توانایی فوق نیازمند است. یعنی این که یادگیرنده باید بتواند خودش را به طور کامل از روی میل و بدون سوگیری، با تجربه‌های تازه درآمیزد و باید بتواند این تجربه ‌ها را از دیدگاه ‌های مختلف مشاهده کند و درباره آن‌ها تأمل نماید. باید بتواند مفاهیمی بسازد که مشاهداتش را با نظریه ‌هایی که از جهات منطقی درست باشند، ادغام نماید و باید بتواند از این نظریه‌ ها برای تصمیم ‌گیری و حل کردن مسائل استفاه کند. یادگیرنده ‌ای که شیوه‌ های تجربه عینی دارد از تجارب خاص می‌آموزد، با دیگران ارتباط برقرار می‌نماید و نسبت به احیای خود و افراد دیگر حساس است. شخص دارای شیوه مفهوم­سازی انتزاعی بر تحلیل منطقی اندیشه ‌ها تأکید می‌ورزد. در کارهای خود طرح ‌ریزی نظامدار را به کار می‌بنددد و با توجه به درک و فهم اندیشمندانه از امور عمل می‌کند. شیوه آزمایشگری فعال شامل توانایی انجام دادن امور، خطرکردن و تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل کردن است و سرانجام این که شیوه مشاهده تأملی بر مشاهده دقیق پیش از داوری‌، دیدن امور از زوایای مختلف و جستجو برای کسب معانی استوار است (عاصمیان، 1384).

## 2-3-7 سبک یادگیری

شناخت عوامل مهم در ایجاد یادگیری موثر از ضروریات آموزش موفق است. یکی از این عوامل سبک یادگیری دانش آموزان است. چنانچه افزایش آگاهی نسبت به شیوه های یادگیری، باعث فراگیری کارآتر شده و استفاده از عوامل محیطی به شکل مطلوب و در راستای یادگیری فردی و حذف اعمال نامناسب را سبب می شود، معلم باید روش های ارتباطی و آموزشی خود را تا آن جا که امکان دارد با سبک های یادگیری و تفکر دانش آموزان وفق دهد تا یادگیری هرچه بهتر و عمیق تر اتفاق افتد (پازارگادی و طهماسبی، 1389).

سبک یادگیری مانند بسیاری از توانایی‌های افراد امری مادرزادی نیست و حاصل تعاملات فرد و محیط پیرامونش در فرآیند رشد و اجتماعی شدن است. همچنین، آن یک ویژگی فردی به خصوص در انجام امور است که امکان اجرای فعالیت‌های ارادی را می‌دهد. بنابراین، بسیاری از باورهای اخلاقی بارز افراد، افکار اقتصادی آنان، رفتارهای اجتماعی و به طور کلی ویژگی‌های بنیادین شخصیت افراد را شکل می‌دهد. همچنین، سبک های یادگیری به وسیله بسیاری از صاحبنظران به عنوان یکی از عوامل موفقیت در تحصیلات معرفی شده اند. اگرچه عموما چنان تلقی می شود که دانش آموزان و دانشجویان می توانند با آگاهی از سبک های یادگیری شان موفقیت بیشتری در تحصیل بدست آورند، لیکن همه آنان از ویژگی های سبک یادگیری خود آگاهی ندارند (اسلامیان، جهان بخشی و سادات میر مبین، 1393).

گفته شد که عوامل مؤثر بر يادگيري و عملكرد تحصيلي دانش آموزان بسيار گسترده و وسيع مي باشند، شناسايي اين عوامل و رفع مشكلات و نارسايي هاي سيستم آموزشي، بسيار مهم است. بر این اساس، يكي از اين عوامل سبك يادگيري دانش آموز است كه مي تواند بر جريان يادگيري تأثير داشته باشد. بسياري از نظريه پردازان يادگيري معتقدند كه سبك يادگيري بايد با سبك آموزش منطبق باشد تا حداكثر موفقيت در يادگيرندگان به دست آيد، چرا كه تناسب تدريس معلمان با سبك يادگيري دانش آموزان باعث تقويت انگيزه يادگيري و نيز پيشرفت تحصيلي مي گردد. از سوی دیگر، پژوهش هاي انجام شده در رابطه با سبك هاي يادگيري نشان داده اند كه اگر با توجه به ترجيحات افراد در دريافت و پردازش اطلاعات به آن ها آموزش داده شود، پيشرفت تحصيلي آن ها افزايش مي يابد بنابراین، اگر معلمين روش پردازش اطلاعات فراگيران را بدانند و روش هاي آموزش خود را متناسب با آن تغيير دهند، يادگيري فراگيران افزايش مي يابد. در واقع، وجود ابزاري معتبر براي اندازه گيري سبك هاي يادگيري، مي تواند به شناخت دقيق تر سبك هاي يادگيري منتهي شود و بر مبناي اين شناخت مي توان به فراگيران براي افزايش يادگيري و تقويت خودشكوفايي آن ها كمك كرد. اين سبك ها از سويي بر اساس تفاوت هاي فردي و از سويي ديگر تحت تأثير محيط شكل مي گيرند (صبحی و دیگران، 1392).

## 2-3-8 تعریف سبک یادگیری

سبک های یادگیری، یکی از تفاوت های فردی دانش آموزان به شمار می روند و نقش بسیار مهمی در یادگیری آنان ایفا می کنند و بر اساس کنش ها، توانایی های شناختی و شکل هایی که فراگیر به یادگیری خود می دهد، استوار هستند. از این رو، سبک های یادگیری به باورها، رجحان ها و رفتارهایی اشاره دارند که افراد آن ها را به کار می برند تا به یادگیری آنان در یک موقعیت معین کمک کند (خاکساری بلداجی، 1384).

كلب (1984)، معتقد است که سبك، شيوه اي است براي يادگيري، شناخت و تفكر، سبك، با توانايي فراگير برابر نيست، بلكه روشي است كه به وسيله آن مي توان توانايي هاي خود را به كار برد، همان گونه كه توانايي فرد در زندگي بسيار مهم است، شناخت سبك هاي يادگيري نيز داراي اهميت است (صبحی قراملکی و دیگران، 1392).

سبک یادگیری به عنوان ترکیبی از ویژگی های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی است که به عنوان شاخص نسبتا ثابتی در رابطه با این که چگونه اشخاص اطلاعات را دریافت می کنند و با آن تعامل دارند و به محیط یادگیری پاسخ می دهند، تعریف می شود (میرک زاده، غیاثوند، شریف زاده و شریفی، 1388).

در تعریفی دیگر سبک یادگیری شامل ترکیب روش های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیک است که به وسیله آن ها افراد به بازیابی، سازماندهی، پردازش و یاد آوری اطلاعات می پردازند (بوید، توکت، پیترز، تامپسون، ترنر و استوارت[[64]](#footnote-64)، 2009).

یک تعریف استاندارد از سبک یادگیری عبارت است از رفتارهای معین شناختی، عاطفی و روانی اجتماعی که به عنوان شاخص های نسبتا پایدار در زمینه نحوه ادراک، تعامل و واکنش نسبت به محیط یادگیری به کار می روند (ذوقی و دیگران، 2010).

از سبک‌های یادگیری تعاریف دیگری نیز ارائه شده است که به چند نمونه از آن در ادامه اشاره می گردد:

* راه‌های انفرادی مورد استفاده یادگیرنده برای پردازش اطلاعات و مفاهیم تازه.
* روش‌هایی که با استفاده از آن یادگیرنده اطلاعات را سازماندهی می‌کند.
* تفاوت‌های فردی که یادگیری در موقعیت کلاس درس را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
* باورها، ترجیحات و رفتارهایی که افراد با استفاده از آن‌ها به یادگیری خود در یک موقعیت معین کمک می‌کنند.
* روشی که یادگیرنده در یادگیری خود آن را به روش‌هاي ديگر ترجيح مي‌دهد.
* روشي است كه يادگيرنده از طريق آن احساس بهتر يادگرفتن، خواندن، فهميدن، دريافت و انتقال بهتر مطالب را دارد (هاشمي و لطيفيان، 1389).

## 2-3-9 اهمیت تشخیص سبک های یادگیری

در رابطه با اهمیت تشخیص سبک های یادگیری دانش آموزان، می توان گفت که سبک های یادگیری از این جهت در امر آموزش دارای اهمیت هستند که به معلمان در جهت فهم چگونگی یادگیری دانش آموزان کمک می کند. همچنین، اگر روش تدریس بر مبنای یادگیری دانش آموزان باشد، به میزان چشم گیری از مسائل انضباطی کلاس درس کاسته می شود. دانش مربوط به سبک یادگیری می تواند در سازماندهی محیط آموزش، چگونگی تعامل معلمان با دانش آموزان، چگونگی امر یاددهی و یادگیری محتوی مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، در صورتی که یادگیری مطابق سبک های یادگیری دانش آموزان باشد، نتایج یادگیری بهبود خواهد یافت. همچنین، نتایج برخی پژوهش ها نشان می دهند که اگر با توجه به ترجیحات افراد در یادگیری، در دریافت و پردازش اطلاعات به آن ها، آموزش داده شود، مشکلات یادگیری دانش آموزان کمتر خواهد شد. در نهایت، می توان گفت که سبک های یادگیری را می توان توجیه کننده بسیاری از تفاوت های فردی در کلاس درس دانست. به سخن دیگر، یکی از متغیرهایی که تاثیر بسزایی بر میزان یادگیری افراد و در عین حال ارتباط کمی با هوش دارد، سبک یادگیری یا سبک شناختی افراد است. پس با توجه به تفاوت های فردی و سبک های یادگیری، دانش آموزان می توانند بستر لازم برای خود ارزیابی و پیشرفت را فراهم کنند. با این حال، شواهد نشان می دهد که این جنبه مهم از آموزش کمتر مورد توجه قرار می گیرد و مربیان اهمیت درخور توجهی را برای پرداختن به این جنبه از آموزش قائل نیستند و اغلب از نحوه اقدام در این زمینه یعنی تهیه ابزار شناسایی سبک ها و ملزومات یادگیری، به کارگیری این ابزار ها در زمان مناسی و استفاده از نتایج به صورت بازخورد در طراحی برنامه های آموزشی و طرح درس آگاهی ندارند (میرک زاده و دیگران، 1388).

## 2-3-10 انواع سبک های یادگیری

سبک های یادگیری دارای انواع گوناگونی می باشند طوری که می توان آن را به سه گروه تقسیم نمود:

1. روش های شناختی
2. روش های عاطفی
3. روش های فیزیولوژیک (خاکساری بلداجی، 1384).

سبک یادگیری شناختی مبتنی به روشی که شخص موضوع ها را درک می کند، اطلاعات را به خاطر می سپارد، درباره مطلب می اندیشد و مسایل را حل می کند، تعریف می شوند. سبک های یادگیری عاطفی در بر گیرنده ویژگی شخصیتی وهیجانی یادگیرنده مانند پشتکار، تنها کارکردن یا با دیگران کارکردن و پذیرش یا رد تقویت کننده های بیرونی هستند. سبک های یادگیری فیزیولوژیک، جنبه زیست شناختی دارند و در بر گیرنده واکنش فرد به محیط فیزیکی موثر بر یادگیری او هستند. بیش از سه پنجم سبک های یادگیری متاثر از عوامل زیستی (مانند ترجیح دادن به مطالعه در شب یا روز یا ترجیح دادن مطالعه در محیط های سرد یا گرم ) هستند. نظر به این که سبک های یادگیری شناختی تظاهرات حیطه شناختی افراد هستند و در مقایسه با سایر سبک ها، کاربرد وسیع تری دارند (پازارگادی و طهماسبی، 1389).

در ادامه به برخی دیگ از انواع سبک های یادگیری اشاره می شود:

* **سبک های وابسته به** – **و فارغ از زمینه**: این سبک یادگیری گویای این مطلب است که قضاوت شخصی بعضی یادگیرندگان تحت تاثیر زمینه موضوع یادگیری قرار می گیرد،د ر حالی که برای بعضی افراد تاثیر زمینه بسیار اندک است یا اصلا وجود ندارد و به راحتی می توان اطلاعات مهمی را از سایر اطلاعات تفکیک نماید. برای نمونه، افراد فارغ از زمینه، در دید تصویری از جنگل، به درختان و شکل آن ها توجه می کنند، در حالی که وابسته به زمینه ها به کلیت جنگل توجه دارند تا درختان. به عبارت دیگر یادگیرندگان وابسته به زمینه در جاهایی که متن یا زمینه مهم است، عملکرد بهتری دارند، مثل موقعیت های اجتماعی، ادبی و تاریخی. این افراد در موقعیت های گروهی مثل بحث ها و مطالعات گروهی که با همکلاسی های شان در ارتباط متقابل هستند، بهتر یاد می گیرند و در ضمن بسیار مشتاق دریافت تشویق و تقویت بیرونی از معلمان و مربیان شان هستند. همچنین، تمایلی به تجدید سازماندهی ندارند و ترجیح می دهند که مواد درسی آن ها از قبل سازمان یافته باشد. یادگیرندگان نابسته به زمینه، بسیار راغب هستند که به صورت انفرادی آموزش ببینند یعنی دارای انگیزه شخصی و خود انگیخته هستند و مایلند مواد درسی را شخصا سازمان بدهند و کمتر تقویت بیرونی را می پذیرند. یادگیرندگان وابسته به زمینه، کلی گرا هستند و به نکات اصلی تکلیف، پاسخ می دهند در حالی که یادگیرندگان نابسته به زمینه،تحلیلی عمل می کنند و بیشتر تمایل دارند تا یک الگو را به بخش های مختلف تجزیه کنند و به جزییات اصلی آن توجه نمایند. می توان گفت که افراد وابسته به زمینه یا کلی نگرها در انجام فعالیت های گروهی و مشارکتی، در شرایط پیروی از عملکرد استاندارد و مطالعات علوم اجتماعی و افراد فارغ از زمینه یا تحلیل نگرها در مشکل گشایی و یادگیری زبان موفق تر هستند. لازم به توضیح است که بیشتر افراد حد وسط میان این دو قطب هستند و در ضمن هیچ دسته ای بر دیگری ارجحیت ندارد (غیاثی، 1393).
* **سبک های تکانشی و تاملی**: این سبک یادگیری، نشانگر آن است که فرد با چه سرعتی به تکالیف شناختی پاسخ می دهد. یادگیرندگان تکانشی سریع عمل می کنند، اما اشتباهات زیادی مرتکب می شوند. این ها به سئوالی که از آن ها بشود با اولین جوابی که به ذهن آن ها می رسد، پاسخ می دهند و نکته مهم از نظر آن ها سریع پاسخ دادن است. یادگیرندگان تاملی، کند کار می کنند، اما خطای کمتری مرتکب می شوند. آن ها پیش از حرف زدن، فکر می کنند و به جواب درست دادن می اندیشند تا سریع پاسخ دادن (پازارگادی و طهماسبی، 1389).

## 2-3-11 ویژگی‌های اساسی سبک‌های یادگیری

برخی از مهمترین ویژگی‌های اساسی سبک‌های یادگیری عبارتند از:

* **صوری بودن**: سبک‌های یادگیری بیشتر به شکل فعالیت‌های شناختی مربوط می‌شود تا محتوای این سبک‌ها. آن به تفاوت‌های افراد در ادراک، تفکر، حل مسأله، یادگیری و برقراری ارتباط با دیگران و غیره اشاره می‌کند. بنابراین، تعریف سبک‌های یادگیری یک تعریف فرآیندی است.
* **فراگیر بودن:** سبک‌های یادگیری دارای ابعاد فراگیر هستند و این ویژگی، تلویحات مهمی برای محیط‌های آموزشی دارد. فراگیر بودن به آن چیزی اشاره می‌کند که ما آن را شخصیت می‌نامیم. در توضیح بیشتر برای فراگیر بودن سبک‌های یادگیری می توان اظهار داشت که فراگیر بودن سبک‌ها به این معنا است که این سبک‌ها را به وسیله روش‌های غیرکلامی (ادراکی) هم می‌توان ارزیابی کرد. برای این که ادراک را بتوان به وسیله تکنیک‌های کنترل شده عینی ارزیابی کرد می‌توان از عملکرد ادراکی به عنوان یک ردیاب قابل اندازه‌گیری برای شناسایی افراد استفاده کرد.
* **ثبات**: خصوصیت دیگر سبک‌های یادگیری این است که آن‌ها در طول زمان ثابت هستند. این مطلب به این معنا نیست که آن‌ها غیرقابل تغییر هستند، بلکه بعضی از آن‌ها ممکن است به سادگی تغییر کنند، اما در حالت طبیعی می‌توانیم با میزانی از دقت پیش‌بینی کنیم که شخصی که از سبک یادگیری خاصی در یک روز برخوردار است در روز بعد، ماه بعد یا سال بعد همان سبک یادگیری را خواهد داشت.
* **قطبیت**: با توجه به قضاوت‌های ارزشی، سبک‌های یادگیری دو قطبی هستند. این ویژگی برای تمیز قائل شدن سبک‌های یادگیری از هوش و سایر ابعاد توانایی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است از سوی دیگر هر یک از قطب‌های سبک یادگیری تحت شرایط خاصی دارای ارزشی انطباقی هستند و ممکن است در ارتباط با آن شرط به طور مثبت مورد ارزیابی قرار گیرند (شهری، 1387).

## 2-3-12 نظریه‌های مربوط به سبک یادگیری

نظریات مختلفی در زمینه سبک‌ های یادگیری ارائه شده است. از جمله مهمترین آن‌ ها می‌توان به نظریه کاگان[[65]](#footnote-65)، نظریه کلب، نظریه ویتکین[[66]](#footnote-66)، نظریه ورمونت[[67]](#footnote-67)، نظریه گراشا و ریچمن[[68]](#footnote-68)، نظریه وارک[[69]](#footnote-69)، نظریه فلدر و سیلورمن[[70]](#footnote-70)، نظریه هانی و مامفورد[[71]](#footnote-71)، نظریه دان و دان[[72]](#footnote-72) و نظریه جکسون[[73]](#footnote-73)، اشاره کرد. در این بخش به بررسی برخی از مهمترین نظریات پرداخته می شود:

* **سبک یادگیری کاگان**:

سبک­های یادگیری کاگان در سال 1965 ارائه شده است. در این نظریه، سبک های یادگیری به دو دسته تکانشی وتاملی (تکاملی) تقسیم می شوند. این سبک هانشان­ دهنده آن هستند که فرد با چه سرعتی به تکالیف شناختی پاسخ می ­دهد. یادگیرندگان تکانشی سریع عمل می­ کنند، اما مرتکب اشتباهات زیادی می­ شوند. به عبارت دیگر، این افراد به سریع پاسخ دادن فکر می ­کنند. یادگیرندگان تاملی کند و کاو می­ کنند و خطای کمتری مرتکب می­ شوند و بیشتر به جواب درست دادن، می­ اندیشند تا سریع پاسخ دادن. بنابراین، در سبک یادگیری تکانشی ویژگی های دانش آموزان عبارت است از سرعت عمل بالا در یادگیری به همراه خطا و اشتباهات زیاد در فرآیند یادگیری. این افراد به سرعت به سوالات پاسخ می دهند و اما در سبک یادگیری تاملی افراد به دنبال تجزیه و تحلیل اطلاعات هستند. زمان یادگیری و پاسخگویی ایشان بالا است ولی دارای خطای کمتری هستند (کدیور، 1394).

* **سبک یادگیری ویتکین**:

ویتکین سبک­های یادگیری را به دو دسته وابسته به محیط و مستقل از محیط طبقه­بندی نموده است. افرادی که درک و شیوه نگرش آنان به شدت تحت تاثیر محیط اطراف است، دارای سبک یادگیری وابسته به محیط هستند. کسانی که شیوه ادراک و نگرش آنان تحت تاثیر محیط قرار نمی­گیرد، سبک­های مستقل از محیط را دارا می­ باشند. بنابراین، در سبک یادگیری وابسته به زمینه (محیط)، افراد وابسته، فراگیرانی برون گرا هستند که تحت تاثیر گروه های همگن قرار می گیرند. این افراد کل نگر بوده و در حل مسایل تحلیلی ضعیف هستند. همچنین، روش دیداری را در یادگیری ترجیح می دهند. ولی در سبک یادگیری فارغ از زمینه، افراد مستقل از محیط هستند، مهارت های اجتماعی کمتری دارند، معمولا درون گرا، خود انگیز، رقابت طلب و جزءنگر بوده و در حل مسایل تحلیلی، قوی هستند (اسلامیان و دیگران، 1393).

* **سبک یادگیری گراشا و ریچمن**:

مدل گراشا و ریچمن بر اساس پاسخ­ های دانش­آموزان به فعالیت کلاس تشکیل می­شود. از نظر آن ­ها سبک یادگیری را می­توان از طریق ابعاد اجتماعی و عاطفی، مثلاً نگرش به یادگیری، معلمان و یا همکلاسی­ها شناسایی کرد. در این تعریف از سبک یادگیری، جنبه ارتباطی  تعاملی سبک­ها در کلاس درس مورد تاکید قرار می گیرد. سبک های یادگیری گراشا و ریچمن عبارتند از:

1. رقابت طلب
2. همکاری خواه
3. اجتناب‌کننده
4. مشارکت‌ طلب
5. وابسته
6. مستقل.

در سبک یادگیری رقابت طلب، دانش‌ آموزانی که با سایر دانش‌ آموزان رقابت می‌کنند، کلاس‌ های معلم‌ مدار و توام با فعالیت را ترجیح می‌ دهند. در سبک یادگیری همکاری خواه، این افراد افکار خود را با دیگران در میان می‌ گذارند و کارگروه‌ های کوچک به سرپرستی شاگردان را ترجیح می‌ دهند. اجتناب‌کننده ها، افرادی بی‌ علاقه به نظر می‌ رسند و در کارها مشارکت نمی‌ کنند، آن‌ها به محیطی گرایش دارند که بتوانند ناشناس بمانند. مشارکت‌ طلب ها، به مشارکت در گروه اشتیاق نشان می‌ دهند و سخنرانی همراه با بحث را ترجیح می‌ دهند. در سبک یادگیری وابسته، یادگیرندگان پیرو افراد مقتدر هستند و به دستورالعمل‌ های واضح و بدون ابهام تمایل دارند. در سبک یادگیری مستقل، افراد مستقل فکر می‌ کنند و در پروژه‌ های مستقل حاضر می‌ شوند و دوست دارند اهداف و فرآیند یادگیری خود را تعیین کنند.

* **سبک یادگیری وارک**:

با توجه به ظهور و رواج رسانه­ ها و فناوری­های جدید در فرآیند آموزش و یادگیری و ضرورت بکارگیری حواس گوناگون به وسیله فراگیر، ابزار جدیدی که بتواند متناسب با نقش حواس در یادگیری و نقش مواد کمک آموزشی در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری باشد، پرسش‌نامه سبک­های یادگیری وارک است، که به وسیله دانشگاه لینکلن نیوزلند[[74]](#footnote-74)، در سال 1998 تدوین یافت. این سبک ها عبارتند از:

1. **دیداری**: در سبک یادگیری دیداری، فراگیران مطالب را از طریق دیدن و ارائه نمایشی اطلاعات بهتر یاد می گیرند. بر این اساس، یادگیرندگانی که دارای سبک دیداری می باشند، استفاده از نمودارها و وسایل نمادین، نظیر تصاویر، نمودارهای گردشی و الگوها را در امر یادگیری ترجیح می دهند.
2. **شنیداری**: این دسته از افراد از سخنرانی و حضور در مباحث لذت می برند.
3. **خواندنی**-**نوشتنی**: این افراد لغات و متون را به عنوان ابزاری برای دریافت و درونی کردن اطلاعات بر می گزینند. آن ها همچنین فهرست ها، خلاصه های کتاب های درسی، یادداشت های سخنرانی و اطلاعیه ها را بر سایر روش های یادگیری ترجیح می دهند.
4. **جنبشی**-**حرکتی**: این افراد ارزیابی تجارب زنده را در امر یادگیری ترجیح می دهند. آن ها همچنین اعمال و تجارب واقعی نظیر گردش های علمی و آموزشی، نمایشگاه ها، تصاویر، مطالعات موردی و ایفای نقش را برای کمک به درک و فهم اصول و مفاهیم پیشرفته بر سایر روش های یادگیری ترجیح می دهند (کدیور، 1394).

* **سبک‌های یادگیری ورمونت:**

در سال 1992 جان ورمونت، روان ­شناس هلندی[[75]](#footnote-75)، رساله‌ای را در زمینه راه‌های یادگیری دانشجویان ارائه کرد که از طرف جامعه آموزش هلند تا اندازه زیادی مورد توجه قرار گرفت. ورمونت، شیوه­ای را که دانش‌آموز یاد می‌گیرد، همانند یک سبک یادگیری مورد بررسی قرار داد. در پیشینه این تئوری، سبک‌های یادگیری به عنوان نوعی راهبرد کلی با مشخصه‌هایی مانند پردازش در سطوح عمیق و سطحی، یک سطح کلی‌نگر در مقابل سطح جزئی‌نگر، پردازش عمیق، پردازش مبسوط، مطالعه منظم و یادگیری حقیقت مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بسط و گسترش این نظریه ورمونت (1996) به توصیفی از شیوه‌های یادگیری می‌پردازد که شامل 4 جنبه می‌باشد که این جنبه‌ها عبارتند از:

1. راهبردهای پردازش
2. راهبردهای تنظیم و نظم دهی
3. شیوه‌های ذهنی از یادگیری
4. جهت­گیری یادگیری

راهبردهای پردازش، فعالیت‌های فکری هستند که دانش‌آموزان جهت پردازش اطلاعات به منظور دست‌یابی به برخی نتایج یادگیری نظیر آگاهی یا اطلاع از مهم‌ترین نکات موجود در مطالب مورد مطالعه، از آن‌ ها استفاده می‌کنند. راهبردهای نظم­دهی، فعالیت‌ هایی هستند که دانش‌آموزان به منظور کنترل، برنامه ‌ریزی و نظارت راهبردهای پردازش فرآیند یادگیری‌ شان، به کار می‌گیرند. شیوه‌های ذهنی از یادگیری، تصورات درست یا نادرستی هستند که دانش‌آموزان درباره فرآیند یادگیری خود دارند. جهت‌گیری یادگیرهای، یادگیری هدف ‌های شخصی، تصورات، انتشارات، تردیدها و غیره هستند که دانش‌آموزان ممکن است در طی دوران آموزشی خود تجربه کنند (اسلامیان و دیگران، 1393).

ورمونت (1992) چهار سبک یادگیری را از همدیگر متمایز کرد:

1. سبک هدایت نشده[[76]](#footnote-76)
2. سبک باز تولیدی هدایت‌شده[[77]](#footnote-77)
3. سبک کاربردی هدایت‌شده[[78]](#footnote-78)
4. سبک معنی‌داری هدایت‌شده[[79]](#footnote-79)

دانش­آموزان با سبک یادگیری بدون جهت دارای ویژگی هایی نظیر مشکل داشتن در پردازش مطالب، خواندن، مشکل داشتن با مطالبی که حجم زیاد دارند و مشکل داشتن در تشخیص مطالب کم اهمیت، هستند. مشخصه دانش‌آموزانی که از سبک یادگیری بازآفرینی مداری استفاده می‌کنند این است که رفتار مطالعه آن‌ها اساساً در راستای بازآفرینی آموخته‌های قبلی در امتحانات به منظور اخذ نمره مناسب می‌باشد. دانش‌آموزان با سبک یادگیری کاربرد مداری سعی می‌کند آن‌چه را که یاد می‌گیرند در دنیای واقعی به کار ببرند. سرانجام، دانش آموزان با سبک یادگیری معنی­مداری تمایل دارند به طور دقیق معنای مطالب مورد مطالعه را بفهمند، بین آموخته‌های خود رابطه برقرار کنند و با آن‌ها با دید انتقادی برخورد کنند و از دیدگاه خود مطالب را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند (محمدزاده ادملايي و دیگران، 1387).

* **سبک یادگیری دان و دان**:

از نظر دان و دان (1992-1993) سبک یادگیری، روشی است که وقتی هر یادگیرنده بر دانش جدید و پیچیده تمرکز می کند، آن را به کمک این روش پردازش، تحلیل و حفظ می کند. سیاهه سبک های یادگیری دان و دان دارای چهار مولفه (محرک های محیطی، محرک های جامعه شناختی، محرک های هیجانی و محرک های فیزیولوژیکی) و چهارده عامل است. این مدل در مراحل بعدی با اصلاحیه ای روبرو شد. در طرح جدید، علاوه بر ایجاد شدن یک عامل اصلی در زیرعامل ها و تعداد آن ها نیز تغییراتی ایجاد شد. در مدل جدید که به مدل دان، دان و پرایس[[80]](#footnote-80) نیز شهرت دارد، سبک های یادگیری عبارتند از:

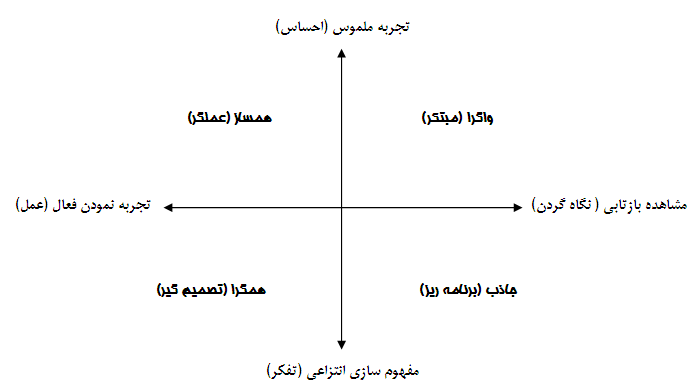
1. **محیطی**: که در آن زیر عامل ها شامل نور، صدا، دما و طرح است.
2. **عاطفی**: که در آن زیر عامل ها شامل ساختار، پشتکار، انگیزش و مسئولیت پذیری است.
3. **جامعه شناختی**: که در آن زیر عامل ها شامل همسالان، بزرگسالان، خود و گروه است.
4. **جسمانی**: که در آن زیر عامل ها شامل قوت ادراکی (شنیداری، دیداری، لامسه و جنبشی)، تحرک، تغذیه و زمان است.
5. **روان شناختی**: که در آن زیر عامل ها شامل کلی- تحلیلی، تکانشی- تاملی و غلبه نیم کره ها است (علی آبادی و کریمی، 1387).

**ساختار نظريه كلب**

دیوید کولب (1984) یکی از نظریه پردازان حوزه آموزش، یک چرخه، فهرست یا مدل را در رابطه سبک های یادگیری ارائه نمود. وی فرآیند یادگیری را به 4 مرحله شامل یک چرخه یادگیری تجربی تقسیم نموده است. چرخه یادگیری می تواند بسته به ترجیحات فراگیر در هر جایی از چرخه پیشنهادی کلب آغاز گردد. مراحل این چرخه عبارتند از:

1. **تجربه واقعی یا ملموس (احساس)**: یادگیری حاصل از تجارب خاص، حساس بودن نسبت به احساسات و موضوعات مختلف.
2. **مشاهده بازتابی (نگاه کردن)**: مشاهده قبل از تصمیم گیری و قضاوت، نگاه کردن به موضوعات از زوایای مختلف، جستجوی معنی موضوعات.
3. **مفهوم سازی انتزاعی (تفکر)**: تحلیل منطقی ایده ها، برنامه ریزی نظام مند، فعالیت بر اساس مبانی عقلانی.
4. **تجربه نمودن (عمل)**: یادگیری از طریق اقدام به فعالیتها، مواجه عملی با موضوعات و رویدادها (ویلمسن-مک برید[[81]](#footnote-81)، 2010).

کلب متوجه شد که افراد به طور یکسان در مراحل چرخه یادگیری شرکت نمی کنند. او خاطر نشان می کند که فراگیران تحت تاثیر وراثت، فرهنگ، تجارب گذشته، شغل و موقعیت های زندگی واقعی در رابطه با یادگیری عمل می کنند. از این رو، هر یک از 4 سبک یادگیری کلب مربوط به مرحله خاصی از چرخه یادگیری می باشد. وی این چرخه را به چهار بعد بر روی دو محور متقاطع تقسیم نموده است که شامل تجربه ملموس همراه با مفهوم سازی انتزاعی (ابعاد انتزاعی - ملموس) و تجربه نمودن فعال همراه با مشاهده بازتابی (ابعاد فعال - بازتابی) می باشد (شکل 2-1). بر این اساس هر فرد با تکمیل پرسشنامه سبک های یادگیری کلب می تواند سبک یادگیری را که ذاتاً مورد ترجیحش است را ارزیابی و مشخص نماید (دی آمور، جیمز و میچل[[82]](#footnote-82)، 2012).

****

**شکل 2-1: سبک های یادگیری کلب (دی آمورو دیگران، 2012)**

بر این اساس، سبک یادگیری کلب به صورت زیر طبقه بندی می شود (خاکساری بلداجی، 1384):

1. افراد سبک واگرا به رشته های هنری و فرهنگی علاقه دارند و دارای خلاقیت و ابتکار هستند، در گروه مشارکت کرده و با ذهن باز به بحث گوش داده و باز خورد دریافت می کنند. افراد دارای این سبک قادر هستند به مشکلات مطرح شده پاسخ های متوالی بدهند، به همین دلیل در موقعیت هایی مانند بارش فکری[[83]](#footnote-83) بسیار بارزتر از سایر افراد عمل می کنند.
2. افراد تلفیق گرا (جذب کننده) به خلاصه گویی علاقمندند. این افراد به خواندن، سخنرانی و کشف مدل های تحلیلی علاقه دارند و علاوه بر آن، افراد دارای این سبک به سمت نظریه ها گرایش دارند، بدون این که الزاما دغدغه کاربرد این نظریه ها را داشته باشند
3. افراد سبک همگرا به استدلال منطقی و مباحثه استقرایی علاقه دارند. افراد این سبک به سمت کاربرد عملی ایده ها گرایش دارند و در موقعیت های دارای یک پاسخ یا یک راه حل برای مشکلات، تواناتر از سایر افراد به نظر می رسند.
4. افراد سبک انطباق گرا به کار تجربی تمایل داشته و از راه های مختلف برای رسیدن به هدف استفاده می کنند. افراد دارای این سبک ریسک پذیری بالایی دارند و مشکلات را به شیوه آزمون و خطا برطرف می کنند.

بر این اساس، به طور خلاصه داریم:

**جدول 2ـ1: خلاصه سبک‌های کلی یادگیری کلب**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **سبک**  **یادگیری** | **شیوه**  **یادگیری** | **توصیف** |
| همگرا | مفهوم‌سازی انتزاعی  +  آزمایشگری فعال | ـ در کاربرد عملی اندیشه‌ها قوی است.  ـ در مواقعی که یک منبع درست (مثل آزمون‌های هوشی) عملکرد خوبی دارد.  ـ می‌تواند استدلال زمینه‌ای ـ قیاسی را در مورد مسائل خاصی متمرکز دارد.  ـ غیرهیجانی است؛ ترجیح می‌دهد، با اشیاء کار کند تا با آدم‌ها  ـ ترجیح می‌دهد با اشیاء کار کند تا با آدم‌ها  ـ علاقه‌های محدودی دارد و کسب تخصص در علوم فیزیکی را ترجیح می‌دهد.  ـ بسیاری از مهندسان که دارای این سبک یادگیری هستند. |
| واگرا | تجربه عینی  +  مشاهده تأملی | ـ در توانایی تخیل قوی هستند.  ـ در تولید اندیشه و دیدن امور از زوایای مختلف توانا هستند.  ـ به مردم علاقمند است.  ـ علاقه فرهنگی وسیعی دارد و در امور هنری متخصص است.  ـ افراد دارای سوابق تحصیلی در علوم انسانی و هنرهای زیبا دارای این یادگیری هستند. |
| جذب کننده | مفهوم­سازی انتزاعی  +  مشاهده تأملی | ـ در ابداع الگوهای نظری بسیار قوی است.  ـ در استدلال استقرایی بسیار قوی است.  ـ جذب علوم پایه در ریاضیات می‌شود.  ـ اغلب در بخش‌های پژوهشی و برنامه‌ریزی کار می‌کند. |
| انطباق یابنده | تجربه عینی  +  آزمایشگری فعال | ـ بیشترین توانایی را در انجام کارها دارد  ـ به سرعت می‌تواند خود را به اموری فوری و فوتی وفق دهد.  ـ مسائل را به طور شهودی حل می‌کند.  ـ برای کسب اطلاعات به دیگران متکی است.  ـ غالباً مشاغل عمومی مانند بازاریابی و فروشندگی را برمی‌گزیند. |

**2-3-13 سنجش سبک یادگیری**

مداخلات پژوهشی و در بسیاری از موارد کاربرد نظریات مربوط به سبک یادگیری، روش های متنوعی را برای طبقه بندی سبک های یادگیری پدید آورده است. امروزه، هیچ طبقه بندی کاملا پذیرفته شده ای در این زمینه وجود ندارد و مقیاس ها و دسته بندی های مختلفی مورد استفاده قرار می گیرند (دابسون، 2009).

اکثر این مقیاس ها و طبقه بندی ها شباهت زیادی با هم داشته و عمدتا بر ترجیحات محیط آموزشی، شرایط احساسی و ادراکی، انواع شخصیت و یا سبک های شناختی تاکید می نمایند. از این رو، سایر مشخصات قابل اندازه گیری به وسیله مقیاس های سبک یادگیری عبارتند از:

* تفاوت های شخصیتی؛
* مهارت های پردازش شناختی؛
* عوامل انگیزاننده درونی و بیرونی؛
* راهبردهای تمرینی؛
* روش های تعمیم؛
* تاکتیک های فراشناختی
* روش های مدیریت منابع (بوید و دیگران، 2009).

در سال 2004 مرکز تحقیقات یادگیری و مهارت های انگلستان[[84]](#footnote-84) گزارشی را در مورد بررسی سیستماتیک مدل ها و ابزارهای موجود در زمینه سبک یادگیری منتشر نمود. در این گزارش موارد متعددی از عدم هماهنگی بین مدل ها، ابزارها و آموزشگران در رابطه با سبک یادگیری عنوان گردید. از سوی دیگر، بسیاری از پژوهشگران این بحث را پیش می کشند که آگاهی از سبک های یادگیری هم برای اساتید و هم برای دانشجویان حائز اهمیت است. مدرسانی که دانش کافی در این زمینه داشته باشند، می توانند تعلیم خود را به گونه ای متناسب نمایند که به بهترین وجه هماهنگ با سبک های یادگیری قابل مشاهده از اکثریت فراگیران باشد. به همین ترتیب، دانشجویان با آگاهی از ترجیحات مورد نظر خود در یادگیری می توانند توانمندی لازم را برای استفاده از روش های مختلف در جهت ارتقای یادگیری کسب نموده و بدین وسیله رضایتمندی آموزشی آن ها نیز تقویت گردد. این توانمندی به ویژه حالت انتقادی داشته و زمانی که سبک تدریس مدرس با سبک یادگیری فراگیر هماهنگ نیست، مفید واقع می شود (رومانلی، بیرد و ریان[[85]](#footnote-85)، 2009).

## 2-4 مفهوم سرزندگی

سال هاست که سرزندگی به عنوان یک استعاره تأثیرگذار علوم طبیعی وارد روان شناسی شده است (بویدن و مان، ۲۰۰۵). این مفهوم به شیوه های گوناگونی تعریف شده است و دارای ادبیات پیچیده و وسیعی به خصوص در روان شناسی رشد بوده و در مددکاری اجتماعی و جامعه شناسی نیز رو به افزایش است، به دلیل اینکه سرزندگی به روش های گوناگونی و نیز در موارد متفاوت استفاده می شود، منتقدان آن را حشو و زائد می دانند (لوتار، ۲۰۰۵). افراد دیگر نیز به خاطر ماهیت غیر خطی و ناتوانی سرزندگی در پیشگویی مسیر زندگی بچه ها، معتقدند سرزندگی غیر سودمند، غیر کاربردی و مفهومی زائد است. علی رغم این انتقادات، محققان از سال ۱۹۸۰ به بعد به شکل سرسختانه ای به سرزندگی به عنوان یک مفهوم نظام مند توجه نشان می دهند و از آن به عنوان یک ایده کاربردی باارزش عمل گرایی بالا حمایت می کنند (هارت، بلیتکو و توماس، ۲۰۰۷)، در دو دهه ی اخیر مفهوم سرزندگی از اهمیت روزافزونی در روان شناسی تحولی برخوردار شده است. مشاهده بزرگسالان بهنجاری که به واسطهی تجربه دوران کودکی پرخطر، انتظار می رفته است به افراد نابهنجاری بدل شوند موجب شد تا پژوهشگران به ویژگی ها، شرایط و موقعیت هایی معطوف شود که پیامدهای منفی پرورش در شرایط نامطلوب را تغییر می دهند. در همین راستا لوتار(۲۰۰۵) به فرایندی اشاره کرده است که افراد را قادر می سازد بر عوامل تنیدگی زای زندگی خویش مهار داشته باشند. وی این فرایند را سرزندگی نامیده است.

سرزندگی به زبان ساده عبارت است از سازش موفقیت آمیز فرد به رغم وجود تهدید و شرایط نامطلوب محیطی (ماستن، ۲۰۰۴). رزنیک (۲۰۱۱)، سرزندگی را ظرفیت بازگشت از چالش های اجتماعی، مالی و یا احساسی به تعادل مجدد اطلاق شده است و بیانگر توانایی فرد جهت سازش یافتگی مجدد در برابر غم، ضربه، شرایط نامطلوب و عوامل تنیدگی زای زندگی است. به عبارت دیگر، سرزندگی به معنای مقاومت فعل پذیر در برابر آسیب یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه فرد تاب آوری مشارکت کنندهی فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است. کاتر و دیوید سون (۲۰۰۳)، سرزندگی را قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی، روانی و روحی در مقابل شرایط مخاطره آمیز می دانند. لوتار(۲۰۰۵) آن را نوعی ترمیم خود که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است، تعریف می کند. در فرهنگ مریام وبستر به توانایی بهبودی پس از شرایط سخت و یا تغییر و تطبیق با آن شرایط، سرزندگی گفته میشود. به عبارت دیگر به عنوان یک توانایی، سرزندگی متعلق به افرادی است که در معرض عوامل خطر شخصی قرار می گیرند و می توانند بر آن خطرات غلبه کنند و از پیامدهای منفی نظیر بزهکاری و مشکلات رفتاری اجتناب نمایند(ماستن، ۲۰۰۷)

## 2-4-1 سرزندگی تحصیلی

علم روانشناسی، همراه با توسعهی زندگی انسان و به موازات شکلگیری چالشهای جدید در زندگی مدرن توسعه داده شده است. امروزه، نظریه های روانشناختی، توسط نوع جدیدی از علم شناسایی ظرفیتها و ویژگیهای ذاتی انسان؛ که جنبه جهانی "روانشناسی مثبت " نام گرفته است، تحت تأثیر قرار گرفته شده است (سلیگمن، استین، پارک و پترسون[[86]](#footnote-86)، 2005). بر این اساس برخالف گذشته که روانشناسان و محققان، پژوهشهای خود را بر شرایط ناکامی مثل افسردگی یا اضطراب متمرکز می کردند و از جنبه های مثبت تواناییهای بالقوه انسان غافل بودند، به تدریج در سالهای اخیر این محققان به تعریف و توضیح عوامل مؤثر و پیش بینی کننده ی پیامدهای مثبتِ وجود انسان مثل شادی، امید، بهزیستی و... پرداخته اند. این حرکت از شرایط مرضی به جنبه های مثبت، نمود جنبش روانشناسی مثبت است (چنگ و فرنهام[[87]](#footnote-87) ، 2003؛ اسنایدر و لوپز[[88]](#footnote-88) ، 2002؛ آرگیل[[89]](#footnote-89) 2001).

از نظر سولبرگ، هاپکینز، اماندسن و هلواری(2012)، روانشناسی مثبت، یکی از گرایش های بدیع روانشناسی است که در اواخر سده ی بیستم میلادی پا به عرصه ی وجود نهاده و افق تازهای را پیش روی دانش آموزان و پژوهشگران گشوده است. از بنیادیترین سازه های موجود مورد بررسی رویکرد مثبت روانشناسی، سازه هایی هستند که موجب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با نیازها، چالش ها و تهدیدهای زندگی می شوند(پتوس[[90]](#footnote-90)،2006). یکی از مهمترین نگرانی ها در زمینه روانشناسی، فهم چگونگی تالش یادگیرندگان برای مواجه با مشکالت تحصیلی است(مگا، رونسنی و دبنی[[91]](#footnote-91)، 2014). در دیدگاه های مختلف مجموعه ی توانایی ها و استعدادهای درونی که در نحوه سازگاری با مشکلات تحصیلی دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است. ازجمله این توانایی ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی ها و فشارها در حیطه تحصیلی می شود، سرزندگی تحصیلی[[92]](#footnote-92) است(مارتین و مارش، 2009 و 2008).

سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی[[93]](#footnote-93) در بسیاری از نظام های پژوهشی مطرح می باشد و به طورکلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنادار سلامت ذهنی[[94]](#footnote-94) است(سولبرگ و همکاران[[95]](#footnote-95)، 2012). دوجین، روسناستایل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن[[96]](#footnote-96)(2011)، اذعان دارند موفقیت در محیط های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی است. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی[[97]](#footnote-97) به انواع چالشها و موانعی[[98]](#footnote-98) که در عرصه ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند؛ اشاره دارد(پوتواین، کونورس، سیمز و داگالس اُسبورن، 2012؛ کامرفورد، باتسون و تورمی[[99]](#footnote-99)، 2015). سرزندگی تحصیلی، یك شکل از تاب آوری تحصیلی[[100]](#footnote-100) است که مربوط به چالشهای وضعیت آموزشی معمولی است(کارینگتون[[101]](#footnote-101)، 2013). مرور ادبیات پژوهش در ارتباط با سرزندگی تحصیلی نشان میدهد که سرزندگی تحصیلی به نتایج مهم انگیزشی مرتبط مانند پشتکار بیشتر(مارتین، کولمر، دیوی و مارش[[102]](#footnote-102)، 2010)، سازگاری با چالشها و فشارهای تحصیلی(مارتین و مارش، 2008)، نتایج عاطفی؛ مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر (پوتواین، دلی،چمبرلین و سدردینی[[103]](#footnote-103)، 2015؛ مارتین، گینس، پاپورت و نجاد[[104]](#footnote-104)، 2013 و وتواین و همکاران،، 2012)، افزایش پیشرفت تحصیلی (مارتین، 2014 و کولی، مارتین، میلبرگ و گینس[[105]](#footnote-105)، 2015)، رفاه[[106]](#footnote-106) و عملکرد تحصیلی (میلر، کانلی و مگوایر[[107]](#footnote-107)، 2013)، بالا رفتن سلامت روان، سلامت جسمانی و هیجانات مثبت (کاشدان[[108]](#footnote-108)، 2002) و اجتناب از شکست (مارتین، 2013) منجر می شود.

یادگیرندگان در زندگی تحصیلی خود در دانشگاه ها و دیگر محیط های آموزشی، با انواع چالش ها، موانع و فشارهای خاص این دوران مواجه می شوند( اوراستریت و براون[[109]](#footnote-109)[[110]](#footnote-110)، 1999 و مارتین و مارش، 2006). برخی از یادگیرندگان در برخورد با این موانع و چالشها موفق عمل می کنند، امّا گروهی دیگر در این زمینه ناموفق هستند (مرادی و چراغی، 1393). پیتوس (2006)، سرزندگی تحصیلی را به عنوان مجموعه واکنشهایی که به کمك آنها فرد آماده میشود تا پاسخی درست و هماهنگ با محیط یادگیری و فعالیت هایی که آن محیط از وی می خواهد نیاز به بررسی می داند.

از طرفی؛ سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام های پژوهشی مطرح می باشد. وقتی فردی کاری را بهطور خودجوش انجام میدهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی دهد، بلکه احساس می کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است (سولبرگ، هاپکینز، اماندسن و هلواری، 2012). اهمیت توجه به سرزندگی تحصیلی تا حدی است که امروزه در مورد بهزیستی روانی شاخص های ملی تهیه می شود و آنقدر این مسأله اهمیت دارد که هر کشور یك شاخص ملی بهزیستی روانی را برای جامعه خود تدوین کرده است (مایرز، 2000؛ خلخالی و گلستان، 2011).

سرزندگی را در محیط تحصیلی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت های زندگی به رغم مصائب و دشواری های محیطی میدانند. در محیط تحصیلی دانش آموزان دارای سوزندگی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند(کابرا و پادیلا. ۲۰۰۴)

سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت آمیز دانش آموزان در مواجهه با موانع و چالشهای تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد و همکاران[[111]](#footnote-111)، ۲۰۱۵؛ به نقل از فولادی و همکاران، ۱۳۹۵). سر زندگی تحصیلی به پاسخی مثبت، سازنده و انطباقی اشاره می کند که شامل انواع چالش ها و موانعی است که در موقعیت های روزمره و عادی آموزشی اتفاق می افتد( پوت وین[[112]](#footnote-112) و همکاران، ۲۰۱۲)، سرزندگی تحصیلی سازه ای است که از درون روان شناسی مثبت برخاسته و به این واقعیت اشاره دارد که آن می تواند دانش آموزان را توانا کند تا به شکلی موفقیت آمیز با موانع و چالش های تحصیلی همچون نمرات ضعيف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری که در طول تحصیل و مدرسه رخ می دهد به مقابله بر خیزند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). همچنین سرزندگی تحصیلی، سرزندگی و تحمل کردن روانشناختی روزمره در مدرسه را منعکس می کند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)، سرزندگی روانشناختی به فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می شود. (مارتین و مارش[[113]](#footnote-113)، ۲۰۰۶) سرزندگی را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت های زندگی به رغم مصائب و دشواری های محیطی می دانند. در محیط آموزشی دانش آموزان دارای سرزندگی، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند( پور عبدل، قراملکی و عباسی، ۱۳۹۳).

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

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

سرزندگی تحصیلی عبارت است از توانایی دانشآموزان براي موفقیت در برخورد با موانع و چالشهاي تحصیلی که به نوعی در زندگی تحصیلی جاري آن ها روي م یدهد . مانند عملکرد ضعیف در تکلیف، دشواري تکلیف و رقابت عجولانه و ...به عبارتی، سرزندگی تحصیلی، تاب آوري تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می کند . البته سرزندگی تحصیلی از تاب آوري متمایز است .زیرا سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی در نظر گرفته میشود که در چالشها، مشکلات و موانع عادي و جاري زندگی تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند در حالی که تاب آوري به طور خاص به ظرفیت افراد براي پاسخ دهی سازنده به چالش ها و موانع اصلی اشاره دارد و در شرایط سخت یاري رسان است .به عنوان مثال، نمرات پایین نیازمند پاسخی سرزنده است ولی شکست تح صیلی سخت با تاب آوري در ارتباط است.همچنین اضطراب ناشی از امتحان با سرزندگی تحصیلی و اضطراب شدید که در عملکرد تحصیلی و یادگیري اختلال ایجاد می کند، نیازمند تاب آوري است .بر این اساس، سرزندگی تحصیلی ، در زندگی همه ي دانش آموزان وجود دارد، در حالی که تنها برخی از آن ها تاب آوري را در دوران تحصیلی خود تجربه می کنند (محمدی، 1396).

سرزندگی آموزشی به پاسخی مثبت، سازنده و انطباقی اشاره می کند که شامل انواع چالش ها و موانعی که در موقعیت هاي روزمره و عادي آموزشی اتفاق می افتد (پوت وین، کوننورس، سیمس و دوگلاس- وسبورن،2012) . سرزندگی آموزشی سازه اي است که از درون روان شناسی مثبت برخاسته(مارتین، 2014) و و به این واقعیت اشاره دارد که آن می تواند دانشآموزان را توانا کند تا به موفقیت آمیزي با موانع و چالش هاي تحصیلی هم چون نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواري که در طول تحصیل و مدرسه رخ میدهد به مقابله بر خیزند (مارتین و مارش، 2008 ) و از عوامل ثمربخش و موفقیت آمیز در زندگی تحصیلی دانش آموزان میباشد (سبزي و فولادچنگ، 1394).

بی علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی (به عنوان نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی)رابطهي معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. سرزندگی تحصیلی، تابآوري تحصیلی را در چارچوب زمینه ي روان شناسی مثبت منعکس میکند. بنابراین، سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص هاي مهم که بر تربیت و یادگیري ثمربخش و موفقیتآمیز فرد تأثیر می گذارد و در آنجا لیاقت ها و توانایی ها به بار می نشیند و پیشرفت هاي علمی حاصل می شود؛ اما در زندگی روزانه ي تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهاي خاص این دوره (ازجمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه ي عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می شوند. برخی از دانش آموزان در برخ ورد با این موانع و چالش ها موفق عمل می کنند، اما گروه دیگري از دانش آموزان در این زمینه ناموفق هستند تحقیقات نشان می دهند به دلیل مواجهه بیشتر دانش آموزان داراي اختلال یادگیري خاص با چالش هاي مختلف ازجمله تجارب آسیبزاي فردي، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر، لذا نحوه پاسخ دهی این دانش آموزان به این چالشها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر میگذارد، بنابراین سطح تابآوري و سرزندگی آنها میتواند به عنوان یک متغیر واسطه اي نقش مهمی ایفا کند . همچنین پژوهش هاي مختلف نشان دادند که دانش آموزان با مشکلات یادگیري خاص نرخ بالاتري از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادي دارا میباشند (مارتین و مارش، 2006).

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

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

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

وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی نمی کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می کند (دویچن و همکاران،[[114]](#footnote-114) 2011؛ به نقل از فولادی و همکاران، ۱۳۹۵).

## 2-4-2 کلاس درس

کلاس درس، دنیای تازگی ها، شادی ها، شادابی ها و شگفتی ها و بازی، پشتوانه بزرگ شکل گیری شخصیت و رشد مناسب جسمی، هوشی و روانی کودک، نوجوان و جوان است. لذا لازم است کلاس درس به یک فضای پویا و سرزنده تبدیل گردد. آماده ساختن کودکان، نوجوان و جوان برای تطبیق خود با شرایط زندگی و بالا بردن سطح زندگی از همان ابتدای ورود به جامعه از کلاس درس آغاز می گردد. در بسیاری از تحقیق های انجام شده توسط روانشناسان محیط، تأثیر تغییر در عناصر مختلف کلاس درس جستجو شده است. یکی از عوامل مؤثر در مطلوبیت و جذابیت فضا، دارا بودن نشاط و سرزندگی است. برای رسیدن به فضای سرزنده و با نشاط می بایست ویژگی های لازم برای آن را از طريق تغییر دادن خصوصیات کلاس های درس سنتی تأمین کرد. به این منظور موارد لازم در زمینه طراحی معماری چه از بعد کلیدی و چه از بعد روانشناختی بایستی پیش بینی گردد. از این رو بایستی در سایه طراحی صحیح و در نظر گرفتن ویژگی های محیط مطلوب این جذابیت در فضا فراهم گردد(دبیریان، ۱۳۹۳).

به تعبيير لينج[[115]](#footnote-115)، نظریه پرداز برنامه ریزی شهری نیز محیطی دارای سرزندگی است که سلامت، بهزیستی افراد و بقای آنان را تأمین کند. سرزندگی یک قاعده محافظه کارانه ولی در عین حال بسیار کلی است. یک خصوصیت انفعالی و حمایت کننده بر تداوم تاکید دارد ولی موقعیت رشد فردی را نیز فراهم می کند، چون هدف اصلی بقای موجودات است، بنابراین، این قواعد اهمیت خاصی را برای رشد کودکان قائل است.

## 2-4-2 ساختار کلاس درس

آمایلی در خصوص شرایط کلاس درس و وظایف معلمان می گوید: "بر خلاف روش ها با ساختار سنتی کلاس درس، ساختار باز به خصوص از دهه ۱۹۶۰ به بعد مورد توجه واقع شد و عده ای معتقد بودند که برای ترویج یادگیری و خلاقیت قابل ملاحظه، باید از این روش استفاده کرد. پژوهش ها در این زمینه، به شکل کاملا روشنی آن موضوع را نشان نمی دهند و نتایج آن ها مبهم است. اغلب بررسی هایی که پیش از سال ۱۹۷۵ انجام گرفته است نشان می دهد که کلاس درس باز در زمینه ی ترغیب خلاقیت در کلاس های درس سنتی برتری دارند و اغلب بررسی هایی که بعد از ۱۹۷۵ انجام شده است تفاوت کمی بین این دو کلاس ها را نشان می دهد. نیازی به توضیح نیست که در کلاس های سنتی، دانش آموزان اجازه ی انتقاد و

نظردهی و ... ندارد و باید آنچه را که از وی می خواهند انجام دهد. در کلاس های باز، آزادی عمل دانش آموزان خیلی بالاست و روابط صمیمانه و دوستانه با نقد و بررسی و در کلاس حاکم است. به نظر آمابلی چون این تحقیق ها در آمریکا انجام شده است این احتمال وجود دارد که طی پانزده سال گذشته، روش سنتی به تدریج بازتر شده باشد. تا جایی که تفاوت بین این دو سیک، بیش از پیش گم شده است و به تدریج تأکید بیشتری بر روی استقلال داخلی دانش آموز، محدودیت های کمتر و ساختارهای قابل انعطاف تر انجام گرفته است، در کلاس های بازی آموزش افراد مورد توجه بیشتری واقع شده است. اگر سطح و سرعت برنامه های درسی متناسب با نقاط ضعف و قوت دانش آموز باشد، آن ها بهتر قادر به یادگیری خواهند بود. بهترین شکل آموزش فردی این است که بر مبنای مجموعه ای از علایق و تجارب منحصر به فرد هر یک از دانش آموزان استوار باشد، اگر دانش آموزان در گروه هایی با سطح توانایی و سبک های شخصیتی متفاوت قرار گیرند، احتمال بیشتری وجود دارد که در آینده، انعطاف پذیر تر شوند. آن ها با برخورداری از حمایت مناسب مربیان این نکته را در می یابند که هر فرد، دارای نقاط ضعف و قوت خاصی می باشد. آنان هم چنین یاد می گیرند که راه های متفاوت انجام کارها می تواند ارزش های مساوی داشته باشد. مطلوب تر از همه آنکه آنها تحمل و تنوع و متفاوت بودن را که از خصوصیات مهم انسان های خلاق است می آموزند. کلاس درس می باید تا حد امکان از نظر بصری و یا بینایی، بر انگیزنده باشد و دانش آموز بتواند به اطراف نگاه کند و به وفور محصول کارها، وسایل و صحنه ها را ببیند که توسط خود آنان ایجاد شده است. باید مقالات، طراحی ها و. که توسط آنان انجام شده است در آنجا وجود داشته باشد و در صورت تمایل آن را تغییر دهند. وسایل آموزشی گوناگون باید به وفور در *سر*اسر کلاس درس در دسترس باشد. به ویژه برای کودکان خردسال یک مرکز بازی که بتوانند در آن با وسایل مختلف بازی و تجربه کنند می تواند مرکز آموزشی مهمی باشد. مثلا می توان یک هفته آهن رباهایی را بر روی میز بازی قرار داد تا آنان بتوانند قبل از آن که آموزشی درباره نیروی آهن رباها را آغاز کنند، یا آن ها به طور عینی بازی و آن را تجربه کنند و هر هفته یک ابزار دیگر را به کار برد و می توان از آن ها خواست تا وسایل ابداعی با چیزهایی که در خانه در دسترسشان است را بیاورند و در مورد آن بحث کنند.

## 2-4-3 ادراک محیطی

ما به عنوان فرد، درباره ی جهان اجتماعی - مکانی پیرامون مان چه می دانیم؟ موور (۱۹۸۳) معتقد است که یافتن پاسخی برای این پرسش، یعنی یافتن محتوای باز نمودهای ادراکی مردم از محیط های کلان مقیاس شان، کاری ست ناممکن. در عوض، پیشنهاد او این است که توجه مان را به تفاوت های میان افراد و گروه های مردم به لحاظ دانش محیطی شان، معطوف کنیم. گذشته از تمام اینها، فرض اساس تحقیق درباره وی ادراک محیطی، این بوده است که افراد متفاوت، بر اساس پیشینه و تجربه شان تعبیر متفاوتی از محیط شان دارند. بنابراین فرض اساسی، هیچ محیطی قائم به ذات نیست و محیط ساخته ی ذهنیست، (موور[[116]](#footnote-116)، ۱۹۸۳، به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷) و انسان ها ماهیت محیط را نه مستقیما بلکه با فرایند تفسیری پیچیده ای، درک می کنند.

به بیان موور، برخی از تصاویر بنیادی که به تصویرسازی های ادراکی و مفهوم پردازیهای زبان شناختی محیط اطلاعات می دهند، در این فرآیند تفسیری، نقشی بنیادی دارند. در یک تقسیم بندی کلی، می توان افراد را به کسانی که محیط را مقر فرصت و کنش متقابل می دانند و کسانی که محیط را مکان محرومیت و بیگانگی می دانند. تقسیم کرد.

به نظر می رسد که افراد نه تنها به لحاظ این که چه و چقدر می دانند بلکه به لحاظ چگونگی سازمان دهی آن چه می دانند هم متفاوت اند و با گذشت زمان در مراحل تکاملی واضح، تغییر می کنند(کارشکی، ۱۳۸۷)، بدین ترتیب می توان تفاوت های فردی را در قومیت، سن، جنس، شیوه ی زندگی طول مدت سکونت در یک منطقه و روش جابجایی در محیط یافت، که همگی بر شیوه ی دریافت محیط اثر می گذارند. برای مثال، پژوهش ها نشان داده اند که تصویر مردان از محیط، از اجزای بیشتری ساخته شده است در حالی که تصویر ذهنی زنان از نزدیک ترین محدوده ی پیرامونشان، دارای جزئیات بیشتر است و قلمروی بزرگتری نسبت به مردان را، به عنوان حدود خانه شان تعریف می کنند (کارشکی، ۱۳۸۷).

سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی ها و پیشرفت های علمی می شود (فریلیچ و شیپتمن[[117]](#footnote-117)، ۲۰۱۰؛ به نقل از فولادی و همکاران، ۱۳۹۵).

سرزندگی تحصیلی» به عنوان توانایی دانش آموزان برای حرکت و بقا در تنش های روزمره و چالش های زندگی در دوران مدرسه تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸ ، 2009؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ مارتین، ۲۰۱۴).

سرزندگی تحصیلی، می تواند با زمینه اجتماعی و سایر عوامل بیرونی دانش آموز مرتبط باشد؛ با این حال شواهدی نیز وجود دارد که عوامل شخصیتی می توانند نقش مهمی را در سرزندگی تحصیلی بازی کنند. برای مثال، ماستن و گرمزی[[118]](#footnote-118)، استدلال کرده اند که که داشتن اعتماد به نفس و استقلال بالا، نشانگر انعطاف پذیری است. با این حال، چنین عوامل شخصیتی، نباید به عنوان یک چیز ذاتی برای یادگیرنده در نظر گرفته شود. در عوض مدارس می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا مهارت ها و وضعیت های بین فردی که به افزایش سرزندگی تحصیلی آنها کمک خواهد کرد را در خود تقویت کنند. داونی[[119]](#footnote-119) (۲۰۰۸)، دوازده مورد را برای تسریع انعطاف پذیری در دانش آموزان پیشنهاد می دهد. این موارد، اساسا بر روی حمایت از استقلال تمرکز می کنند، این امر از طریق کمک به دانش آموزان برای رسیدن به انتظارات بالا، ارتقاء اعتماد به نفس و گسترش مهارت های برای ایجاد روابط بین فردی سالم از طریق روش های یادگیری مشارکتی، صورت می گیرد(کامفورد و همکاران، ۲۰۱۵).

مارتین و مارش (a۲۰۰۸) : مارتین و همکاران، ۲۰۱۰) مدل" 5C" را برای درک سرزندگی **تحصیلی پیشنهاد کرده** اند. "5C" ی این مدل شامل: اعتماد به نفس (خودکارآیی[[120]](#footnote-120))، هماهنگی (برنامه ریزی[[121]](#footnote-121))، کنترل[[122]](#footnote-122)، آرامش[[123]](#footnote-123)(اضطراب کم) و تعهد (استمرار[[124]](#footnote-124)) است. این کاراکترها، با لذت بردن از مدرسه و همچنین اعتماد به نفس کلی (مارش و مارتین، ۲۰۰۶). مرتبط هستند. این عوامل، شبیه به آنهایی هستند که برای مثال، در مدل شخصیتی پنج عاملی (گلدبرگ و همکاران، ۲۰۰۶) نشان داده شدند و اینگونه خودشان را از طریق فهرست یک سبک شخصیت، ارزیابی کردند. لازم به ذکر است که ارزیابی عوامل شخصیتی در محیط های آموزشی، از طریق مفهوم «سبک های یادگیری[[125]](#footnote-125)» سابقه طولانی دارد. چنین مدلهای سبک یادگیری، در گذشته نه چندان دور (کافیلد، مسلی، هال، و اکسلتون[[126]](#footnote-126)، ۲۰۰۴) به این علت که باعث نشانه - گذاری دانش آموزانی می شود که از روشهای شبه علمی استفاده می کنند به شدت مورد انتقاد قرار گرفته اند. از سوی دیگر، کافیلد و همکاران استدلال می کنند که، چنین فهرستی زمانی می تواند مفید باشد که تمرکز اصلی آنها، تشویق آموزگاران و دانش آموزان به فکر کردن درباره رویکردهای آنها به آموزش و یادگیری است (کامفورد و همکاران، ۲۰۱۵).

## 2-4-4 تاریخچه سرزندگی

تاریخچه سرزندگی را می توان در چهار موج تحقیقات توضیح داد اولین موج اصلی تحقیقات سرزندگی به توصیف پدیدهی سرزندگی همراه با مفاهیم اساسی و روش شناسی آن پرداخت و پر فرد تمرکز داشت. ویژگی این موج تحقیقات این بود که به صورت طولی انجام می شد که از طریق شناسایی عوامل حمایتی پیش بینی کننده ی رشد سرزندگی کمک شایانی به این زمینه کرده است (صالحی، ۱۳۹۳). موج دوم دربرگیرنده ی تعاریف پویاتری در مورد سرزندگی با تمرکز بر سازگاری مثبت در شرایط نامطلوب و خطرساز بود و بر تبادلات بین افراد و بسیاری از سیستم هایی که رشد در آن محیط ها صورت می گیرد، پرداخت. موج سوم بر مداخلات بازدارنده تمرکز دارد. موج چهارم که اکنون در حال شکل گیری است به تحقیقات بین رشته ای در مورد سرزندگی به منظور ادغام اصول زیستی و ژنتیک سرزندگی با فهم فرایندهای محیطی و روانی اجتماعی مؤثر بر آن و ایجاد فناوری می پردازد(ماستن[[127]](#footnote-127) . ۲۰۰۷).

سرزندگی به معنای مهارت ها، خصوصیات و توانمندی هایی تعریف می شود که فرد را قادر می سازد با سختی ها، مشکلات و چالش ها سازگار شود. هرچند برخی از ویژگی های مرتبط با سرزندگی به صورت زیستی و ژنتیکی تعیین می شوند، اما مهارت های مربوط به سرزندگی را می توان یاد داد و تقویت نمود(آلورد[[128]](#footnote-128) و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از کردمیزرا نیکوزاده، ۱۳۸۸).

## 2-4-5 نظریه های مرتبط با سرزندگی تحصیلی

## 1-نظریه سرمایه اجتماعی[[129]](#footnote-129) کولمن[[130]](#footnote-130)

یافته های کولمن در مورد اینکه ویژگی های مدرسه تأثیر اندکی بر موفقیت دانش آموزان دارد سبب تعجب مربیان شد( کولمن و دیگران، ۱۹۶۶ نقل از هوی، تارتر و وولفولک هوی، 2015). وی مدعی بود که تأثیر مدرسه بر عملکرد دانش آموزان قابل چشم پوشی است و در عوض پیش زمینه خانوادگی مهم ترین عامل تفاوت های فردی در یادگیری دانش آموزان است. ادموندز[[131]](#footnote-131) (۱۹۷۹ نقل از هوی، تارتر و وولفولک هوی، ۲۰۱۵). با تهیه لیستی از ویژگی های تأثیرگذار مدرسه همچون: رهبری قوی مديره انتشارات سطح بالا برای موفقیت دانش آموزان، تأکید بر مهارتهای اساسی، وجود محیطی با انضباط و ارزیابی های منظم به رد یافته های کولمن پرداخت. به نظر ادموندز (۱۹۷۹) مدارس خوب نتیجه کار مدیر خوب بوده اند، البته اثبات تجربی اثرات مستقیم مدیریت بر موفقیت تحصیلی مورد توجه قرار نگرفت. با توجه به اینکه سیاستگذاران آموزشی تمایل به این نتیجه گیری داشتند که مدارس بر موفقیت دانش آموزان تأثیری ندارد یا تأثیر کمی دارد، تلاش ها به سوی کشف خصوصیاتی از مدرسه که صرفنظر از وضعیت اقتصادی، اجتماعی موجب ارتقا و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شود، سوق داده شد(هوی، تارتر و و ولفولک هوی[[132]](#footnote-132)، 2006)، بنابراین نظر کولمن (۱۹۷۹)، عوامل اقتصادی - اجتماعی تأثیری قوی بر عملکرد دانش آموزان دارد اما مشاهده شد که مدارسی با عملکرد بالا در مناطقی با وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین، وجود دارند. پس برخی از ویژگی های مدرسه به طور ماندگاری تعیین کننده موفقیت تحصیلی دانش آموزان (حتی در مناطق ضعیف از نظر اقتصادی- اجتماعی) هستند (همان)۔

به نظر می رسد که سه خصوصیت سازمانی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذارند. این خصوصیت ها عبارتند از: تأکید تحصیلی مدرسه، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی به والدین و دانش آموزان چرا این متغیرها هنگامی که وضعیت اجتماعی اقتصادی تحت کنترل است، رابطه قوی با موفقیت تحصیلی دارند، در حالی که دیگر ویژگی ها، دارای چنین خاصیتی نیستند؟ آیا یک سازه نهفته مبتنی بر این سه ویژگی وجود دارد و یا این خصوصیات دارای بنیان های مشترکی هستند؟ (هوی، تارتر و و ولفولک هوی، 2006).

تحقیقاتی که تا کنون انجام شده اند نشان می دهند که این سه مفهوم شکل دهنده عرف، هنجارها و انتظارات رفتاری در مدرسه هستند. کولمن (۱۹۸۷، ۱۹۸۵، نقل از هوی، تارتر و وولفولک هوی، ۲۰06) نیز شرح می دهد که هنجارهای گروه به افراد سازمان تا حدی قابلیت کنترل فعالیت دیگران را می دهد، چرا که فعالیت های فردی دارای پیامدهایی برای گروه هستند. کولمن (۱۹۹۰) در توضیح نظریه «سرمایه اجتماعی»، آن را مجموعه ای از روابط بین افراد، همراه با تعامل و اعتماد بیان می کند که بدون این روابط، دستیابی به دستاوردهای گروه ناممکن است. در حقیقت کولمن ادعا می کند که این تعامل و تایید اجتماعی متناسب با اهمیت عرف و هنجارهای گروه سازمان می یابد. برای مثال هنگامی که یک کادر آموزشی تعهد شدیدی به موفقیت تحصیلی دارند. سازمان (مدرسه) به اعمال ضمانت اجرایی در مقابل معلمينی می پردازند که دارای پشتکار لازم جهت تلاش برای موفقیت دانش آموزانشان نیستند.

تأكيد تحصیلی، کارآمدی و اعتماد نه تنها در ذات و عملکرد خود شبیه یکدیگرند، بلکه تأثیر مثبت مشابهی نیز روی موفقیت تحصیلی **د**انش آموز دارند. این سه مفهوم نقاط مشترک زیادی دارند، در حقیقت هوی و همکارانش (۲۰۱۵) ثابت کردند این سه ویژگی به صورتی همگون و یکسان با هم عمل می کنند و تشکیل دهنده یک محیط آموزشی مثبت می باشند، که به آن خوش بینی تحصیلی اطلاق می گردد.

محققین این مطالعه (هوی، تارتر و وولفولک هوی، ۲۰۱۵) با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری[[133]](#footnote-133)، تحلیل عامل تأییدی[[134]](#footnote-134) و آزمودن فرضیات، همان گونه که پیش بینی شده بود، دریافتند که خوش بینی تحصیلی تأثیر قابل ملاحظه ای در موفقیت دانش آموزان دارد.

## 2-نظریه روان شناسی مثبت و خوشبینی آموخته شده

روان شناسی مثبت، یکی از قالب های نظری هدایت کننده این مطالعه است که به کشف و توضیح محیط های بهینه می پردازد (سلیگمن[[135]](#footnote-135)، 2013) هدف روان شناسی مثبت فهم خصوصیاتی است که در سلامتی روانی و بهزیستی عمومی افراد و اجتماع دخیل می باشند(میرز[[136]](#footnote-136)، ۲۰۰۱، نقل از کورز، ۲۰۱۴).

روان شناسی مثبت با تحلیل احساسات (خصوصا خوش بینی)، ویژگی و عرف و رسوم سازمان ها، شرایطی را که در آن افراد پیشرفت کرده و شکوفا می شوند، شناسایی می کند. چنین محیطی دقیقا همان چیزی است که بیشتر مربیان دوست دارند کلاس درس به آن شکل باشد(هوى، وولفولک هوی و کورز، ۲۰۱۳).

بر اساس نوشته سیلکمن (۲۰۱۳)؛ روان شناسی تنها مطالعه بیماری ها، ضعف ها و آسیب ها نیست؛ بلکه شامل نقاط قوت و پاکی هم هست. معالجه تنها اصلاح آنچه اشتباه است، نمی باشد. بلکه شامل ساختن آنچه درست است نیز می باشد. همچنین این علم درباره کار[[137]](#footnote-137)، تحصیل ، بینش[[138]](#footnote-138)، عشق ، رشد ، و بازی نیز هست.

در یک کلاس درس با ویژگی خوش بینی، بر روی فرصت ها و امکانات، انعطاف پذیری، نوع دوستی و اعتماد(وتینگتون[[139]](#footnote-139)، ۲۰۰۳؛ ريف وسينگر[[140]](#footnote-140)، ۲۰۰۳؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۶ تأکید می شود. هنگامی که محیط کلاس را مورد مشاهده قرار میدهیم، معلمین خوش بین بر روی خصوصیات مثبت دانش آموزان، کلاس، مدرسه و اجتماع تمرکز دارند(پاجارس[[141]](#footnote-141)، ۲۰۰۱).

روان شناسی مثبت در بافت مدرسه نیز دلالت های مهمی را ارائه می کند. البته کورز (۲۰۰۶) معتقد است که تحقیقات نسبتا کمی در مورد چگونگی استفاده از روان شناسی مثبت در بافت مدرسه انجام شده است. روان شناسان تربیتی در حال تلاش برای وارد کردن مفهوم روان شناسی مثبت در توصیف تدريس مؤثر و دستاوردهای سازنده برای دانش آموزان می باشند(گیلمن و هنبر،[[142]](#footnote-142) ۲۰۰۳؛ سولدو و هنبر، ۲۰۰۴؛ نقل از کورز، 2014).

روان شناسان تربیتی مثبت گرا فعالیت خود را به تشویق سلامت ذهنی مثبت در کودکان اختصاص داده اند. در بیان مفهوم روان شناسی مثبت در بافت مدرسه، باید هم توانایی ها و هم باورهای معلمین به کلاس آورده و بررسی شوند. به خصوص اینکه چگونه باورهای آنان بر یادگیری و موفقیت دانش آموزانشان تأثیر می گذارد. تراسکات و تراسکات[[143]](#footnote-143) (2004) در مطالعه برنامه های ارتقای حرفه ای برای عادات مثبت در مدرسه، بر لزوم تبیین این مفهوم که معلمین تصمیم گیرندگان فعالی هستند که می توانند و باید انتخابها را تجربه کننده تأکید کرده اند. آنان پس از یک پروژه دو ساله که در آن از روان شناسی مثبت برای تدوین برنامه های آموزشی استفاده شده بود، دریافتند که ۷۸٪ از معلمان مفاهیم و رویکردهای مبتنی بر توانایی را در کلاس خود وارد کرده و فعالیتشان را بر اساس آن تغییر داده اند. اگر معلمین دارای باورهای مثبت و خوش بینانه باشند، آنگاه ما می توانیم انتظار داشته باشیم که توانمندی دانش آموزان و خصوصیات مثبت مدرسه مورد تأکید قرار گیرد. بنابر این مطالعه باورها و اعتقادات معلمان از اهمیتی اساسی برخوردار است.

## 3-نظریه شناختی- اجتماعی

یکی از نظریات مهم در روان شناسی، نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۷۷-۱۹۸۶) است. نظریه شناختی- اجتماعی، رفتارها را از طریق یک تعامل متقابل سه بعدی بین شخص، رفتار و تأثیرات محیط توضیح می دهد. بر اساس نظر بندورا، افراد از راه های معین می توانند بر محیط تأثیر گذارند و محیط، پس از تغییر، به نوبه خود رفتار بعدی افراد را تعیین می کند. بنابر اظهار بندورا، باورهای فرد یکی از مهم ترین عوامل تعیین کننده رفتار اوست (سیف، ۱۳۹۰).

دو فرضیه اصلی مرتبط با این نظریه یکی عاملیت انسان و دیگری تعیین گری متقابل سه بعدی است.

* **عاملیت انسان**

انسان ها می کوشند که محیط زندگی خود را تحت کنترل در آورند. عاملیت به اعمالی که به صورت عمدی انجام می شود تا یک وضعیت را کنترل کنند، اشاره دارد(بندورا، ۲۰۰۶). نخستین اصلی که عاملیت فردی از آن حمایت می کند این است که، انسان ها به جای این که صرفا واکنشی باشند، خلاق و فعال هستند(بندورا، ۲۰۰۶).

بنابراین ذهن یک ظرف غیر فعال برای اطلاعات در نظر گرفته نمی شود. اگر افراد ایمان داشته باشند که توانایی تولید نتایج مطلوب را دارند سعی می کنند که آن را به تحقق برسانند، به عبارت دیگر، عاملیت فردی تحت تأثیر احساس کارآمدی فرد قرار دارد.

## 4-تعیین گری متقابل سه بعدی

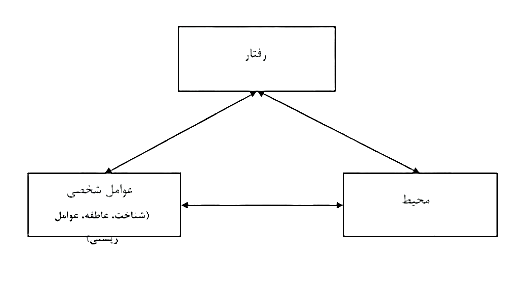
بندورا[[144]](#footnote-144)( ۱۹۷۷) این ایده را پیشنهاد کرد که عاملیت فردی دارای سه بعد مستقل است که از آن به عنوان تعیین گری متقابل سه بعدی یاد می شود. وی چنین توضیح می دهد؛ در این دیدگاه تعاملی از خود و اجتماعی عوامل شخصی درونی به صورت شناخت، عاطفه، رفتار و رخدادهای محیطی پیرامون همگی به عنوان تعیین کنندگانی در تعامل با هم عمل می کنند که بر یکدیگر به صورت دو طرفه تأثیر می گذارند (بندورا، ۲۰۰۶)».

شکل 1 ماهیت دو سویه این سه عامل و تغییر یا تأثیر بر اساس موقعیت و عملکرد را نشان می دهد.

عوامل فردی، رفتارها و عوامل محیطی بر یکدیگر درجه های متفاوتی از تأثیر را دارند. به عنوان مثال در یک موقعیت مرتبط با تدریس، معلمین تازه کار تمایل دارند که احساس کارآمدیر (عامل فردی) بالایی قبل از وارد شدن به کلاس داشته باشند. در طی نخستین سال، احساس کارآمدی این گونه معلمین با تجربه کردن واقعیت های کلاس درس (محيط) به طور قابل توجهی کاهش می یابد و به تلاش برای مدیریت کلاس (رفتار) واداشته می شوند.

طبق گفته یوشر و پاجارس[[145]](#footnote-145) (۲۰۰۸) نظریه شناختی- اجتماعی مدعی است که افراد خوش بین، مجهز به گرایش های خود پیش برنده هستند که برای حفظ باورهای مربوط به مقاومت و انعطاف پذیری در مواجهه با مشکلات ، موردنیاز می باشد.

مفهوم روانشناسی مثبت و نظریه شناختی- اجتماعی موافق با یکدیگر به نظر می رسند. کارآمدی در نظریه شناختی- اجتماعی می تواند به عنوان ترکیبی از چند توانمندی فردی در نظر گرفته شود و خوشبختی از روان شناسی مثبت نیز می تواند یک عاملیت فردی به شمار آید( کورز، ۲۰۱۴).



شکل 1: رابطه علیت متقابل سه بعدی بندورا( ۱۹۹۷: اقتباس از وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸)

## 2-4-6 باورهای معلمین

باورهای معلمین یک محرک قوی در کلاس درس است که طی ۳۰ سال گذشته مورد مطالعه وسیعی قرار گرفته است (کورز، ۲۰۱۴). در خلال دهه ۱۹۶۰ و پیش از آن، بیشتر تحقیقات در روان شناسی تربیتی بر سنت های رفتاری متمرکز بود و به *بررس*ی عملکردهای مشاهده شده در کلاس درس می پرداخت (كالدرهد[[146]](#footnote-146)، ۱۹۹۶؛ به نقل از وینشتاین، گرگوری و استرامیلر[[147]](#footnote-147). ۲۰۱۴). محققین در اوایل دهه ۱۹۷۰، شروع به جستجوی مواردی فراتر از عملکردهای قابل مشاهده معلمین و دانش آموزان نمودند و این سوال مطرح شد که معلمین چگونه درکی از کار خود دارند و در مورد فرآیند، قضاوت و تصمیماتی که درگیر با کار آنهاست چگونه فکر می کنند ؟ (همان)».

با بررسی اثرات فرآیند تفکر معلمین بر موفقیت دانش آموزان، رویکردهای شناختی در روان شناسی تربیتی پدیدار شدند و محققین دریافتند که باورهای معلمین اثرات قابل توجهی بر موفقیت دانش آموزان دارد(وینشتاین، ۲۰۰۲).

علاوه بر این کورز (۲۰۱۴) نشان داد که الگوی فکر معلمان بر طراحی، سازمان دهی و اجرای بیشتر تعاملاتشان با دانش آموزان تأثیر دارد.

در همین ارتباط لورتی[[148]](#footnote-148) در پژوهشی به بررسی انتخاب های صورت گرفته توسط معلمان در یک روز کاری و چگونگی اثرگذاری این تصمیمات بر تلاش خود و دانش آموزانشان پرداخت. توضیحات وی بسیاری از پژوهشگران را به تجزیه و تحلیل بیشتر عادات و تصمیم گیری معلمان، ترغیب کرد. لورتی و معاصرانشه دیگران را به بررسی «زندگی ذهنی معلمان» تشویق کردند.

محققین همگی تأثیر قابل توجه باورهای معلمان را بر فعالیت های کلاسی مورد تأیید قرار دادند به خصوص بورکو و پوتنام[[149]](#footnote-149) (۲۰۱۵) به تشریح اهمیت این باور در فرآیندهای مختلف مدرسه به شرح زیر می پردازند:

بسیاری از باورها در مورد تدریس و یادگیری، یادگیرندگان و موضوعات درسی، ممکن است موانع شخصی برای تغییر فرهنگ رایج مدرسه باشند. معلمین باورهای خود را حفظ می کنند و این باورها بر تمام جنبه های فرآیند آموزش، تأثیر دارند. هر چند تأیید این باورها و احترام به آنها مهم به شمار می رود، اما روان شناسان تربیتی تلاش می کنند بر سر تعریف باورها و اعتقادات به توافق برسند.

پاجارس(۱۹۹۲) در نوشته بنیادین خود پیرامون باورهای معلمین، آنها را به صورت ساختاری پیچیده معرفی می کند و در این مورد به ارائه فرضیاتی می پردازد. وی ۱۶ نکته تعمیم یافته در مورد باورهای معلمین را تشریح می کند که چهار مورد آن برای درک باورهای معلمین در این تحقیق، سودمند است:

1. باورها در مراحل اولیه شکل می گیرند. گرایش به همیشگی بودن دارند و در مقابل تناقض های حاصل از دلایل، زمان، مکان (مدرسه) و با تجربیات حفظ می شوند.

۲. باورها برای تعبیر اطلاعات جدید غربال (پالایش) می شوند.

۳. هر چه باورهای بیشتری در الگوی یک فرد وجود داشته باشد، تغییر دادن وی مشکل تر است.

4. باورها به ندرت در طی بزرگسالی تغییر می پذیرند.

مطالعات نشان داده اند که باورهای معلمین، تأثیر زیادی بر روی یادگیری دانش آموزان و بسیاری از جنبه های محیط و مدرسه دارد(باتلر[[150]](#footnote-150)،۲۰۱۰؛ جردن لیندسی و استانویچ،[[151]](#footnote-151) ۲۰۱۳).

محققین با پذیرفتن تعمیم های پاجارس (۱۹۹۲) چنین نتیجه گیری کردند که این باورها باید شناخته شوند، زیرا این قابلیت را دارند که تأثیر شگرفی بر محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی بگذارند.

## 2-4-7 رویکردها و شاخص هاي سرزندگی تحصیلی

ماستن (2001؛ به نقل از محمدی، 1396) دو رویکرد متمرکز بر متغیر و رویکرد متمرکز بر شخص را براي مطالعه سرزندگی تحصیلی بیان کرد. براساس اساس، مارتین مارش (2009 )در زمینه مفهوم سازي و سنجدن سرزندگی تحصیلی و تابآوري تحصلی، این دو رویکرد را در نظر گرفتند. رویکردهاي متمرکز بر متغیر، ارتباط میان ویژگیهاي فردي، محیطی و تجربیات را در شرایط خطرزا به گونه اي تعیین و بررسی می کنند تا بتوان شاهد پیامدهاي خوب در شاخصهاي ساگاري موثر باشد. در واقع، این رویکرد به دنبال پیدا کردن عوامل حفاظتی معین براي جنبههاي مختلف تطابق و سازگاري موثر می باشد.

ماستن(2001، به نقل از محمدی، 1396 ) بیان کرد که رویکرد متغیرمحور برري فاحش آماري دارد و براي بررسی ارتباط و تفاوت بین پیش بین ها می تواند دلالت هایی براي مداخله داشته باشد، مناسب است .

همچنین شرایط بررسی اعتبار سرزندگی تحصیلی و تابآوري را براي محققان فراهم میکند علاوه بر این، که سازههاي زیادي با ساختار عوامل دانشآموزان و محیط مرتبط است، این شرایط فراهم می شود که تغییرات مورد نظر و عوامل تاثیرگذار بر این تغییرات را مشاهده کرد.

رویکرد متمرکز بر متغیر به مطالعه سرزندگی تحصیلی و تاب آوري تحصیلی، شامل شاخص های کلی، چندبعدي، سلسله مراتبی، تعدیل کننده، پیش بینی کننده هاي علی، واسطه اي و همزاد است.

منظور از شاخص هاي کلی، تنظیم پرسشنامه براي پاسخ به چالشها و سختی هاي تحصیلی است. شاید اکثر ابزارهاي عملیاتی بررسی سرزندگی تحصیلی و تاب آوري تحصیلی آن است که اندازه گیري هاي کلی صورت گیرد. براي مثال، در ارتباط با سرزند گی تحصیلی، مارتین و مارش (2008 )مقیاس سرزندگی تحصیلی را ایجاد کردند که مستقیماً از دانش آموزان می پرسید که چگونه با سختی هاي تحصیلی که خاص دوره عادي زندگی تحصیلی است، برخورد میکنند. یک اندازه گیري کلی از تاب آوري تحصیلی ممکن از دانش آموزان در مورد وجود ناملایمات تحصیلی حاد یا مزمنتر و چگونگی برخورد با آنها را بپرسید . این مشکلات حاد و مزمن تر ممکن است توقیف مداوم یا تعلیق از مدرسه، از خود بیگانگی در زمینه تحصیلی (به عنوان مثال، زورگویی)، مشکلات مداوم با معلم/ قدرت، فشار/ استرس بیش از حد و طاقت فرسا و ناتوانی مداوم در فهم و کامل کردن تکالیف مدرسه، باشد (مارتین و مارش، 2009).

شاخص هاي چند بعدي عوامل متفاوتی را که سرزندگی تحصیلی و تاب آوري تحصیلی از آن ها منتج می شوند را در نظر می گیرند. بنابراین، سرزندگی و تاب آوري تحصیلی کلی ممکن است در راس چارچوبهایشان قرار گیرند. که هر کدام، توسط بخش هاي شناختی، عاطفی و رفتاري خاص حمایت می شوند. یک شاخص چندبعدي به سرزندگی و تاب آوري تحصیلی نه تنها پیچیدگی بالقوه سازه ها را خواهد گرفت، بلکه شرایطی را براي مداخله هدفمندتر فعالیتهاي روانی- آموزشی مناسب و خاص فراهم می کند(امارا، مارش، کراون و دبوس[[152]](#footnote-152)، 2013).

ممکن است سرزندگی و تاب آوري تحصیلی از طریق شاخص هاي سلسله مراتبی ارزیابی شوند. فرض بر این است که سرزندگی تحصیلی ضروري است اما شرط کافی براي تاب آوري تحصیلی نیست. به این معنا که، دانشآموزان تابآور احتمالاً سرزنده هم باشند. در شاخص سلسله مراتبی از آنجا که آزمون هاي مداد کاغذي براي رشد موثر سرزندگی و تابآوري تحصیلی به کار برده می شود، در این آزمونها آیتم ها در هر مقیاس براساس دشواري آیتم تنظیم می شوند- ایتم هاي تاب آوري تحصیلی دشوارتر از آیتم هاي سرزندگی تحصیلی تنظیم می شوند (مارتین و مارش، 2009).

شاخص دیگر، شاخص هاي تعدیل کنندگی است که محققان زمانی که سرزندگی و تاب آوري کلی را ارزیابی کردند و نیز اطلاعت در مورد سختی ها و چالش هاي تحصیلی خاص جمع آوري کردند، به کار برده می شوند. براي مثال، اثر تعدیل کنندهاي متقابل تاب آوري تحصیلی و سختی هاي تحصیلی کلی تاحدي بررسی خواهد شد که تاب آوري تحصیلی اثرات سختی تحصیلی را تعدیل می کنند (مارتین و مارش، 2009).

شاخص دیگر رویکرد متغیرمحور به مطالعه سرزندگی و تاب آوري تحصیلی، بررسی پیش بینی کننده هاي این سازه ها است. بررسی پیش بینی کننده هاي تاب آوري تحصیلی، مجموعه گستردهاي از عامل هایی را که مشخص می کند که به ظرفیت دانش آموزان در برخورد موثر با سختی ها و موانع تحصیلی کمک می کند . در پژوهش مارتین و مارش (2009 ) بر عوامل دور و نزدیک متمرکز شده است. از آنجا که عوامل نزدیک به طور قابل کاربردتر و متمایلتر به مداخله در نظر گرفته می شوند (کاپلا و وینستن[[153]](#footnote-153)، 2012) و همچنین تمرکز کار بر سرزندگی تحصیلی شده است، این عوامل مدنظر هستند. به طور کلی، این عوامل نزدیک به عوامل روانی، عوامل مدرسه و درگیري، و عوامل خانواده وهمسالان، تقسیم می شوند.

براي تاب آور شدن و نیز رسیدن به سرزندگی تحصیلی، برخورد با ناملایمات زندگی و پس از آن رسیدن به هدف خوشایند، ضرورت دارد. این امر دلالت بر یک فرایند طولی دارد در آن فرد با ناملایمات مواجه میشود و نتیجهاش بعداً به طور کارکردي بروز پیدا میکند. این ممکن است یک مدل تلقیحی را نشان دهد که در آن موفقیت در برخورد با ناملایمات کم و کنترل پذیر، براي مقابله موثرتر با سختی هاي طلاقت فرساتر بعدي مفید است. پس، محققان نیاز دارند تا داده هایی را جمع آوري کنند که مسیرهاي منتهی به موفقیت و عدم موفقیت را مشخص کنند. این، نیاز به جمع آوري اطلاعات طولی را به همراه میآورد. اهمیت حاصل از اطلاعات طولی فرصت موجود در محیط مدرسه هستند . بنابراین، جداسازي پیامدها بر حسب ویژه هاي رفتاري، شناختی و عاطفی می تواند روشی براي پوشش دادن کامل پیامدهاي سرزندگی و تاب آوري تحصیلی باشد. رویکرد فراگیر دیگر به ارزیابی پیامدهاي سرزندگی و تاب آوري تحصیلی، تقسیم پیامدها به «فرآیند» و «محصول» است (گرین، مارتین و مارش[[154]](#footnote-154)، 2013 ).این تقسیمبندي طیف پیامدهایی را که ممکن است سرزندگی و تاب آوري تحصیلی را بتوان باساس آنها، طرح کرد؛ گسترش میدهد. پیامدهاي فرایندي، مشتمل بر عواملی همچون تلاش، تعامل، رشد، مهارت، مشارکت، حضور، تکمیل و لذت بردن از کار است. پیامدهای محصولی، مشتمل بر عواملی همچون پیشرفت، عملکرد، رتبه بندي و نمرات است. گرین، مارتین و مارش (2007 )حاصل مفهوم سازي و عملیاتی سازي پیامدهاي روانی- آموزشی را بر حسب روندهاي متمایز و فراگیر نشان دادند.

آخرین شاخص رویکرد متغیر محور، متغیرهاي همزاد است که براي فهم بهتر سرزندگی و تاب آوري تحصیلی مهم است. تعدادي سازههاي همزاد وجود دارند که سرزندگی و تاب آوري تحصیلی را از هم جدا می کنند اما در تحلیل نهایی از هم جدا هستند. فهم این سازههاي همزاد و مقدار تفاوتشان و شباهت شان با سرزندگی و تاب آوري تحصیلی اطلاعات بیشتري را در مورد پارامترهاي سرزندگی و تابآوري فراهم میکند. سازه هاي همزادي که آشکارا با ارزیابی مرتبط هستند، شامل مقابله تحصیلی و سرسختی تحصیلی، سازگاري تحصیلی، سختی تحصیلی و وفق پذیري تحصیلی هستند (محمدی، 1396 ).

رویکرد متمرکز بر شخص به دنبال شناسایی ویژگیهاي افراد سرزنده و تاب آور بوده و به دنبال اینکه چگونه افراد سرزنده و تاب آور در برخورد با شرایط نامطلوب تحصیلی، پیامد مطلوبی را نشان می دهند . همچنین به محققان کمک میکند تا فرصت بهتري را براي مطالعه الگوهاي سرزندگی و تاب آوري تحصیلی که به طور طبیعی اتفاق میافتد، پیشنهاد میکند(ماستین و پاول، 2010) و فرصت هایی را براي مطالعه موردي عمیق مهیا می کند. علاوه بر این، در این رویکرد می توان تحقیق را هدفمندانه تا جایی که ممکن است، پیگیري کرده براي مثال، به دنبال پیگیري دانش آموزان سرزنده و تاب آور در طول زمان توانایی و تغییر در اعضاي گروه و عواملی که ممکن است در این گروه نفوذ کند را تعیین می کند. در واقع اخیراً مدل هاي نیمرخ نهفته و مدلهاي ترکیبی رشد ایجاد شده اند که احتمال تعریف سرزندگی و تاب آوري برحسب خط سیر متفاوت نمایش گروهها در طول زمان در ارتباط با متغیرهاي ملاك مناسب را نشان می دهند (استولمیار، کیم و کاپالدي، 2005 ، به نقل از محمدی، 1396).

شاخص هاي متمرکز بر شخص، در مطالعه سرزندگی تحصیلی، شامل رویدادهاي بحرانی، مطالعه روندي، مطالعه در موقعیت واقعی و مطالعه موردي است. از جمله شاخص هاي رویکرد متمرکز بر شخص، شاخص هاي رویدادهاي بحرانی است. این شاخص، پاسخگویی موثر به ناملایمات تحصیلی مستلزم سرزندگی تحصیلی و تاب آوري تحصیلی هستند، بنابراین آنچه اهمیت دارد طرحریزي سرزندگی و تاب آوري تحصیلی براي دانشآموزان در برابر ناملایمات تحصیلی است (محمدی، 1396).

به دلیل اینکه این دو عامل به طور موثر باعث تمیز دانش آموزانی که در این موقعیت ها به گونه موثر و غیرموثر پاسخ می دهند؛ می شوند و سپس، نیاز به جمع آوري داده هایی است تا رویدادهاي بحرانی را که سرزندگی و تاب آوري تحصیلی نیاز دارند و دانش آموزان این رویدادها را تجربه می کنند، روشن کنند . براساس بحث فوق، مقیاس سرزندگی تحصیلی (مارتین و مارش، 2008 ) می تواند دانش آموزانی را که به طور موثر و غیرموثر با ناملایمات تحصیلی که خاص دوره عادي زندگی تحصیلی است، برخورد می کند، تشخیص دهد (مثلاً، فشار و ضرب العجل هاي مطالعه، نمرات ضعیف گه گاه و غیره).

در اندازه گیري تاب آوري تحصیلی ممکن است از دانش آموزان درباره وجود ناملایمات تحصیلی حاد ومزمن تر (مثلاً، منع مداوم، تحلیق از مدرسه، عملکرد ضعیف مزمن) و چگونگی برخورد آنها با این موارد بپرسید پس از شناسایی دانش آموزان، محققان می توانند عوامل تبیینی بالقوه از قبیل پیش بینی کننده هایی که در بالا شرح داده شد، کشف کنند (مبارکی، لاله پور و افضلی گروه، 1396 ). شاخص دیگر رویکرد متمرکز بر شخص، شاخص مطالعه روند تحصیلی است. این رویکرد ممکن است یک اندازه گیري طولی (در طول زندگی طبیعی) از افت و خیزهاي تحصیلی فرد داشته باشد و خط و سیري رسم کنند که نشان دهنده سرزندگی و تاب آوري یا فقدان آن است. شاخص مطالعه در موقعیت واقعی، شاخص دیگر رویکرد متمرکز بر شخص است. این شاخص به طور همزمان پاسخگوي دانشآموزان به سختیهاي تحصیلی را نشان می دهد (مارتین، 2014 ).

شاخص مطالعه موردي، شاخص موردي است که به بررسی ویژگیهاي سرزندگی تحصیلی در تک تک دانشآموزان میپردازد. مطالعه موردي، داده هاي بسیار غنی و مفصل در مورد تکتک دانشآموزان است که تغییرات قابل توجهی را در رشد تحصیلیشان فراهم میکنند (مارتین و مارش، 2009).

## 2-4-8 ارتباط رفتار معلم و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان

یادگیری دانش آموزان تا اندازه ی زیادی، منوط به حضور واقعی آن ها در کلاس درس است. به این معنی که در رویای روزانه نباشند و توجه و تمرکز آن ها، معطوف به معلم باشد. برای این کار، معلم باید بتواند در آن ها شور و اشتیاق یادگیری را ایجاد کند و بدون وجود شور و اشتیاق در خود معلم، امکان انتقال آن به دانش آموزان وجود ندارد(دهقانی زاده حسین چاری، ۱۳۹۱).

دانش آموزان برای این که انگیزه ی درونی نسبت به درس داشته باشند، باید از محتوای آن لذت ببرند، به همین دلیل معلم باید بتواند به صورتی دلپذير، محتوای درس را ارائه کند. انگیزش درونی نسبت به یک فعالیت، به دلیل ماهیت لذت بخش آن تکلیف است؛ حتی اگر پاداش های بیرونی و تقویت برای فرد وجود نداشته باشد. انگیزش درونی نسبت به آموزش و یادگیری، در کلام معلمان بزرگی از قبیل روسو و دیویی دیده می شود (همان).

دو متغير مفهومی مهم، بر انگیزش درونی تأثیر می گذارند، یکی انگیزه ی تعیین شده توسط خود که نشان دهنده ی انتخاب توسط یادگیرنده است و نیز مواد آموزشی که برای فرد معنی دار بوده و بنابراین در وی انگیزش درونی نسبت به خود ایجاد می کنند. متغیر مهم دوم، ارتقاء شایستگی ادراک شده از طريق دادن بازخورد مثبت و سطوح چالشی بهینه است. هر گاه معلم دروس خویش را به صورتی معنی دار عرضه کند و نیز دانش آموز انتخاب های خویش را با اهمیت دیده و دیدگاه خود را در محتوای کلاس تعیین کننده ببیند و نیز مطالب، به گونه ای عرضه شوند که از سطح توانایی وی خیلی فراتر یا فروتر نبوده و برای وی چالش انگیز باشد؛ همچنین وقتی پس از ارائه پاسخ های مناسب، بازخورد مثبتی از معلم دریافت کند، در آن صورت انگیزش درونی وی افزایش خواهد یافت (دهقانی زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

یک نظریه ی ضمنی در تعلیم و تربیت، این است که انگیزش درونی به صورت تعاملی و بین فردی است که در ضرب المثل ها و فرهنگ های گوناگون بازتاب یافته است، بر مبنای آن، هرگاه معلم انگیزش درونی به درس داشته باشد، می تواند این انگیزش را در دانش آموزان خود به وجود آورد.

بنابراین، اشتیاق معلمان به شور و شوق دانش آموزان تبدیل می شود و می تواند از معلم به دانش آموزان انتقال یابد؛ دانش آموزانی که تصور کنند معلم آنها برای آموزش داوطلب شده است، بیش تر از دانش آموزائی انگیزش درونی نسبت به درس دارند که تصور کنند، معلم به دلیل پولی که به وی پرداخته می شود به آن ها تدریس می کند؛ به عبارت دیگر، معلم به صورت مدلی است که متغیرهای روان شناختی از طریق وی در دانش آموزان درونی می گردد(دبیریان، ۱۳۹۲).

رابطه ی شور و شوق معلم با اثربخشی وی، در پژوهش های متعدد دیده شده است؛ مثلا تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، عملکرد در آزمون، یادآوری انجام تکالیف درسی، درجه بندی اثربخشی معلم، نگرش دانش آموزان به یادگیری و ... . با توجه به این که انگیزش درونی، باید معطوف به درون دانش آموزان باشد تأثیر گذاری شورمندی و اشتیاق معلم، که یک محرک بیرونی است، تا حدودی شگفت آور به نظر می رسد (پورعبدل، قراملکی و عباسی، ۱۳۹۲).

سرزندگی را می توان، سنجش تجربی انرژی روانی دانست که از زمان فروید، مطرح بوده است. پژوهش های اخیر، وجود رابطه ی بین سرزندگی و بهداشت روانی و نیز پیامدهای رشدی دیگر را نشان داده اند. اشتیاق و سرزندگی، به لحاظ مفهومی، با یک دیگر شباهت دارند، با این تفاوت که تظاهر رفتاری انرژی روانی در شورمندی و اشتیاق، و تظاهر ذهنی آن در سر زندگی است (دبیریان، ۱۳۹۳).

## 5-2 اضطراب

هر فردي در زندگي خود گاه‌گاهي اضطراب را تجربه كرده است. اضطراب يك احساس ناخوشايندي از ترس و بيم است كه همراه با يك يا چندين عكس‌العمل فيزيولوژيكي مانند طپش قلب و عرق است. بعضي از افراد اغلب بطور نامحسوسي مضطرب هستند كه بعنوان ويژگي و ضعف اضطراب ناميده مي‌شود. وقتي كه اضطراب فقط در يك موقعيت و وضعيت خاصي تجربه مي‌شود آن را اضطراب و نگراني وضعيت مي‌نامند (پیتر و همکاران، 2003).

انواع آزمودنيهاي روان‌شناختي و فيزيولوژيكي جهت سنجش اضطراب وجود دارد و مي‌تواند مورد استفاده قرار بگيرد. بعضي از اين آزمودنيها جهت پيش‌بيني و چگونگي عكس‌العمل يك فرد در تجارب و آزمايشهاي شرطي شدن، يادگيري حرف و مشاغل و امتحانات مورد استفاده قرار مي‌گيرد.

فشار رواني خيلي شبيه به اضطراب است. مفهوم استرس يا فشار رواني در ابتدا جهت توضيح چگونگي عكس‌العمل بدن درمقابل بيماريها، صدمه‌ها و يا ساير ضربه‌ها و ناراحتيها بكاربرده مي‌شود اما بعدها به مواردي كه فرد آنها را بعنوان عوامل تهديد‌كننده براي خود مي‌داند نيز شامل مي‌شود.

علاوه بر عكس‌العملهاي فيزيولوژيكي كه همراه با فشار رواني است، تعدادي از عكس‌العمل­هاي هيجاني نيز قبل از خشم، غمگيني نيز همراه با فشار رواني است. منظومه فعاليتهاي شديد كه تحت عنوان رفتار نوع A شناخته ‌شده‌اند به خصوص داراي ويژگي فشار رواني هستند. كساني كه داراي چنين رفتاري هستند، در معرض خطر ابتلا به امراض قلبي قرار دارند. اينگونه افراد به احتمال قوي، مردماني ناراضي هستند كه نياز مبرمي به كنترل‌كردن و مهاركردن تمام مردم و تمام اشياء و امور را دارند و اغلب با كساني كه با آنها برخورد مي‌كنند به مخالفت برمي‌خيزند (پیتر و همکاران، 2003).

## 1-5-2 موقعيت­هاي برانگيزنده اضطراب

با وجود اينكه موقعيتهاي بيشماري وجود دارند كه مي‌توانند اضطراب را در افرادي داراي اضطراب خصيصه‌اي در سطح بالا هستند، برانگيزانند، ولي بعضي از موقعيتها اين عمل را خيلي آسانتر از ساير موقعيتها انجام مي‌دهند. يكي از اين موقعيتها «ارزيابي اجتماعي» است. اين حالتي است كه فرد انتظار دارد، مورد ارزيابي ديگران قرار بگيرد. مانند ملاقات با يك گروه بيگانه، مصاحبه براي يك شغل يا ظاهر شدن در مقابل تماشاچيان.

موقعيت ديگري كه در آن افراد با اضطراب خصيصه‌اي در سطح بالا به آساني مضطرب مي‌شوند شامل » ادراك جسماني« است. مثلاً نگاه‌كردن از بالاي يك ساختمان بلند به پايين ممكن است اشخاصي با اضطراب خصيصه‌اي A را مضطرب كند. با اينكه آنها پشت نرده آهني ايستاده‌اند كه از سقوطشان جلوگيري مي‌كند، انتظار مضطرب‌شدن، چنين افرادي را از رفتن به مكانهاي بلند باز مي‌دارند كه اين حالت را هراس بي‌اساس (فوبيا) كه در اين مورد بلندي هراس است مي‌نامند (استفان و همکاران، 2004).

سومين موقعيتي كه بصورت بالقوه در افراد با اضطراب سطح بالا، برانگيختگي اضطرابي ايجاد مي‌كند يك وضعيت مبهم است وضعيتي ناشناخته ونامشخص است. وقتي فرد نمي‌داند كه با چه چيزي مواجه است در يك حالت مبهم قرار دارد. بدين معني كه او نمي‌داند كه آيا قادر خواهدبود خود را با آن چيزي كه در پيش است تطبيق دهد يا نه؟ وارد شدن به يك غار، مسافرت به يك كشور خارجي، منتقل شدن به يك مدرسه ديگر يا خوردن يك غذاي بيگانه، همه بطور مشترك داراي اضطراب سطح بالا (ويژگي A) ماندن در محيطهاي آشنا را به وارد شدن در محيطهاي ناشناخته ترجيح مي‌‌دهند (استفان و همکاران، 2004)..

## 2-5-2 اندازه‌گيري اضطراب

ما تا بحال در مورد اضطراب زياد، اضطراب كم، اضطراب در سطح بالا و اضطراب در سطح پايين اضطراب موقعيتي و اضطراب خصيصه‌اي صحبت كرده‌ايم. حالا كاملاً روشن است كه به يك اندازه‌گيري مشخص براي اضطراب نياز داريم تا بتوانيم بين انواع اضطراب تمايز قائل شويم:

**روش اول:** ثبت و ضبط تغييرات فيزيويوژيكي يك فرد هنگام تجربة يك اضطراب مانند ضربان قلب، ريتم تنفس، مقاومت الكتريكي پوست و اندازه‌گيري ميزان ترشح غدد مختلف بدن.

**روش دوم:** مشاهده رفتارهاي حركتي مانند لرزش بدن، حركات سريع و تند كه آنها را تحت عنوان بيقراري و ناآرامي مي‌ناميم.

**روش سوم:**كه رايجترين روش اندازه‌گيري اضطراب است عبارت است از به دست آوردن يك خودسنجي ذهني از افراد بوسيلة پرسشنامة نوسازي (استفان و همکاران، 2004).

## 3-5-2 بحران اضطراب در نوجواني

بندرت اتفاق مي‌افتد كه در خلال فرايند نوجواني، بحرانهاي اضطرابي مشاهده نگردند گاهي اين اضطراب بطور ناگهاني و زماني بصورت تدريجي ظاهر ميشود گاهي فراگير است و زماني براحساس مبهم پراكنده‌اي محدود مي‌گردد گاهي هفته‌ها طول ميكشد و زماني بالعكس فقط در خلال چند ساعت پايان مي‌پذيرد. اما صرف نظر از چگونگي بروز، شدت و مدت آن، اضطراب يك احساس بنيادي است كه كمتر نوجواني به آن بيگانه است.

مسلماً‌ در بسياري از موارد، بحران اضطراب محدود باقي مي‌ماند اما غالباً به منزلة دريچه‌اي به سازمان يافتگي مرضي است يا قبل از استقرار رفتارهاي نشانه‌اي دوام‌دار ظاهر ميگردد. مي‌توان در خلال نوجواني به سه نوع رويداد اضطرابي اشاره كرد (مارسلي، 1984؛ به نقل از اسپور و اسپاتا، 2002).

1. تحريك بدني پراكنده كه براساس تظاهرات بدني متعدد نمايان مي‌گردد.
2. اضطراب رواني فراگير كه به وسيلة ترس مفرط رواني مشخص ميشود.
3. اضطراب به منزلة (علامت محرك – نشانه) كه در آن »من« در مقابل يك خطر بالقوه اضطراب را برانگيزد (نظرية دوم فرويد دربارة اضطراب).

به هنگام بحران اضطراب يا بروز اضطرابهاي دوام‌دار، يعني حالتهايي كه با احساس خطر قريب‌الوقوعي كه واجد موضوع معيني نيست و با احساس از هم پاشيدگي و حتي واقعيت‌زدائي همراهند، نوجوان بي‌پناه و درمانده است و نمي‌تواند علتي براي اين حالت عاطفي خود بيابد اما وقتي اين وهله‌هاي اضطرابي تكرار مي‌شوند يا پابرجا مي‌مانند، نوجوان در تبيين آنها كوشش مي‌كند، تبيين‌هايي كه غالباً بر ترسهايي كه در مورد وضعيت جسماني خوددار متمركزند (هرمزي نژاد، شهني ييلاق و نجاريانی، 1379).

## 4-5-2 ديدگاههاي نظري دربارة روانشناختي اضطراب

اگر همة متخصصان در مورد شناسايي و توصيف پاره‌اي از تجليات اضطراب در خلال توافق دارند و اگر همة آنها مي‌پذيرند كه شدت اضطراب در كودكان بسيار متغير است اما بين آنها دربارة اهميت و موقع اضطراب در تحول كودك، اختلاف‌‌نظر وجود دارد. در اين قلمرو مي‌توان دو قطب افراطي را از يكديگر متمايز كرد (آژورياگرا، مارسلي 1982؛ به نقل از (هرمزي نژاد، شهني ييلاق و نجاريانی، 1379):

در يك قطب مدافعان (اضطراب به منزلة يك پاسخ) قرار دارند كه اضطراب را واكنشي نسبت به يك خطر يك ناراحتي يا يك تهديد بروني كه تعادل دروني را به مخاطره مي‌اندازد، تلقي مي‌كنند. و در قطب ديگر نظريه‌پردازان قرار ميگيرند كه اضطراب را يك دادة سرشتي مي‌دانند. هر مؤلفي كه به نظريه‌پردازي دربارة اضطراب دست زده الزاماً‌ از يكي از اين مواضع دفاع كرده است.

# زيگموند فرويد

فرويد در دو نوبت به تدوين نظرية اضطراب پرداخته است. بار اول در نخستين آثارش، اضطراب را نتيجة مستقيم سركوب‌گري داشته است. اين مكانيزم براساس بيرون‌ راندن تجسم كشاننده‌اي به خارج از ميدان هشياري موجب مي‌شود كه بخشي از ليبيدو به كار گرفته نشود و همين بخش است كه بلافاصله تبديل به اضطراب مي‌گردد. (اضطراب نوروزي يك محصول ليبيدو است، همچنانكه سركه محصول شراب است) (فرويد 1905). بعنوان مثال، اضطراب جدائي در سالهاي اول زندگي را مي‌توان براساس اين نظريه تبيين كرد، چه فقدان تجسم مادر موجبات درگيري كودك را با نيروئي رواني كه نمي‌داند آن را چگونه سرمايه‌گذاري يا چگونه برونريزي كند فراهم مي‌آورد. از دست دادن موضوع يا از دست دادن امكان سرمايه‌گذاري ليبيدوئي به چنين اضطرابي منجر مي‌گردد. بطور كلي اين نخستين موضع‌گيري فرويد، مبتني بر اين اصل است كه هنگامي كه سيستم عصبي در مقابل مبارزه با تحريك بسيار شديد ناتوان است، اضطراب متجلي مي‌شود. در سال 1926، فرويد نظرية اضطراب خود را بازنگري مي‌كند و اينبار (سركوب‌گري) را مبناي اضطراب نمي‌داند بلكه آن را بمنزله نتيجه اضطراب تلقي مي‌كند (فرويد 1926). در واقع هنگامي كه يك تجسم كشاننده‌اي، خطرناك، تهديد كننده يا گنهكارانه شود به ايجاد در سطح (من) منتهي مي‌گردد و آنوقت سركوب‌گري وارد ميدان مي‌شود. چنين اضطرابي يك (اضطراب خودمختار) نيست بلكه اضطراب به منزله (علامت محرك) است كه پيشرفت سازش و تحول‌يافتگي پراهميتي را در كودك نشان مي‌دهد. در اينجا با اضطراب از دست‌دادن موضوع سروكار نداريم بلكه با اضطرابي مواجه هستيم كه ترس از دست دادن عشق موضوع به ايجاد آن مي‌انجامد، نكته‌اي كه توانايي پيش‌بيني كننده جديدي را در كودك برجسته مي‌سازد. از اين پس هدف اضطراب اين است كه كودك در مقابل خطرات بالقوه‌اي كه به جدائيهاي احتمالي وابسته‌اند هشدار دهد (هرمزي نژاد، شهني ييلاق و نجاريانی، 1379).

# ملاني‌كلاين

كلاين نظريه خود را درباره اضطراب بصورتي كه كاملاً مستقل از نظريه فرويد بنا كرده است و غالباً در آثارش بر تفاوتهاي بنيادي كه موضع‌گيري وي را از موضع‌گيري فرويد متمايز مي‌كنند تأكيد كرده است. وي معتقد است كه تعارض بين كشانندة زندگي وكلاين، براي درك اضطراب بايد به غريزه مرگ يعني مفهوم پرخاشگري متوسل شد (كلاين 1948). و در حاليكه فرويد آشكارا مفهومي را كه بر اساس آن ترس از مرگ تشكيل دهندة اضطراب نخستين است مردود مي‌شمارد و بر اين باور است كه چنين ترسي اكتسابي است و ديرتر متجلي مي‌گردد (فرويد 1926) كلاين اظهار مي‌كند كه برپاية مشاهدات تحليلي خود توانسته است به اين نكته دست يابد كه ترس از دست‌دادن زندگي در ناهشيار وجود دارد و اين ترس به منزله واكنشي نسبت به غريزه مرگ است. بدين ترتيب وي خطري را كه فعاليت دروني غريزه مرگ بوجود مي‌آيد نخستين علت اضطراب مي‌داند (كلاين 1948؛ به نقل از نيسي و شهني ييلاق، 1380).

بطور كلي، از ديدگاه كلاين نيروهاي دروني مبتني بر غريزه مرگ و پرخاشگري بزرگترين خطراتي هستند كه ارگانيزم را از آغاز تولد، تهديد مي‌كند و چون به هنگام جدائي از مادر اين نيروها آزاد مي­گردند بنابراين مي‌توان اضطراب جدايي را به منزلة واكنشي در مقابل ويرانگري دورني تلقي كرد. با در نظر گرفتن تمايزي كه فرويد بين اضطراب يعني (اضطراب ناشي از خطر شناخته شدة بروني) و اضطراب نوروزي (كه اضطرابي كه از يك خطر ناشناختة دروني برمي‌خيزد) ايجاد مي‌كند، كلاين مي‌گويد كه اين دو نوع اضطراب در ترسي كه كودك به مناسبت (از دست دادن مادر) احساس مي‌كند مشاركت دارند. و بدين ترتيب اضطراب عيني را مولد (وابستگي كامل به مادر بمنظور ارضاي نياز وتقليل ساختن مادر بوسيله برانگيختگي‌هاي آزارگرانه يا خطر چنين تخريبي تلقي مي‌كند) تصوراتي كه اين احساس ترس را ايجاد مي‌كند كه (مادر هرگز باز نخواهد گشت) (كلاين 1984؛ به نقل از نيسي و شهني ييلاق، 1380).

آنچه بخصوص موضع كلاين را از موضع فرويد متمايز مي‌كند اين است كه كودك شيرخوار هيچ موقعيت مخاطره‌آميزي را كه داراي علل بيروني است، بمنزلة خطري كه فقط بروني شناخته شده است، احساس نميكند. بعبارت ديگر هر دو منبع اضطراب از آغاز وجود دارند و دائماً بر يكديگر اثر مي‌كند و (حتي اگر موضوع‌هائي كه مولد اضطراب هستند، بروني تلقي گردند، براساس (درون فكني) بصورت ويرانگرهائي دروني درمي‌آيند و ترس از تخريب دروني را تقويت مي‌كنند).

# آنافرويد

اين مؤلف به متمايز كردن اضطراب واقعي، اضطراب كشاننده‌اي و اضطراب فرامني پرداخته است. بمنظور سوبندي در برابر ريختهاي مختلف اضطراب (من) منظومه‌اي از مكانيزمهاي دفاعي را بكار مي‌اندازد دفاعي را به كار مي‌اندازد و در موارد تحول بهنجار به انعطاف و شيوه‌هاي گوناگون به آغاز متوسل مي‌شود. در آثاري كه بين سالهاي 1965 و تا 1972 منتشر كرده آنافرويد شكلهاي مختلف اضطراب، در خلال نخستين سالهاي زندگي را توصيف كرده است. وي معتقد است كه هر شكل از اضطراب، مشخص‌كننده مرحله خاصي از تحول رابطة موضوعي است. توالي اين شكلها بدين ترتيب است:

(ترس ابتدايي از بين‌رفتن، اضطراب جدايي، اضطراب اختگي،ترس از دست دادن محبت، اضطراب گنهكاري). اضطراب جدايي (مانند ترس از بين رفتن، مردن از گرسنگي، ترس از تنهايي و ناتواني) مشخص كننده نخستين مرحله رابطه موضوعي است، مرحله‌اي كه با صفت (همزيستي) متمايز مي‌گردد و در آن (وحدت زيست‌شناختي زوج مادر كودك مشاهده مي‌شود. بعبارت ديگر (خوددوستداري) مادر به كودك گسترش مي‌يابد و كودك نيز مادرش را در جهان خود دوستدارانه خود مي‌گنجاند) (اناري، دادستان و صدق پور، 1380).

در جريان مراحل بعدي افزون بر اضطراب جدائي، شكلهاي ديگر اضطراب متجلي مي‌گردند. بعنوان مثال مرحله سوم كه به منزله (دوام شيء) توصيف شده براساس ترس از دست دادن (عشق موضوع) مشخص شده است. درخلال سالهاي بعد، برجاماندن اضطراب جدائي شديد مي‌تواند ناشي از تثبيت در مرحله همزيستي باشد، ترس مفرط مبتني بر از دست دادن رابطه عاطفي، ممكن است ناشي از اشتباهات والدين در زمينه انضباط يا حساسيت مفرط (من) كودك در خلال مرحله (دوام شيء) باشد. آنافرويد از تأثيرات احتمالي رويدادهائي كه در سالهاي بعد ممكن است حادث گردد سخني به ميان نمي‌آورد (آنافرويد). اضطراب اختگي به مرحله احليلي وابسته است اضطراب ناشي از قدرت كشاننده‌ها در مرحله اديپي و به هنگام بلوغ مشاهده مي‌شود و بالاخره اضطراب فرامني كه سرچشمه يك اضطراب اخلاقي است در نوجوانان و بزرگسالان ديده مي‌شود. بطور كلي، براساس نظر آنافرويد سطح اضطراب خيالبافانه كودك با درجه تحول‌يافتگي وي مطابقت دارد و بعنوان مثال از اضطراب از دست دادن (موضوع) اضطراب از دست دادن (عشق موضوع) و سپس به اضطراب اختگي و. . . مي‌گذرد (اناري، دادستان و صدق پور، 1380)..

# هارتمن، كريس‌و لومن‌شتاين

پاره‌اي از مؤلفان بر مفهوم از هم‌پاشيدگي كه مي‌تواند مبناي دروني يا بروني داشته باشد تأكيد مي‌كنند و در هر دو مورد شدت تهديد ‌شدگي را بر ماهيت اضطراب حاكم مي‌دانند: تهديدي شديد كه به منزله علامت محرك هشدار دهنده‌اي (اضطراب به منزله علامت محرك) عمل مي‌كنند و اضطراب خودمختار فقط هنگامي ظاهر ميشود كه كنش علامت محرك با شكست روبرو شود (كريس، 1950؛ به نقل از (اناري، دادستان و صدق پور، 1380).

چنين درماندگيهائي، خواه با ترس از دست دادن موضوع عشق مرتبط باشند (و نهايتاً عشق موضوع) خواه از ترس اختگي يا ترس از هشيار شدن را به همراه داشته باشد، همواره گذشته را از نو زنده مي‌ كند. دل‌مشغولي اصلي اين مؤلفان در اين است كه نظريه خود دربارة اضطراب را درچارچوب نظرية كلي (روانشناسي من) گنجانده و به همين دليل است كه متمايزكردن خطر محروميت از موضوع عشق را از خطر از دست دادن عشق موضوع، بسيار مهم تلقي مي‌كنند. بر اساس ايجاد چنين تمايزي، خطر از دست دادن موضوع عشق را فقط با نيازهاي اتكائي (يا نيازهاي جسماني) مرتبط دانسته و آن را با موضوع مورد علاقه خاصي وابسته نمي‌دانند. در حاليكه بالعكس، بر اين باورند كه تحول رابطه با يك موضوع مورد علاقه دوام دارو مشخص (موضوعي كه به سختي توان جانشيني براي آن يافت)، همزمان با تحول تا مكان مقابله با خطر از دست دادن عشق موضوع، حاصل مي‌شود و (معرف گاهي قاطع در تحول» من« است).

# رنه‌اشپيتز

مانند بسياري از روان‌تحليل‌گران اشپيتز نيز به منظور بيان رابطه كودك و مادر به نظريه كشاننده ثانوي مي‌پيوندد و موضوع فرويدي (اضطراب به منزلة علامت محرك) را براي تبيين اضطراب جدائي مي‌پذيرد و سپس نظريه آسيب‌ديدگي ناشي از خود دوستي را عنوان مي‌كند اشپيتز پس از آنكه ديدگاه خاص خود درباره تحول رابطة موضوعي را بيان مي‌كند مي‌گويد:» جريان سه ماهة سوم سال اول زندگي است كه براي نخستين بار موضوع‌هاي واقعي متجلي مي‌گردند در اين هنگام آنها واجد يك چهره‌اند اما هنوز كنش خود را بعنوان بخش تشكيل دهندة» من« كودك حفظ كرده‌اند. دراين سن است كه از دست دادن موضوع معادل تقليل» من« است كه وخامت آن به اندازه وخامت از دست دادن بخشي از بدن محفوظ مي‌گردد و واكنشي به همراه دارد كه به همان اندازه پراهميت است« (اشپيتز، 1950) بدين ترتيب اشپيتز هشدار دهندة اضطراب و بر وابستگي آن با يادگيري و پيش‌بيني تأكيد مي‌كند و به وضوح مشاهده ميشود كه در نظام وي اضطراب بمنزلة علامت محركي است كه هدف آن پيشگيري از خطر آسيب‌ديدگي ناشي از خود دوستداري است. بنابراين مي‌توان نظرية وي را بمنزلة شكل‌گيري جديدي از نظرية فرويد (اضطراب بمنزلة علامت محرك) تلقي كرد چون در اين نظريه موقعيت آسيب‌ديدگي كه بايد از آن اجتناب شود موقعيتي است كه خود دوستداري را به خطر مي‌اندازد (آمالی، 1376).

# هري استاك ساليوان

ساليوان هر اضطراب را تابع رابطه كودك با مادر و اشخاصي كه براي وي معنادار هستند مي‌داند و در اين ميان نقشي اساسي براي يادگيري قائل است وي معتقد است كه اضطراب نتيجة بازخورد مادر است:» هنگامي كه مادر تأييد مي‌كند كودك خرسند است و در غير اينصورت مضطرب مي‌گردد«(ساليوان 1955). با آنكه ساليوان بر نياز (نياز به تماس) و (نياز به محبت) بسيار تأكيد مي‌كند اما بنظر نمي‌رسد كه جدائي از موضوع عشق را في‌النفسه برانگيزانندة اضطراب بشمار مي‌آورد بلكه در نظام وي اضطراب همواره به فرآيندهاي تربيتي در مورد كودك اعمال مي‌شوند وابسته است و محدود يا محروم كردن وي از جهت يعني تنبيهي كه از سوي غالب مادران بكار مي‌رود يكي از منابع اصلي اضطراب در كودك بشمار مي‌آيد. اما بايد بر اين نكته تأكيد گردد كه ساليوان تأثير تربيتي والدين در ايجاد اضطراب را فقط تأثيري هشيار نمي‌داند بلكه معتقد است كه اضطراب كودك مي‌تواند از بازخوردهاي ناهشيار والدين نيز ناشي شود بازخوردهاي ناهوشيارانه واكنشهائي كه وخامت آنها گاهي به مراتي بيشتراز تأييد يك رفتار مصمّم و هشيارانه است (استوار و خیر، 1380).

# جان بالبي

اضطراب در نظام بالبي يك واكنش نخستين و غير قابل تقليل به چيزي ديگر است و از جدائي و قطع رابطة دلبستگي بين مادر و كودك ناشي مي‌گردد. بالبي بر اين نكته تأكيد مي‌كند كه ويژگيهاي بنيادي شخصيت ويژگيهائي هستند كه در طول زمان گسترش مي‌يابند و مي‌توانند به منزله طيفي از راههاي ممكن تحول ] اين مفهوم در اصل توسط ودينگتن در قلمرو جنين‌شناسي بكارگرفته شده است (وينگتن 1957؛ به نقل از استوار و خیر، 1380)[ مورد نظر قرارداده شوند و اين نكته كه كدام راه دنبال خواهد شد (راههائي كه در آغاز به روي همه باز هستند)، به عوامل متعددي وابسته است. پاره‌اي از اين عوامل ديگر به آساني تميز داده مي‌شوند چه تأثيرات آنها تا سالهاي دوردست زندگي منعكس مي‌گردند و دربين متغيرهايي كه تأثيرات عميقي بر تحول شخصيت دارند ازتأثير مادر آغاز مي‌شوند تجربه‌اي كه در جريان سالهاي كودكي و نوجواني در چارچوب روابط با والدين ادامه مي‌يابد و موجب مي‌شود كه كودك بتواند به بناكردن الگوهاي عملياتي نائل گردد، الگوهائي كه پيش‌بيني رفتار چهره‌هاي درآميخته با دلبستگي نسبت به وي را در موقعيتهاي مختلف ممكن مي‌سازند و مبناي همة اميدها و همة طرحهاي فرد را در طول زندگي تشكيل مي‌دهند (بالبي، 1960؛ به نقل از استوار، خير و لطيفيان، 1387).

تجربه‌هاي جدايي از چهره‌هاي دلبستگي، صرف نظر از كوتاه بودن يا طولاني بودن مدت جدايي و تجربه‌هاي ازدست دادن يا تهديدهاي جدايي يا رهاشدگي، همگي در منحرف كردن تحول از راهي كه در درون مرزهاي بهينه قراردارد بسوي راهي كه در بيرون از اين مرزها واقع است مشاركت دارند. خوشبختانه، اينگونه انحرافها همواره شديد و دوام‌دار و مكرراند و در نتيجه بازگشت به مسير اصلي را مشكل و گاهي غير ممكن مي‌گردانند (بالبي 1973؛ به نقل از استوار، خير و لطيفيان، 1387). معهذا بالبي خاطر نشان مي‌سازد كه جدائي، تهديد به جدايي و از دست دادن موضوع عشق، تنها عواملي نيستند كه انحراف از خط بهينه را به دنبال دارد بلكه بسياري از محدوديتها و نارسائيهايي كه در مراقبتهاي والدين مشاهده مي‌شوند واجد تأثير مشابهي هستند. همچنين انحرافها مي‌توانند بدنبال هر حادثة زندگي كه موجب تنش يا بحران مي‌شود قرار مي‌گيرد بخصوص اگر بر فردي اثر كنند كه تحول نايافته است.

## 1-5-6 علل اضطراب و استرس در مدرسه

1- نداشتن ارتباط موثر با گروه همسالان، می تواند باعث احساس انزجار و اضطراب کودک از مدرسه شود. اضطراب از تنها ماندن در مدرسه، می تواند ناشی از کم حرفی، کم رویی و یا بدرفتاری خود کودک باشد. برای رفع این مشکل والدین می توانند به یاری معلم زمینه ایجاد ارتباط کودک را با همکلاسی هایش فراهم کنند و در زمانی که این مشکل کودک عمیق تر باشد، بهتر است والدین با کودک خود به کلینیک های مشاوران کودک مراجعه کرده و از راهکار بازی درمانی و راهکارهایی از این قبیل بهره مند شوند.

2 - سرزنش کردن و تحقیر کودک در خانه و مدرسه، یکی از عوامل اساسی در ایجاد استرس و اضطراب کودک می باشد،کودکی که مورد تحقیر قرار بگیرد، دچار ضعف اعتماد به نفس می شود و احساس می کند که قادر به انجام هیچ کار مفیدی نیست و برای همین زمانی که به چنین کودکی کاری در مدرسه محول شود دچار اضطراب شدید می شود.

3 - گاهی حمایت عاطفی افراطی سبب می شود که کودکان تنها والدین خود را پایگاه امن بدانند و در بیرون از محیط خانه و مدرسه دچار اضطراب شوند، این دسته کودکان محیط بیرون از خانه را خطرناک می دانند و نمی توانند در بیرون از خانه با کسی ارتباط برقرار کنند. بهتر است والدین قبل از شروع سن مدرسه، سعی کنند تا زمینه ارتباط کودک را با هم سن و سالان خود فراهم کنند.

4 - زیاده خواهی و کمال گرایی والدین، یکی از عوامل ایجاد اضطراب مدرسه در کودکان است، این ویژگی والدین بار روانی بسیاری را به ذهن کودک تحمیل می کند. کودک دچار اضطراب از مدرسه می شود و ذهن او مدام درگیر نمره و نگرش معلمان می باشد. در این رابطه بهتر است والدین به جای سخت گیری و تذکرهای مداوم، سطح انتظارات خود را متناسب با توانایی فرزندشان در نظر گیرند.

5 - بیان احساسات، به کودک کمک می کند که اضطراب خود را تخلیه نماید. در این رابطه به محض آمدن کودک از مدرسه و مضطرب بودن، والدین نباید پی در پی از او بخواهند که چی اتفاقی افتاده، بلکه سرفرصت که حالت روانی کودک متعادل شد از ورای صحبت های روزانه در صورت تمایل کودک ، موضوع را جویا شوند و در صورت عدم تمایل کودک علت را از مدرسه و گروه همسالان جویا شوند.

6 - گاه والدین از اهرم شکایت کردن از کودک در مدرسه استفاده می کنند. به عنوان مثال به کودک می گویند حالا که شیطنت کردی فردا به مدرسه ات می آیم و به معلمت گزارش می دهم. متاسفانه برخی والدین در عمل نیز این کار نادرست را انجام می دهند. این کار سبب می شود که کودک محیط مدرسه را محیط رنج و تحقیر خودش بداند و وقتی در این محیط قرار می گیرد ناخودآگاه دچار اضطراب می شود.

7 - یکی از راهکارهای غلط برای مواجهه با استرس و اضطراب کودکان در مدرسه، این است که والدین به توصیه معلمان کودکی که از مدرسه می ترسد، در مدرسه رها می کنند تا بعد از مدتی ساکت شود و با کودکان دیگر تعامل برقرار کند، این راهکار صحیحی نیست. امکان دارد که کودک ساکت شود اما او هنوز اضطراب دارد و این اضطراب او درونی می شود.

8 - برخی والدین برای پیشگیری کودک خود از تنبلی و افت تحصیلی، وظایف خود را مشروط به گرفتن نمره بالا می کنند. به عنوان مثال به کودک خود می گویند که اگر نمره پایین گرفتی از مسافرت و گردش خبری نیست. این کار اضطراب و گاهی لجبازی کودک را به دنبال دارد. بهتر است والدین به جای این کار به دنبال شناسایی علل افت تحصیلی کودک باشند و آنها را رفع کنند.

9 - آینده نگری والدین نیز گاهی اوقات می تواند سبب اضطراب مدرسه در کودک شود، برخی والدین به کودکان خود گوشزد می کنند که اگر می خواهی دکتر شوی یا یک مهندس موفق، باید درس ریاضی ات را به خوبی بخوانی و نمرات عالی از این درس بگیری. این کار سبب می شود که کودک کم کم در درس ریاضی دچار اضطراب شود و کم کم این اضطراب تا حدی پیش برود که کودک از درس و مدرسه منزجر شود و در مقابل آن ها مضطرب گردد.

10 - برخی والدین برای پیشگیری کودک خود از دعوا و بدرفتاری در مدرسه، تجربه های منفی دیگران از این موقعیت ها را با بزرگ نمایی برای کودک خود تعریف می کنند. این کار باعث می شود که کودک بر روی تعامل خود در مدرسه حساس شود و مدام تصور کند که ممکن است کار اشتباهی انجام دهد. زمانی که کودک از برقراری ارتباط با همسالان خود بترسد و این ترس در وجودش بماند، اضطراب از مدرسه نیز در او شکل می گیرد.

11 - گاهی کودکانی که تازه به مدرسه می روند یا بنا به دلایلی سال تحصیلی خود را در مدرسه جدیدی آغاز می کنند، دچار اضطراب و ترس می شوند، در این رابطه والدین می توانند هنگام ثبت نام کودک یا پیش از آن، ساعاتی را در مدرسه بگذارنند، کودک را به کلاس ها و حیاط برده و نقاط مثبت مدرسه و خاطرات خوب خود از مدرسه را بیان کنند.

12 - گاهی والدین ،خود زمینه ساز ایجاد اضطراب در فرزندان خود هستند، این دسته والدین هنگام مواجهه با مسائل عادی زندگی به شدت مضطرب می شوند و از خود عکس العمل نشان می دهند. اضطراب در وجود کودکانی که والدین مضطرب دارند درونی می شود و در تمامی مکان ها از جمله مدرسه احساس خطر می کنند. بهتر است این دسته والدین برای حفظ خونسردی خود تلاش کنند و به دور از چشم فرزندان خود به دنبال حل و فصل مسائل باشند.

13 - بی سرپرستی یا بد سرپرستی می تواند عامل اضطراب کودک در مدرسه شود. کودکی که در مدرسه با همکلاسی هایی تعامل دارد که از نعمت والدین خوب بهره مند هستند، کم کم احساس عدم امنیت می کند واین احساس عدم امنیت کودک در مدرسه، زمینه ساز ایجاد اضطراب می شود. بهتر است که این کودکان مورد توجه بسیاری قرار گیرند و اگر فرزند طلاق هستند والد سرپرست نباید با بدگویی از طرف مقابل ، اضطراب کودک را افزایش دهند.

14 - گاهی کودکان از نعمت پدر و مادر بهره مند هستند، اما سبک فرزند پروری والدین آن ها بسیار خشک و مقتدرانه است، چنین والدینی مهر و محبت کافی به فرزند خود ندارند و در بروز احساسات سرد هستند، فرزندان این والدین حس تنهایی و بی پناهی می کنند و این حس آن ها را به اضطراب یا دلبستگی های کاذب به افراد نامناسب می رساند.

15 - برخی والدین به لحاظ شخصیتی ثبات ندارند و کودک خود را گاهی بخاطر اشتباهات کوچک مورد تنبیه قرار می دهند،اما در مقابل اشتباهات بزرگ واکنش چندانی نشان نمی دهند، چنین والدینی در تشویق نیز به این شکل عمل می کنند. کودکان آنها نمی دانند که چه زمانی تنبیه شدید در انتظارشان است. آن ها این نگرش را در مورد مدرسه و معلمان خود نیز پیدا می کنند و در هنگام انجام دادن کار در مدرسه در حال اضطراب از تنبیه به سر می برند.

30 نکته در رابطه با اضطراب و استرس کودکان از مدرسه

16 - گاهی معلمان و گروه همسالان، زمینه ساز اضطراب کودک می باشند، معلمانی که کودکان را مورد تحقیر و تنبیه قرار می دهند یا تبعیض قائل می شوند. زمینه ساز عدم امنیت و اضطراب در کودک می باشند. هم چنین گروه همسالان با عدم پذیرش و تمسخر کودک، می توانند ایجاد اضطراب کنند. در این رابطه بهتر است والدین کودک با هشیاری و به شکل مسالمت آمیز مشکل را ریشه یابی کنند و به تدریج آن را حل نمایند.

17 - درنظر گرفتن برنامه زمان بندی و تاکید بیش از اندازه بر روی تکالیف، می تواند زمینه ساز اضطراب مدرسه باشد. والدینی که پرمشغله هستند اغلب برای مشغول نگه داشتن فرزندان خود، برای آنها برنامه زمان بندی درنظر می گیرند و کودک را موظف می دانند که مانند یک ربات، مجری برنامه آن ها باشد. چنین کودکی مرتب به کارهای خود در مدرسه و خانه فکر می کند و تصور این که از برخی کارهایش در خانه و مدرسه جا بماند، اضطراب در او ایجاد می کند.

18 - یکی از عواملی که سبب اضطراب کودک از مدرسه می شود، قضاوت و بدگویی والدین از معلمان و همکلاسی های او می باشد. زمانی که والدین ریشه ضعف کودک خود را در معلم و همکلاسی های او بدانند، کودک به این تصور می رسد که مدرسه یک محیط ناامن است و دچار اضطراب از مدرسه می شود. علاوه بر این چنین کودکی به منفی گرایی نیز می رسد و با ذهنیت بد و برداشت نامناسب با معلمان و همکلاسی های خود برخورد می کند.

19 - استفاده افراطی از گوشی و سایر وسایل فناورانه ، می تواند سبب استرس کودکان در مدرسه شود. کودکی که در محیط خانه به جای تعامل با والدین و انجام کارهای شخصی، به طور مداوم سرگرم بازی های رایانه ای باشد، در مدرسه نیز گیرایی لازم را ندارد. مضطرب است و در انجام تکالیف بسیار عجولانه و بی دقت عمل می کند. انجام تکالیف ناقص، اعتراض معلمان را به دنبال دارد و این اعتراض، اضطراب کودک را تشدید می کند.

20 - گاهی ترس و اضطراب کودک از مدرسه، ناشی از کم رویی و خجالت کشیدن کودک از صحبت کردن در جمع می باشد، چنین کودکی از معاشرت با معلم و همکلاسی های خود هراس دارد و زمانی که در این موقعیت قرار بگیرد دچار اضطراب می شود. در این رابطه والدین می توانند این مشکل را با معلم در میان بگذارند و معلم می تواند با دادن مسئولیت به کودک، نظرخواهی و تشویق نظرات او، نقش موثری در کاهش اضطراب کودک داشته باشد.

21 - برخی کودکان تصور نادرستی از توانایی های خود دارند، به ویژه کودکانی که در خانه تحقیر شده و برچسب های ناکارآمدی به آنها زده شده است. این دسته کودکان دچار ضعف اعتماد به نفس هستند و احساس ناتوانی می کنند، چنین کودکانی زمانی که در محیط مدرسه قرار می گیرند، به طور مداوم در حالت اضطراب درس پرسیدن به سر می برند، والدین و معلمان می توانند با یادآوری و برجسته کردن توانایی های آن ها، در رفع این اضطراب بکوشند.

22 - گاهی اضطراب کودکان در مدرسه ناشی، از نقص و معلولیت جسمانی آن ها می باشد. کودکانی که چنین شرایطی را دارند، به طور مداوم در ذهن، خود را با همکلاسی های شان مقایسه می کنند و این مقایسه احساس حقارت و اضطراب را برای آن ها به دنبال دارد. کودکان معلول مدام اضطراب این را دارند که بخاطر نقص شان طرد شوند یا عمل اشتباهی انجام دهند. بهتر است معلمان به آنان توجه بیشتری داشته باشند و گروه همسالان را توجیه کرده تا با آن ها به شکل مناسب برخورد کنند.

23 - گاهی اضطراب از مدرسه به تیپ شخصیتی کودک بر می گردد، کودکان درون گرا و منزوی از گوشه گیری و انزوا لذت می برند. این دسته از کودکان زمانی که در محیط شلوغ مانند مدرسه قرار می گیرند، دچار اضطراب و بهم ریختگی ذهن می شوند. والدین چنین کودکانی می توانند قبل از شروع مدرسه، کودکان خود را در جمع های خانوادگی و دوستانه برده و آن ها را ترغیب به صحبت و مشارکت کنند.

24 - گاهی کودک از انجام تکالیف در مدرسه هراس دارد و تصور می کند که تکالیف بیش از حد دشوار هستند و او نمی تواند آن ها را انجام دهد. در این رابطه والدین می توانند کارهای گذشته کودک را تحسین کرده و در او قوت قلب برای انجام کارهای جدید ایجاد کنند. علاوه بر این والدین باید این آگاهی را به کودک خود بدهند که شکست در تکالیف مدرسه یک امر طبیعی است.

25 - در اغلب موارد اضطراب کودکان از مدرسه، از شکست های گذشته آنها ناشی می شود. به عنوان مثال کودکی که در امتحان ریاضی نمره پایینی گرفته باشد، برای امتحان ریاضی بعدی با وجود داشتن آمادگی، اضطراب زیادی دارد و گاه این اضطراب به قدری گسترده می شود که کودک نسبت به دروس دیگر و مدرسه دچار اضطراب می شود. بهتر است زمانی که کودک نمره کمی گرفت. والدین با انعطاف و آرامش بیشتری کودک را پذیرا باشند و او را برای موفقیت های بعدی امیدوار سازند.

26 - برخی کودکان در ابتدای روابط خود، بسیار دشوار عمل می کنند و در طی گذران زمان می توانند افراد و مکان های جدید را پذیرا باشند. زمانی که این کودکان در فضای عمومی از جمله مدرسه حاضر می شوند، در ابتدا نمی توانند به خوبی ارتباط برقرار کنند. در این زمینه والدین و معلمان نباید کودک را مورد فشار قرار بدهند تا او ارتباط موثری برقرار کند، چنین عملی نه تنها به اصلاح تعامل کودک کمک نمی کند، بلکه اضطراب او را از افراد و مکان های جدید بیشتر می کند.

27 - گاهی اوقات والدین با تاکید افراطی بر خوب بودن یک مساله، آن مساله را تبدیل به یک موقعیت اضطراب آور می کنند. به عنوان مثال ممکن است کودکی نسبت به مدرسه هیچ حسی نداشته باشد، اما والدین از سر ناآگاهی مدام در گوش کودک این زمزمه را داشته باشند که مدرسه خیلی خوب است، تو آنجا چیزهای جدیدی یاد می گیری. تو می توانی از همه بهتر باشی. این عبارت ها و عبارت هایی از این دست زمینه ساز اضطراب در کودک می شود.

28 - گاهی نمره محوری و روحیه رقابت طلبی کودک، سبب ایجاد اضطراب از مدرسه می شود. کودک در طی سال تحصیلی به طور مداوم خود را در موقعیت فشار قرار می دهد و رفته رفته این فشار، به اضطراب از مدرسه تبدیل می شود. در این رابطه والدین و معلمان، باید بر عمل یادگیری تاکید بسیاری داشته باشند و یادگیری را بر نمره و ممتاز بودن برتری دهند.

29 - یکی از عوامل ایجاد اضطراب از مدرسه، به ویژه در کودکانی که در بدو ورود به مدرسه هستند، تضاد والدین با کودکان است. برخی از والدین بسیار عقلانی عمل می کنند و بر این اساس به صحبت و پیشنهاد کودک اهمیتی نداده و خلاف آن عمل می کنند. این امر باعث می شود که کودک احساس انزجار از والدین پیدا کند و در روابط خود با آن ها دچار پرخاشگری و اضطراب شود، چنین کودکی در مدرسه نیز دچار خشونت و اضطراب می شود. پدر و مادر برای پیشگیری از این امر، می توانند در صورت امکان پیشنهادهای غیر منطقی کودک را نیز اعمال کنند تا احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس در کودک شکل بگیرد.

30 - نگرش منفی کودکان نسبت به مدرسه، یکی از عوامل زمینه ساز اضطراب کودکان از مدرسه است. در این رابطه والدین می توانند بعد از مدرسه، کودک خود را به پارک ببرند یا برای او هدیه بخرند، بهتر است این نوع پاداش دادن در ماه مهر بیشتر باشد و رفته رفته از آن کاسته شود. پاداش دادن ، باعث می شود که کودک نگرش خوشایندی نسبت به مدرسه پیدا کند و این نگرش خوشایند، نقش موثری در کاهش اضطراب کودک از مدرسه دارد.

## 2-6 پیشینه تجربی پژوهش

نظری (1391) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه­ای اثر بخشی استفاده از روش "اکتشافی هدایت شده"در مدرسه ابتدایی میزان با روشهای متداول آموزشی مدارس غیر انتفاعی شهر تهران گزارش داد در متغیر مهارت های اجتماعی تفاوت معنی داری بین دانش آموزان مدارس میزان و دانش آموزان مدارس دیگر وجود دارد. همچنین تحلیل کواریانس در متغیر پیشرفت تحصیلی نشان می دهد بین میانگین نمرات با خطای کمتر از 1% تفاوت معنی دار وجود دارد.

صفری و همکاران (1397) در پژوهشی با عنوان مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش­آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش­آموزان مدارس غیر انتفاعی نشان دادند دانش آموزان مدارس میزان در مولفه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی نمرات بالاتری نسبت به دانش آموزان مدارس دیگر کسب کردند. همچنین میزان اضطراب دانش آموزان مدارس میزان به صورت معناداری پایین تر گزارش شد.

شیرین آبادی فراهانی، بنی سی و وطن­خواه (1397) در پژوهشی با عنوان مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت­های فکری (حل مسئله و تصمیم­گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران نشان دادند بین خلاقیت و عزت نفس و مهارت­های فکری(حل مسئله و تصمیم‏گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران تفاوت وجود دارد. در مجموع می‏توان گفت خلاقیت و عزت نفس و مهارت­های فکری(حل مسئله و تصمیم‏گیری) در دانش‏آموزان دبستانی مدرسه میزان بالاتر از خلاقیت و عزت نفس و مهارت­های فکری(حل مسئله و تصمیم‏گیری) دانش‏آموزان دبستانی مدارس غیردولتی بود.

دی پرنا (2006) در پژوهشی نشان داد سرزندگی تحصیلی به عنوان ساختار توانمندسازی تحصیلی است که می تواند مشارکت دانش آموزان در تدریس و یادگیری در کلاس درس را تسهیل بخشد.

نتایج پژوهش برونفربرنر و موریس (2006) نشان داد شخص و زمینه اثر متقابل بر رشد دارند؛ و روابط اجتماعی بر مشارکت و موفقیت تحصیلی تاثیر می گذارد

پژوهش بیوهاد، لد و هرالد (2006) نشان داد بین مشارکت مدرسه ای و والدین و رابطه با همسالان و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد.

گوستافسون و همکاران (2010) در تحقیقی اظهار داشتند نوجوانان وقت زیادی را صرف انجام امورات مدرسه می کنند، که آنها را با چالش های تحصیلی مواجهه می کند به همین علت عموماً رابطه منفی بین استرس و پیشرفت تحصیلی در عملکرد مدارس دیده می شود.

در پژوهشی مارتین (2014)گزارش می هد سرزندگی تحصیلی می تواند یک عامل مهم در چشم انداز روانشناختی-تحصیلی باشد که می تواند در حل مشکلات دانش آموزان در زندگی تحصیلی کمک کند.

شین و رایان (2014) گزارش دادند بین روابط اجتماعی، مشارکت مدرسه ای و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد. به عبارتی دیگر دانش آموزانی که مشارکت اجتماعی و مدرسه ای بالا دارند، به واسطه تعامل شان و حضور معنادار در فضای آموزشی مدرسه، رشد قابل ملاحظه ای دارند.

استبرگ و همکاران (2015) در پژوهشی نشان دادند بین مشکلات سلامتی و موفقیت تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد.

کالی و همکاران (2015) گزارش دادند استفاده از استراتژی های یادگیری با چندین متغیر انگیزشی از جمله سرزندگی تحصیلی پیش بینی می شود. و سطوح بالاتر سرزندگی تحصیلی با درک بیشتر از استراتژی های یادگیری همراه می باشد.

موراز (2016) نشان داد مختلف عوامل استرس زا، مانند منحنی یادگیری، تحمیل فشار رقابتی و طبقه بندی دانش آموزان به تیزهوشان و عادی در انتقال از دبیرستان به دانشگاه بروز مشکلات تحصیلی برای دانش آموزان را جدی تر می کند.

وانگ، تیان و اسکات هوبنر (2019) در جدیدترین پژوهش نشان دادند مشارکت مدرسه ای دانش آموزان با طیف وسیعی از نتایج مثبت مانند پیشرفت تحصیلی عالی و سازگاری روانشناختی بالا همراه می باشد.

# فصل سوم

## روش تحقیق

## 1-3 روش تحقیق

پژوهش حاضر بنیادی از نوع همبستگی و مقایسه ای است.

## 2-3 حجم نمونه و نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش دانش آموزان مدارس ابتدایی شهرستان کرج در سال تحصیلی 97-98 که نمونه آماری از بین این جامعه به روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شد. برای این منظور ابتدا فهرست تمام مدارس مقطع ابتدایی شهر کرج گردآوری شد. از مدارس عادی و مدارس اکتشافی هدایت شده مورد نظر مجموعا 600 نفر (300 نفر دانش آموزان مدارس عادی و 300 نفر دانش آموزان مدارس با رویکرد اکتشافی هدایت شده میزان) به صورت نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. بعد از هماهنگی با مدارس انتخابی مبنی بر همکاری در تکمیل پرسشنامه­ های پژوهش، اهداف پژوهش برای شرکت کننده ها توضیح داده شده و رضایت کتبی مبنی بر شرکت در فرآیند پژوهش از آنها اخذ شد.

## 

## 3-3 نحوه­ی اجرای تحقیق

اخذ معرفی نامه از واحد پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان جهت ورود به مدارس مورد نظر در مرحله اول بود. سپس با مراجعه به مدارس هدف، هماهنگی های لازم جهت دسترسی به دانش آموزان انجام شد. همچنین اطلاعاتی از قبیل جنسیت، سن، مقطع تحصیلی، تحصیلات و شغل والدین آزمودنی ها نیز همگن شد. بعد از جمع­آوری پرسشنامه­ها و نمره­گذاری صورت گرفت.

## 4-3 ابزار پژوهش

**سرزندگی تحصیلی:** این مقیاس توسط مارتین و مارش (2006) طراحی شد که داراي 9 سوال است و پاسخها در آن بر روي مقیاس 5 درجه اي از نوع لیکرت از یک (کاملا مخالف) تا پنج (کاملا موافق) محاسبه می شوند. براي اجراي مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها برروي گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتا 9 گویه به مرحله نهایی رسیدند. این مقیاس از جنبه هاي همسانی درونی و بازآزمایی پایا می باشد (آلفاي کرونباخ 80/0 و بازآزمایی 67/0). نتایج حاصل از بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفاي کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با 80/0 و ضریب بازآزمایی برابر 73/0 بود (دهقانی زاده و حسین چاري، 1391).

**پرسشنامه اضطراب مدرسه:** پرسشنامه اضطراب مدرسه توسط فیلیپس در سال ۱۹۸۷ تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه ۷۴ ماده دارد و ۴ زمینه را در فرد مورد سنجش قرار می دهد. ابوالمعالی و همکاران (1394) در تحقیقی تحت عنوان پایا سازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب امتحان  تعداد سوالات آن را به ۵۲ ماده کاهش داده اند. آزمودنی به صورت بله، خیر و گاهی اوقات به آنها پاسخ داده اند.گرچه مقدار معینی از اضطراب برای انجام فعالیت های روزمره لازم و ضروری است اما اگر اندازه آن از  حد طبیعی فراتر رود مانعی در انجام کارها ایجاد می کند. این اضطراب انواع مختلفی دارد که یکی از آنها اضطراب مدرسه است. این پرسشنامه 4 زمینه ترس از ابراز و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک را مورد اندازه گیری قرار می دهد. با توجه به شواهد سه گانه اعتبار صوری، ملاکی هم زمان و اعتبار سازه، روایی این آزمون تأیید و پایایی آن 94/0 گزارش شده است (بهمن، کیامنش، و ابوالمعالی، 1392).

**پرسشنامه پیوند با مدرسه:** پرسشنامه پیوند با مدرسه در ابتدا ۷۰ گویه داشت و روی نمونه ۱۰۰۰ نفری اجرا گردید تا تصحیحات لازم به عمل آید و در نهایت بعد از تحلیل عاملی ۴۰ سوال نهایی به دست آمد. پرسشنامه ۴۰ آیتمی پیوند با مدرسه  در ۶ مولفه به بررسی و ارزیابی میزان پیوند دانش آموز با مدرسه، معلم، مدیر، معاون، مشاور و سایر دانش آموزان می پردازد. پیوند با مدرسه اشاره به ارتباطاتی دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه های زندگی تحصیلی دارد. مادوکس و پرینز (۲۰۰۳) پیوند با مدرسه را شامل مشارکت در مدرسه، تعهد به ارزش ها و باور نسبت به مدرسه تعریف کرده اند. در پژوهش رضایی شریف و همکاران (۱۳۹2) به منظور کسب اطمینان از روایی پرسشنامه، روایی محتوا، پیش بین و سازه مورد بررسی قرار گرفته است. روایی محتوا به واسطه نظرخواهی از ۵ نفر متخصص روان شناسی مورد بررسی قرار گرفت و ابزاری روا تشخیص داده شد. برای محاسبه روایی پیش بین همبستگی بین میانگین تحصیلی با پیوند به مدرسه  به دست آمد.

**پرسشنامه سبک‌های یادگیری گراشا–ریچمن:** این پرسشنامه 60 سوال دارد و 6 سبک یادگیری را می‌سنجد. سبک‌های یادگیری عبارت‌اند از : مستقل ، اجتنابی ، همیار ، وابسته ، رقابتی و مشارکتی. برای هر یک از سبک‌های یادگیری 10 عبارت وجود دارد که عبارت‌ها بر اساس سبک‌های یادگیری گروه بندی شده‌اند. مطالعات خارجی، پایایی و روایی مناسب پرسشنامه را گزارش کرده اند (افتیاگ، 2000؛ به نقل از رحیمی، 1393). برای تعیین پایایی پرسشنامه در پژوهش (رحیمی، 1393) از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. برای مقیاس های سبک های یادگیریمستقل، وابسته، مشارکت جو، رقابت جو، همکاری کننده و اجتنابی به ترتیب ضرایب آلفای 84/0، 81/0، 79/0، 85/0، 83/0، و 80/0 به دست آمد که نشان می دهد پرسشنامه از پایایی مناسبی برخوردار است.

## 5-3 تجزیه و تحلیل آماری

جهت تحلیل داده ها در پزوهش حاضر ابتدا به بررسی توصیفی داده ها از طریق رسم نمودار و جداول فراوانی پرداخته می شود. سپس فرضیات اصلی با استفاده از روش مدلسازی و تحلیل عاملی، همچنین با استفاده از تحلیل همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. سپس فرضیات اختصاصی با روش تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نرم افزار های مورد استفاده در این مطالعه spss می باشد.

# فصل چهارم

## یافته­های پژوهش

## 4-1 مقدمه

در این فصل ابتدا به ارائه اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی­های شرکت کننده در پژوهش پرداخته می شود. سپس یافته های استنباطی حاصل از داده­های پژوهش و پاسخ به سوالات و آزمون فرضیه­ها ارائه می­گردد. در بخش یافته­های استنباطی، یافته­های مرتبط با بررسی تفاوت بینرویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی ارائه شده است. سپس به یافته­های مربوط به سوالات دوم و سوم پژوهش مبنی بر تأثیرگذاری سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی­های یادگیری تحصیلی بر موفقیت تحصیلی دانش­آموزان با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکرد آموزشی سنتی مدارس ابتدایی، به تفکیک پرداخته می شود. در نهایت یافته­های مرتبط با فرضیه­های فرعی پژوهش حاضر مبنی بر تفاوت بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در هر یک از زیرمقیاس­های سرزندگی تحصیلی، استرس مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی ارائه می­گردد.

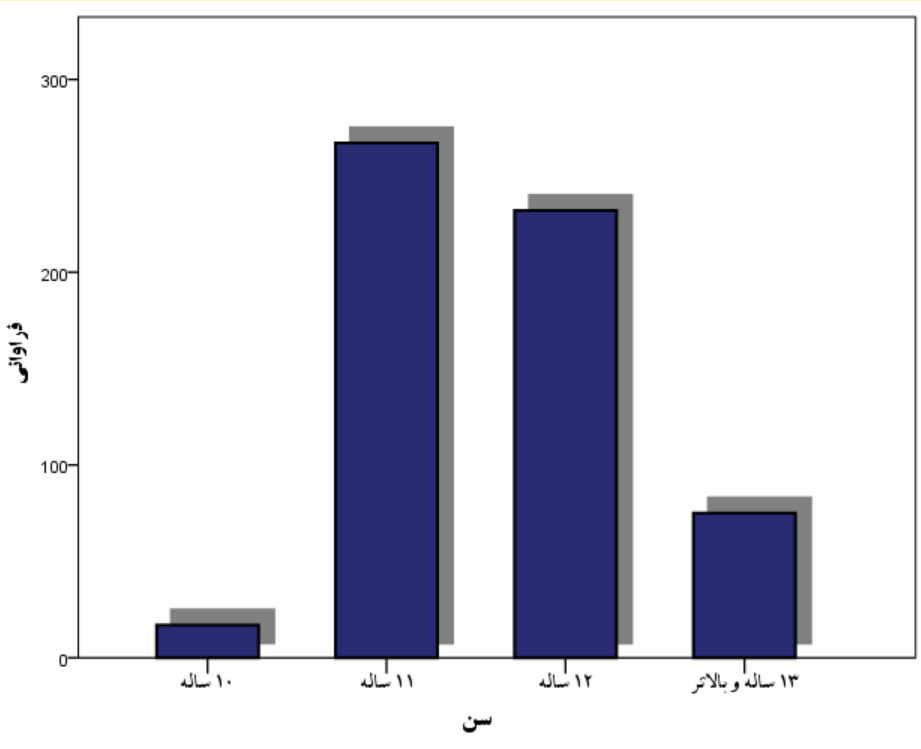
## 2-4 یافته­های توصیفی

در این بخش، یافته­های توصیفی اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی­های پژوهش حاضر و شاخص­های توصیفی متغیرهای پژوهش و توضیحات مختصر در رابطه با این یافته­ها ارائه می­شود. نخست یافته های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی سن و جنسیت، و متغیرهای اصلی پژوهش شامل سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی گزارش شده است. در جدول 4-1 یافته های مربوط به سن و جنسیت به تفکیک رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی ارائه گردیده است.

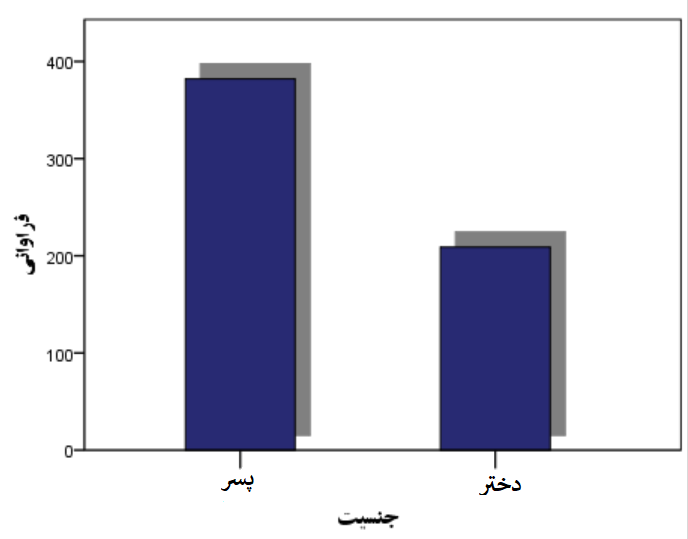
**جدول 4-1 فراوانی و درصد فراوانی متغیرهای جمعیت شناختی در دو گروه مورد مقایسه**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| رویکرد آموزشی | متغیر | فراوانی | درصد فراوانی | فراوانی تراکمی | میانگین | انحراف استاندارد |
| طبقات سنی |
| آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده | 10 ساله | 0 | 0 | 0 | 450/11 | 498/0 |
| 11 ساله | 161 | 9/54 | 9/54 |
| 12 ساله | 132 | 1/45 | 100 |
| 13 ساله و بالاتر | 0 | 0 | 0 |
| جنسیت کل | 293 | 100 | - |  |  |
| پسر | 169 | 7/57 | 7/57 |  |  |
| دختر | 132 | 3/42 | 100 |  |  |
| آموزش سنتی | 10 ساله | 17 | 7/5 | 7/5 | 781/11 | 889/0 |
| 11 ساله | 106 | 6/35 | 3/41 |
| 12 ساله | 100 | 6/33 | 8/74 |
| 13 ساله و بالاتر | 75 | 2/25 | 100 |
| جنسیت کل | 298 | 100 | - |  |  |
| پسر | 213 | 5/71 | 5/71 |  |  |
| دختر | 85 | 5/28 | 100 |

در نمودار 4-1 و 4-2 فراوانی سن و جنسیت در کل آزمودنی های نشان داده شده است.



**نمودار 4-1 فراوانی سنی در کل نمونه**



**نمودار 4-2 فراوانی جنسیتی در کل نمونه**

همانطور که در نمودار 4- 1 و 4-2 مشاهده می­شود بیشترین تعداد نمونه از نظر سنی 11 ساله بوده و از نظر جنسیت نیز پسران فراوانی بیشتری داشتند.

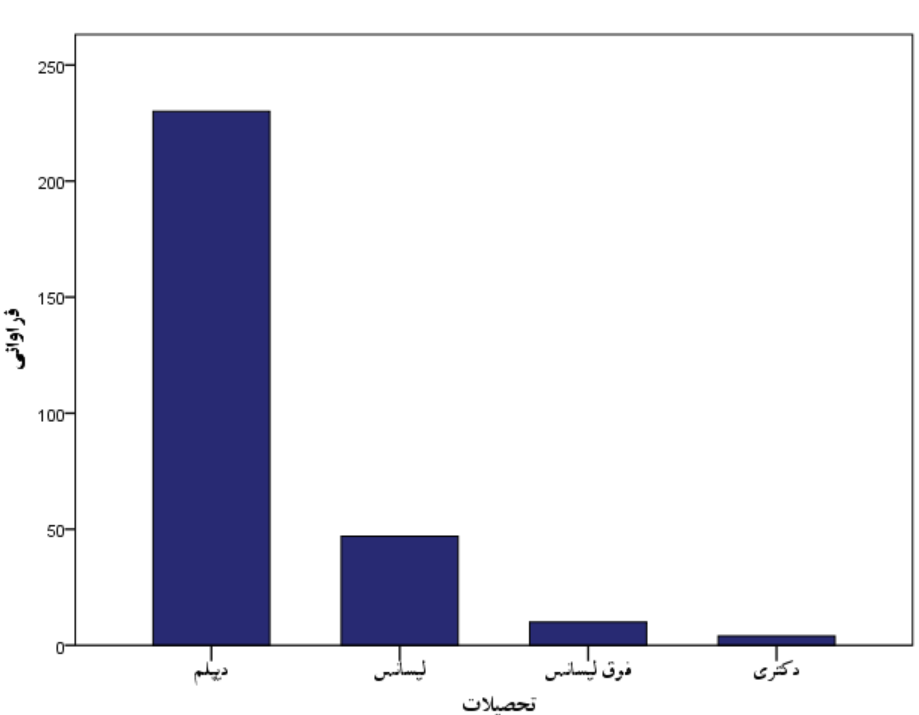
یافته­های توصیفی مرتبط با متغیرهای جمعیت شناختی والدین دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش حاضر، به تفکیک رویکردهای آموزشی در جدول 4-2 و 4-3 ، گزارش شده است.

**جدول 4-2 فراوانی، درصد فراوانی و فراوانی تراکمی وضعیت تحصیلات و شغل والدین رویکرد آموزشی سنتی**

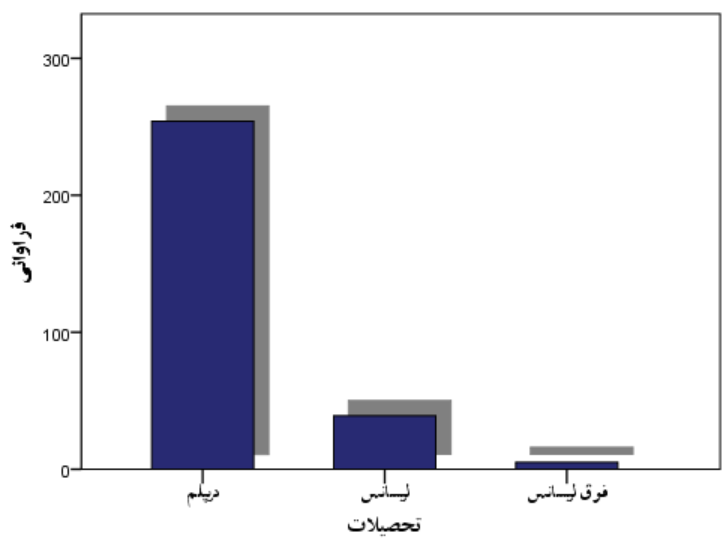
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | والد | پدر | | | مادر | | |
| متغیر جمعیت شناختی | شاخص های  توصیفی  طبقات | فراوانی | درصد فراوانی | فراوانی تراکمی | فراوانی | درصد فراوانی | فراوانی تراکمی |
| تحصیلات | دیپلم | 230 | 2/77 | 79 | 254 | 2/85 | 2/85 |
| لیسانس | 47 | 8/15 | 2/95 | 39 | 1/13 | 3/98 |
| فوق لیسانس | 10 | 4/3 | 6/98 | 5 | 7/1 | 100 |
| دکترا | 4 | 3/1 | 100 | 0 | 100 | 0 |
| کل | 291 | 7/97 | - | 298 | 0 | - |
| از دست رفته | 7 | 3/2 | - | - | - |  |
| شغل | دولتی | 87 | 2/29 | 9/29 | 8 | 7/2 | 7/2 |
| غیر دولتی | 191 | 1/64 | 5/95 | 17 | 7/5 | 5/8 |
| بیکار/خانه دار | 5 | 7/1 | 3/97 | 256 | 9/85 | 3/95 |
| معلم | 8 | 7/2 | 100 | 14 | 7/4 | 100 |
| کل | 291 | 7/97 | - | 295 | 0/99 | - |
| از دست رفته | 7 | 3/2 | - | 3 | 0/1 |  |

بر اساس جدول 4-2 ، بیشترین درصد فراوانی نمونه انتخاب شده در متغیر جمعیت شناختی تحصیلات پدر و مادر در مدارس با رویکرد آموزشی سنتی، به مقطع دیپلم اختصاص داشت. در رابطه با نوع شغل نیز بیشترین فراوانی مختص به مشاغل غیردولتی برای پدران و خانه­دار برای مادران، بود.

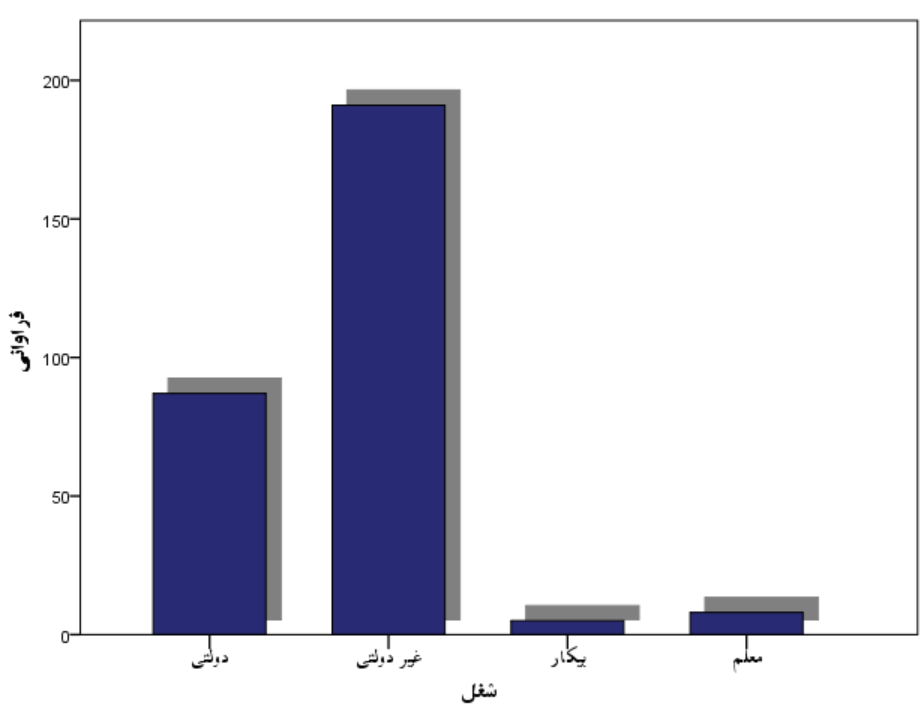
در نمودار 4-3 تا 4-6 فراوانی در طبقات متغیرهای جمعیت شناختی تحصیلات و شغل پدران و مادران در رویکرد آموزشی سنتی گزارش شده است.

****

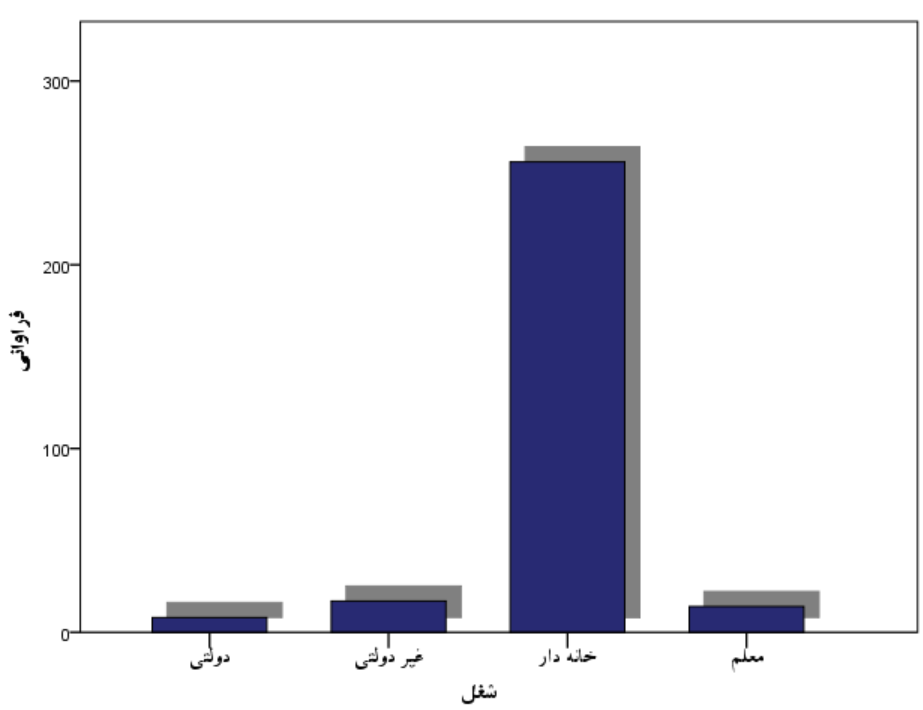
**نمودار 4-3 فراوانی طبقات تحصیلی پدران در رویکرد آموزشی سنتی**



**نمودار 4-4 فراوانی طبقات تحصیلی مادران در رویکرد آموزشی سنتی**

****

**نمودار 4-4 فراوانی طبقات شغلی پدران در رویکرد آموزشی سنتی**

****

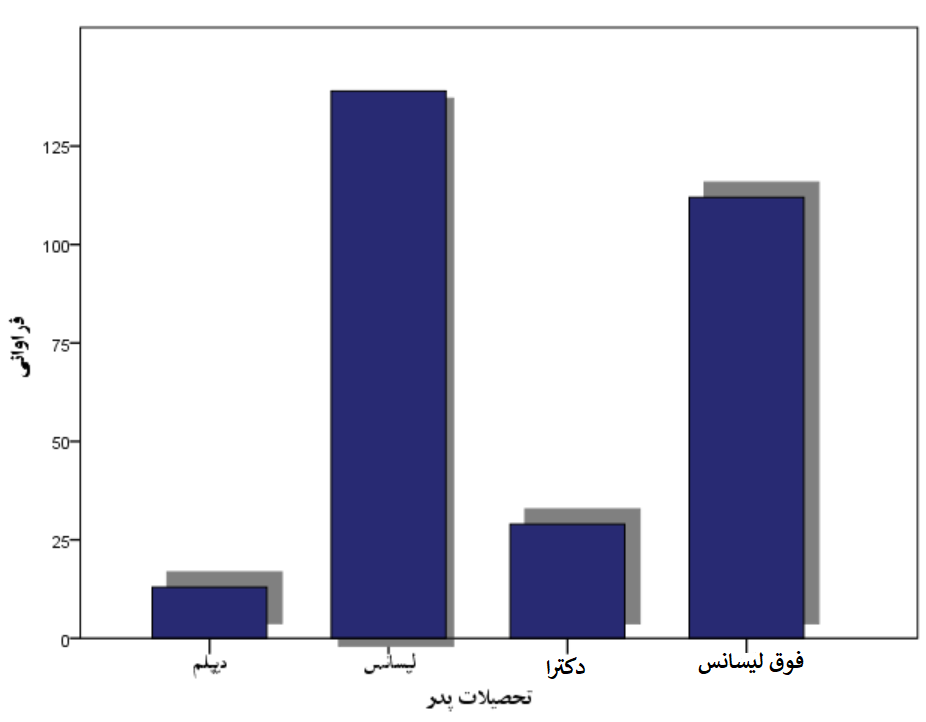
**نمودار 4-4 فراوانی طبقات شغلی مادران در رویکرد آموزشی سنتی**

**جدول 4-3 فراوانی، درصد فراوانی و فراوانی تراکمی وضعیت تحصیلات و شغل والدین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان)**

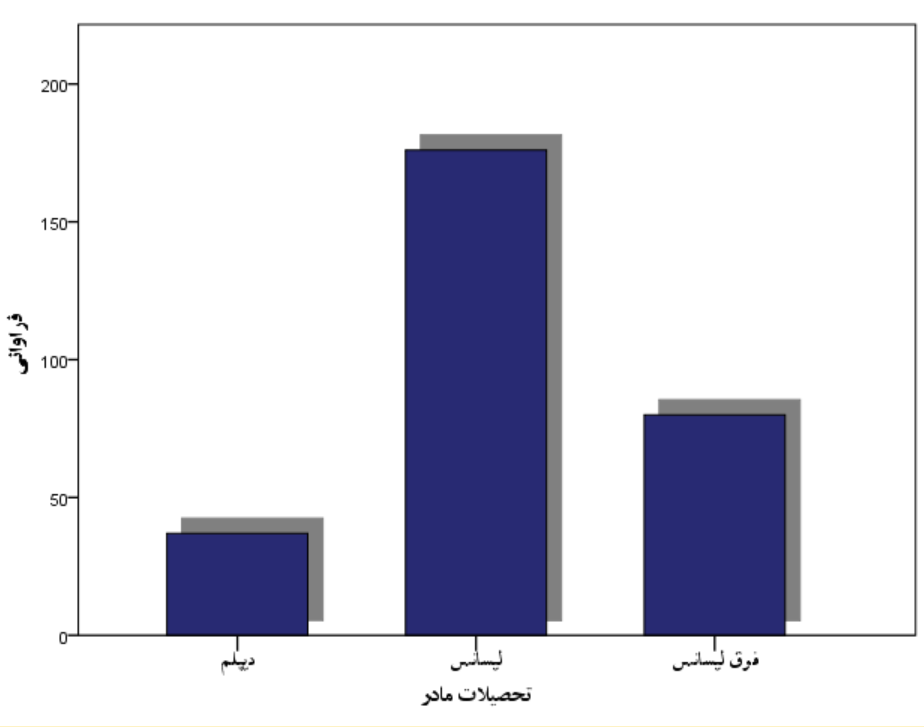
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | والد | پدر | | | مادر | | |
| متغیر جمعیت شناختی | شاخص های  توصیفی  طبقات | فراوانی | درصد فراوانی | فراوانی تراکمی | فراوانی | درصد فراوانی | فراوانی تراکمی |
| تحصیلات | دیپلم | 13 | 4/4 | 4/4 | 37 | 6/12 | 6/12 |
| لیسانس | 139 | 4/47 | 9/51 | 176 | 1/60 | 7/72 |
| فوق لیسانس | 112 | 2/38 | 1/90 | 80 | 3/27 | 100 |
| دکترا | 29 | 9/9 | 100 | 0 | 0 | 100 |
| کل | 293 | 100 | - | 293 | 100 | - |
| شغل | دولتی | 92 | 4/31 | 4/31 | 84 | 7/28 | 7/28 |
| غیر دولتی | 178 | 8/60 | 2/92 | 118 | 3/40 | 9/68 |
| بیکار/خانه دار | 13 | 4/4 | 6/96 | 89 | 4/30 | 3/99 |
| معلم | 10 | 4/3 | 100 | 2 | 7/0 | 100 |
| کل | 293 | 100 | - | 293 | 100 | - |

بر اساس جدول 4-3 ، بیشترین درصد فراوانی نمونه انتخاب شده در متغیر جمعیت شناختی تحصیلات پدر و مادر در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده، به مقطع لیسانس اختصاص داشت. در رابطه با نوع شغل نیز بیشترین فراوانی برای پدران و مادران، هر دو مختص به مشاغل غیردولتی بود.

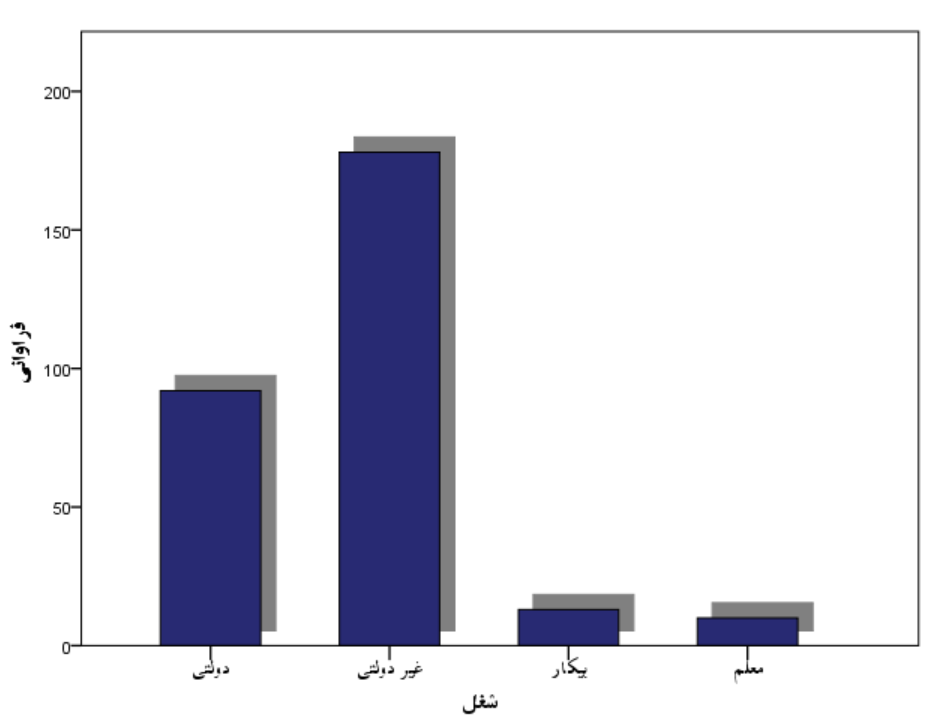
در نمودار 4-7 تا 4- 10 فراوانی در طبقات متغیرهای جمعیت شناختی تحصیلات و شغل پدران و مادران در رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده گزارش شده است.



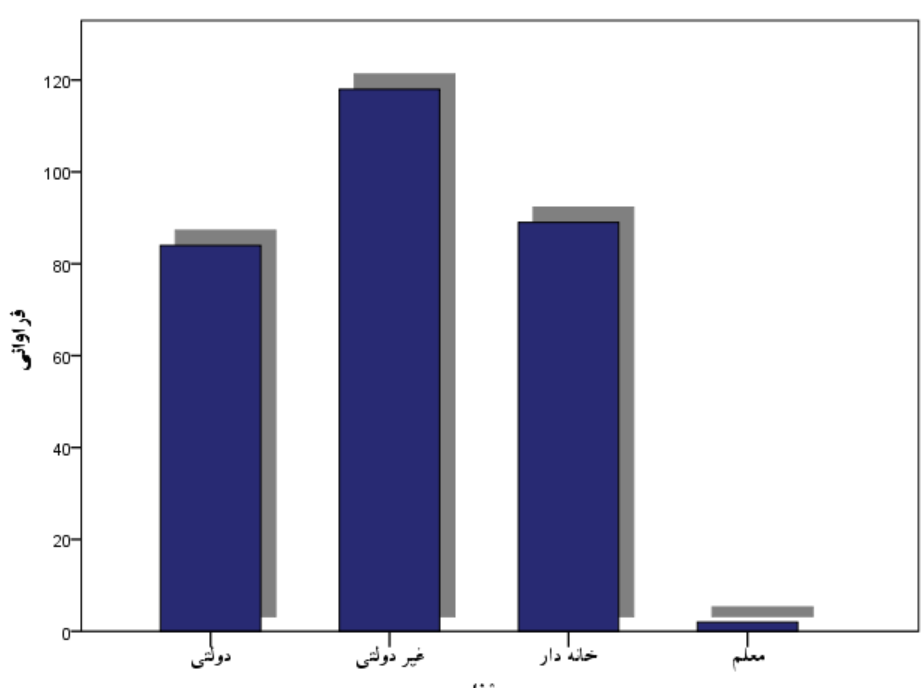
**نمودار 4-3 فراوانی طبقات تحصیلی پدران در رویکرد آموزشی میزان**



**نمودار 4-3 فراوانی طبقات تحصیلی مادران در رویکرد آموزشی میزان**



**نمودار 4-3 فراوانی طبقات شغلی پدران در رویکرد آموزشی میزان**



**نمودار 4-3 فراوانی طبقات شغلی مادران در رویکرد آموزشی میزان**

در جدول 4- 4 یافته­های مربوط به میانگین و انحراف استاندارد هر یک از زیرمقیاس­های سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی به تفکیک رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی، گزارش شده است.

**جدول4-4 میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای اصلی پژوهش به تفکیک رویکرد­ها**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **گروه** | **رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان)** | | **رویکردهای آموزشی سنتی** | |
| **متغیر** | **زیرمقیاس** | **میانگین** | **انحراف­معیار** | **میانگین** | **انحراف معیار** |
| **سرزندگی تحصیلی** | - | 447/36 | 494/3 | 664/31 | 308/9 |
| **اضطراب مرتبط با مدرسه** | ترس از ابراز و جود | 001/0 | 004/0 | 043/5 | 669/3 |
| اضطراب امتحان | 001/0 | 001/0 | 741/8 | 701/5 |
| فقدان اعتماد به نفس | 001/0 | 001/0 | 838/6 | 264/4 |
| واکنش های فیزیولوژیک | 002/0 | 006/0 | 342/4 | 137/3 |
| **استراتژی های یادگیری تحصیلی** | مستقل | 320/23 | 631/3 | 496/23 | 856/6 |
| اجتنابی | 494/23 | 794/3 | 818/33 | 197/7 |
| همیار | 982/22 | 585/3 | 570/20 | 924/7 |
| وابسته | 071/22 | 753/3 | 128/21 | 650/6 |
| رقابتی | 453/22 | 344/3 | 459/25 | 861/6 |
| مشارکت | 682/22 | 286//3 | 093/20 | 002/8 |
| **مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه** | مشارکت مذهبی | 989/5 | 130/0 | 204/2 | 635/1 |
| مشارکت فرهنگی/هنری | 778/7 | 455/0 | 751/2 | 091/2 |
| مشارکت علمی | 965/5 | 231/0 | 778/1 | 554/1 |
| مشارکت ورزشی | 887/2 | 316/0 | 187/1 | 084/1 |
| پیوند با مدرسه | دلبستگی به معلم | 000/23 | 001/0 | 874/25 | 601/11 |
| دلبستگی به مدرسه | 000/37 | 002/0 | 647/28 | 042/14 |
| دلبستگی به کارکنان | 000/12 | 002/0 | 430/16 | 639/7 |
| مشارکت در مدرسه | 000/16 | 002/0 | 578/16 | 717/7 |
| باور به مدرسه | 000/22 | 002/0 | 309/16 | 147/9 |
| تعهد به مدرسه | 000/7 | 002/0 | 174/8 | 468/4 |

بر اساس مقادیر گزارش شده در جدول 4-4 ، میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده 447/33 و دانش آموزان تحت آموزش سنتی 664/31 بدست آمد. این یافته نشان می­دهد که میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده بیشتر از دانش آموزان مدارس با آموزش سنتی است. میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده 447/33 و دانش آموزان تحت آموزش سنتی 664/31 بدست آمد. همچنین میانگین نمرات زیر مقیاس­های اضطراب مدرسه دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده، در هر چهار زیر مقیاس کمتر از دانش آموزان مدارس با آموزش سنتی بود. میانگین نمرات زیر مقیاس­های استراتژی های یادگیری تحصیلی شامل همیار، وابسته و مشارکت، برای دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده، بیشتر از دانش آموزان مدارس با آموزش سنتی بود و زیرمقیاس­های اجتنابی و رقابتی در بین دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده کمتر بدست آمد. در رابطه با میانگین نمرات مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه نیز در هر چهار زیر مقیاس مشارکت مذهبی، مشارکت فرهنگی/هنری، مشارکت علمی و مشارکت ورزشی، دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده میانگین نمراتی بیشتری از دانش آموزان مدارس با آموزش سنتی بدست آوردند.

## 3-4 یافته های استنباطی

در این قسمت نخست یافته های حاصل از بررسی تفاوت بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی از نظر سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی های یادگیری تحصیلی گزارش می شود. در بخش های بعدی ابتدا ضریب همبستگی متغیرهای مذکور ارائه و سپس نتایج مربوط به رگرسیون چندگانه برای پیش بینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان، به تفکیک رویکردها، گزارش می­شود.

## 1-3-4 یافته­های مرتبط با فرضیه ها

**بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی­های یادگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.**

در این بخش، جهت بررسی فرضیه اول، یافته­های پژوهش حاضر در رابطه با فرضیه­های زیر مجموعه­ی فرضیه اصلی ارائه شده است.

**فرضیه 1: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های سرزندگی تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد.**

در این قسمت، یافته های حاصل از آزمون مقایسه دوگروه مستقل برای نمرات سرزندگی تحصیلی دانش آموزان در دو گروه مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه می گردد.

در جدول 4-5 یافته های مربوط به مقایسه نمرات سرزندگی تحصیلی در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه شده است.

**جدول 4-5 نتایج مقایسه میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی بین دو رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گروه های مورد مقایسه | متغیر مورد مقایسه | میانگین | t | درجه آزادی | معناداری | تفاوت میانگین­ها | خطای استاندارد تفاوت | کران پایین | کران بالا |
| آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده | سرزندگی تحصیلی | 447/36 | 456/2 | 589 | 014/0 | 335/1 | 542/0 | 267/0 | 403/2 |
| رویکردهای آموزشی سنتی | 664/31 |

همان طور که در جدول 4-5 تفاوت میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه 1 تایید گردید.

**فرضیه 2: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های اضطراب مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.**

در این قسمت، یافته های حاصل از آزمون مقایسه دوگروه مستقل برای نمرات زیرمقیاس های اضطراب مرتبط با مدرسه دانش آموزان در دو گروه مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه می گردد.

در جدول 4-6 یافته های مربوط به مقایسه نمرات ترس از ابراز و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه شده است.

**جدول 4-6 نتایج مقایسه میانگین نمرات زیرمقیاس های اضطراب مرتبط با مدرسه بین دو رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گروه های مورد مقایسه | متغیر مورد مقایسه | میانگین  گروه­ها | t | درجه آزادی | معناداری | تفاوت میانگین­ها | خطای استاندارد تفاوت | کران پایین | کران بالا |
| اکتشافی (میزان) | ترس از ابراز و جود | 001/0 | 729/23- | 589 | 001/0p< | 043/5- | 212/0 | 461/5- | 625/4- |
| آموزشی سنتی | 043/0 |
| اکتشافی (میزان) | اضطراب امتحان | 001/0 | 267/26- | 589 | 001/0p< | 741/8- | 330/0 | 391/9- | 091/8- |
| آموزشی سنتی | 741/8 |
| اکتشافی (میزان) | فقدان اعتماد به نفس | 001/0 | 686/27- | 589 | 001/0p< | 838/6- | 247/0 | 325/7- | 352/6- |
| آموزشی سنتی | 838/6 |
| اکتشافی (میزان) | واکنش های فیزیولوژیک | 002/0 | 894/23- | 589 | 001/0p< | 342/4- | 181/0 | 699/4- | 984/3- |
| آموزشی سنتی | 342/4 |

همان طور که در جدول 4-6 تفاوت میانگین نمرات ترس از ابراز و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت منفی است، می توان نتیجه گرفت که نمرات ترس از ابراز و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری کمتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه 2 تایید گردید.

**فرضیه 3: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد**.

در این قسمت، یافته های حاصل از آزمون مقایسه دوگروه مستقل برای نمرات مشارکت مذهبی، فرهنگی/هنری، علمی و ورزشی دانش آموزان در دو گروه مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه می گردد.

در جدول 4-7 یافته های مربوط به مقایسه نمرات مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه شده است.

**جدول 4-7 نتایج مقایسه میانگین نمرات مشارکت اجتماعی بین دو رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گروه های مورد مقایسه | شاخص های آماری | میانگین گروه­ها | t | درجه آزادی | معناداری | تفاوت میانگین­ها | خطای استاندارد تفاوت | کران پایین | کران بالا |
| زیر مقیاس |
| اکتشافی (میزان) | مشارکت مذهبی | 989/5 | 489/39 | 589 | 001/0p< | 785/3 | 095/0 | 598/3 | 972/3 |
| آموزشی سنتی | 204/2 |
| اکتشافی (میزان) | مشارکت فرهنگی/هنری | 778/7 | 204/40 | 589 | 001/0p< | 026/5 | 124/0 | 782/4 | 270/5 |
| آموزشی سنتی | 751/2 |
| اکتشافی (میزان) | مشارکت علمی | 965/5 | 994/45 | 589 | 001/0p< | 187/4 | 091/0 | 00/4 | 366/4 |
| آموزشی سنتی | 778/1 |
| اکتشافی (میزان) | مشارکت ورزشی | 887/2 | 944/25 | 589 | 001/0p< | 699/1 | 655/0 | 570/1 | 828/1 |
| آموزشی سنتی | 187/1 |

همان طور که در جدول 4-7 تفاوت میانگین نمرات مشارکت مذهبی،، فرهنگی/هنری، علمی و ورزشی معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات مشارکت مذهبی، فرهنگی/هنری، علمی و ورزشی دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه 3 تایید گردید.

**فرضیه 4: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های استراتژی های یادگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.**

در این قسمت، یافته های حاصل از آزمون مقایسه دوگروه مستقل برای نمرات زیرمقیاس های استراتژی های یادگیری تحصیلی دانش آموزان در دو گروه مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه می گردد.

در جدول 4-8 یافته های مربوط به مقایسه نمرات سبک یادگیری مستقل، اجتنابی، همیار، وابسته، رقابتی و مشارکت در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه شده است.

**جدول 4-8 نتایج مقایسه میانگین نمرات زیرمقیاس های استراتژی های یادگیری بین دو رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گروه های مورد مقایسه | متغیر مورد مقایسه | میانگین گروه­ها | t | درجه آزادی | معناداری | تفاوت میانگین­ها | خطای استاندارد تفاوت | کران پایین | کران بالا |
| اکتشافی(میزان) | مستقل | 320/23 | 508/0- | 589 | 612/0 | 230/0- | 450/0 | 116/1- | 656/0 |
| آموزشی سنتی | 496/23 |
| اکتشافی(میزان) | اجتنابی | 494/23 | 753/21- | 589 | 001/0p< | 230/10- | 470/0 | 154/11- | 306/9- |
| آموزشی سنتی | 818/33 |
| اکتشافی(میزان) | همیار | 982/22 | 845/4 | 589 | 001/0p< | 420/2 | 499/0 | 438/1 | 402/3 |
| آموزشی سنتی | 570/20 |
| اکتشافی(میزان) | وابسته | 071/22 | 16/0- | 589 | 873/0 | 061/0- | 380/0 | 809/0- | 687/0 |
| آموزشی سنتی | 128/21 |
| اکتشافی(میزان) | رقابتی | 453/22 | 554/6- | 589 | 001/0p< | 894/2- | 441/0 | 762/3- | 026/2- |
| آموزشی سنتی | 459/25 |
| اکتشافی(میزان) | مشارکت | 682/22 | 176/5 | 589 | 001/0p< | 583/2 | 496/0 | 608/1 | 559/3 |
| آموزشی سنتی | 093/20 |
|  | کل | 006/138 | 207/5 | 589 | 001/0p< | 340/6 | 496/0 | 608/1 | 559/3 |

همان طور که در جدول 4-8 تفاوت میانگین نمرات سبک یادگیری اجتنابی، همیار، رقابتی، مشارکت و نمره کل استراتژی­های یادگیری معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت برای سبک یادگیری همیار، مشارکت و نمره کل مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات این زیر مقیاس­های سبک یادگیری و نمره کل استراتژی­های یادگیری، برای دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). در رابطه با سبک یادگیری اجتنابی و رقابتی تفاوت بین میانگین­های دو رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی، منفی بدست آمد. بر این اساس می­توان نتیجه گرفت نمرات این زیر مقیاس­های سبک یادگیری بین دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری پایین­تر است (05/0p<). در مجموع بر اساس یافته­ای مربوط به نمره کل، فرضیه 4 تایید گردید.

**فرضیه فرعی 5: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.**

در جدول 4-9 یافته های مربوط به مقایسه نمرات زیرمقیاس های پیوند با مدرسه شامل دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور به مدرسه و تعهد به مدرسه در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه شده است.

**جدول 4-9 نتایج مقایسه میانگین نمرات زیرمقیاس های پیوند با مدرسه بین دو رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گروه های مورد مقایسه | متغیر مورد مقایسه | میانگین گروه­ها | t | درجه آزادی | معناداری | تفاوت میانگین­ها | خطای استاندارد تفاوت | کران پایین | کران بالا |
| اکتشافی(میزان) | دلبستگی به معلم | 000/23 | 241/4- | 589 | 001/0p< | 874/2- | 672/0 | 206/4- | 552/1- |
| آموزشی سنتی | 874/25 |
| اکتشافی(میزان) | دلبستگی به مدرسه | 000/37 | 269/10 | 589 | 001/0p< | 352/8 | 813/0 | 752/6 | 953/9 |
| آموزشی سنتی | 647/28 |
| اکتشافی(میزان) | دلبستگی به کارکنان | 000/12 | 928/9- | 589 | 001/0p< | 430/4- | 446/0 | 307/5- | 554/3- |
| آموزشی سنتی | 430/16 |
| اکتشافی(میزان) | مشارکت در مدرسه | 000/16 | 486/1- | 589 | 141/0 | 578/0- | 392/0 | 344/1- | 187/0 |
| آموزشی سنتی | 578/16 |
| اکتشافی(میزان) | باور به مدرسه | 000/22 | 649/10 | 589 | 001/0p< | 690/5 | 534/0 | 648/4 | 733/6 |
| آموزشی سنتی | 309/16 |
| اکتشافی(میزان) | تعهد به مدرسه | 000/7 | 537/4- | 589 | 001/0p< | 174/1- | 258/0 | 683/1- | 665/0- |
| آموزشی سنتی | 174/8 |

همان طور که در جدول 4-9 تفاوت میانگین نمرات دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور به مدرسه و تعهد به مدرسه معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت برای دلبستگی به مدرسه و باور به مدرسه مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات این زیرمقیاس های پیوند با مدرسه، برای دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). در رابطه با دلبستگی به معلم، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه تفاوت بین میانگین­های دو رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی، منفی بدست آمد، هر چند برای نمرات زیرمقیاس مشارکت در مدرسه، این تفاوت معنادار نبود. بر این اساس می­توان نتیجه گرفت نمرات زیر مقیاس­های دلبستگی به معلم، دلبستگی به کارکنان و تعهد به مدرسه از مقیاس پیوند با مدرسه، بین دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری پایین­تر است (05/0p<). در مجموع بر اساس یافته­ها، فرضیه 5 تایید گردید.

در این بخش یافته­های حاصل از پژوهش حاضر، در رابطه با فرضیه ششم، مبنی بر تفاوت موفقیت تحصیلی دانش­آموزان برخوردار از آموزش مبتنی بر اکتشاف هدایت شده با موفقیت تحصیلی دانش آموزان تحت آموزش سنتی، ارائه می­گردد.

**فرضیه 6: بین موفقیت تحصیلی دانش­آموزان مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و مدارس با رویکردهای آموزشی سنتی تفاوت معنادار وجود دارد**

در این قسمت، یافته های حاصل از آزمون مقایسه دوگروه مستقل برای نمرات موفقیت تحصیلی دانش آموزان در دو گروه مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی ارائه می گردد.

**جدول 4-10 نتایج مقایسه میانگین نمرات موفقیت تحصیلی بین دو رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گروه های مورد مقایسه | متغیر مورد مقایسه | میانگین گروه­ها | t | درجه آزادی | معناداری | تفاوت میانگین­ها | خطای استاندارد تفاوت | کران پایین | کران بالا |
| اکتشافی(میزان) | موفقیت تحصیلی | 279/2 | 437/5 | 589 | 001/0 | 306/0 | 0564 | 195/0 | 417/0 |
| 973/1 |
| آموزشی سنتی |

همان طور که در جدول 4-5 تفاوت میانگین نمرات موفقیت تحصیلی معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات موفقیت تحصیلی دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه 6 تایید گردید.

**2-2-4 فرضیه 7: بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد.**

در این بخش یافته­های حاصل از پژوهش حاضر، در رابطه با فرضیه 7 مبنی بر رابطه سطح تحصیلات والدین دانش­آموزان با تحصیل در مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) مدارس با رویکردهای آموزشی سنتی آموزش سنتی، ارائه می­گردد. به منظور بررسی این فرضیه ، یافته­های مربوط به همبستگی سطح تحصیلات پدر و مادر با نوع رویکرد آموزشی که دانش آموز از آن برخوردار است، ارائه می­شود. در جدول 4-11 مقدار و معناداری این همبستگی­ها، گزارش شده است.

**جدول 4-11 ضرایب همبستگی تحصیلات والدین و رویکرد آموزشی**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| متغیر | 1 | 2 | 3 |
| 1.سطح تحصیلات پدر | 1 |  |  |
| 2.سطح تحصیلات مادر | \*\*634/0 | 1 |  |
| 3. رویکرد آموزشی | \*\*696/0 | \*\*684/0 | 1 |

همان طور که در جدول 4-11 مشاهده می­شود همبستگی بین متغیرهای سطح تحصیلات پدر با رویکرد آموزشی میزان با 634/0 و جهت مثبت، بدست آمد. در رابطه با تحصیلات مادر نیز میزان این همبستگی 684/0 بود. به این ترتیب نتیجه گرفته می­شود که سطح تحصیلات پدر و مادر با تحصیل دانش آموز تحت رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده، همبستگی بالایی دارد. بنابراین فرضیه 7 مبنی بر " بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد"، تایید گردید.

# فصل پنجم

## بحث و نتیجه گیری

# فصل پنجم

## بحث و نتیجه گیری

## 1-5 مقدمه

در فصل حاضر به بررسی و بحث و نتیجه گیری نتایج حاصل از تحلیل داده ها پرداخته می شود. همچنین به تفکیک فرضیه های پژوهش مورد بحث و تبیین قرار می گیرند. در انتها محدودیت های پژوهش ذکر شده و نیز پیشنهادات پژوهش آورده می شود.

## 2-5 فرضیه ها

بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در سرزندگی تحصیلی، اضطراب مرتبط با مدرسه، مشارکت اجتماعی (مرتبط با مدرسه) و استراتژی­های یادگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

## 1-2-5 فرضیه اول: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های سرزندگی تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش نشان داد تفاوت میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی در بین دانش اموزان با روش آموزشی مدارس اکتشافی و سنتی معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه 1 تایید می گردد.

در تبیین این یافته می توان گفت در زندگی روزانه تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبرو می شوند که تهدیدی برای اعتماد به نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنها است. عده ای از دانش آموزان در مقابله با آنها موفق عمل میکنند و عده ای از آنها در این زمینه موفقیت قابل قبولی ندارند؛ بنابراین باید اذعان داشت که سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانع تحصیلی ازجمله نمرات ضعیف، کاهش انگیزه، سطوح استرس و غیره اشاره دارد و یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی است. پس وقتی دانش آموزی تکالیفش را به صورت خودجوش انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می کند. داشتن چنین احساسی در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموز می شود.

در دوران تحصیل چالشهای تحصیلی زیادی وجود دارد که نیازمند توجه و تفکر است و این چالش ها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی دانش آموزان است. دانش آموزان دارای سرزندگی تحصیلی برای حل این چالش ها از خود مقاومت بیشتری نشان می دهند، در حل آنها توجه و تأمل بیشتری دارند و احتمالا موفق تر هستند که این عوامل باعث بهبود عملکرد تحصیلی آنها می شود (مارتین و مارش، 2008).

با توجه به این که اشتیاق و سرزندگی تحصیلی یک سازه چندبعدی شامل بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است، بنابراین از یکسو بعد شناختی سرزندگی تحصیلی باعث میشود دانش آموزان از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری استفاده کنند. از سوی دیگر بعد رفتاری سرزندگی تحصیلی که در آن فرد تلاش کردنش را افزایش می دهد و با پایداری و درخواست کمک از دیگران در برخورد با تکالیف درسی موفق عمل می کند. در رویکرد آموزشی اکتشافی آموزش مهارت حل مسئله، برنامه ریزی صحیح، مهارت خودنظمی و مسئولیت پذیری فردی باعث افزایش تلاش های فرد، برنامه ریزی و هدایت این رفتارها برای رسیدن به سرزندگی تحصیلی بیشتر می شود (مارتین، 2014).

سرزندگی تحصیلی محصول عوامل مختلف در مدرسه از جمله روش آموزشی متربیان، سبک تعاملاتی مدرسه به طور کلی با متربیان و مربیان و نوع انتظارات و نگرش نسبت به متربی می باشد. در موضوع آموزشی با توجه به اصول آزادی عمل حد اکثری و ملاحظه اختلافات فردی در مدارس اکتشافی میزان، چرخه دمینگ آموزش طراحی شده که وضعیت دانش آموزان در بخشهای مختلف این چرخه به وضوح معین شده است. بودجه بندی انجام شده در این چرخه برای دانش آموز، یک نقشه راه متناسب و متناظر بر توانمندی ها و نقاط و ضعف وی طراحی شده است که او را با خود مقایسه می کند نه با دیگران. در این حالت فشار ناشی از رقابت صرف بین دانش آموزان تعدیل شده و آنها فرصت کافی برای مدیریت امور آموزشی خود به دست می آورند. این موضوع شرایط ایمن و همراه با فرصت برای دانش آموزان فراهم می کند که تنهایتا باعث تقویت رابطه دانش آموز با مدرسه و معلم شده و این پویایی همواره سرزندگی تحصیلی را افزایش می دهد. همان طور که در تعریف سرزندگی تحصیلی آمده، سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی دانش آموز برای موفقیت در غلبه بر شکست ها و چالش هایی که از دوره عادی زندگی روزمره تحصیلی معمول است (مانند عملکرد ضعیف، فشار رقابت، عملکرد و وظایف دشوار) می باشد (پوتواین و همکاران، 2012). سوالی که مطرح می شود این است: آیا توانمندی سرزندگی تحصیلی در چه شرایطی می تواند رشد کند؟ پاسخ این است: باید به دانش آموزان فرصت داد و متناسب با توانمندی ها و ظرفیت های هر فرد، انتظارات متناسب از وی داشت تا بتواند مسیر رشد طبیعی خود را طی کرده و توانمندی های بالقوه خود را بالفعل برساند. از این نظر، سرزندگی تحصیلی یک توانمندی سح بالا محسوب می شود که نمی توان ابتدا به ساکن حضور آن را در دانش آموز انتظار داشت. بلکه با فراهم سازی بستر مناسب از جمله کاهش فشار رقابت صرف، عدم مقایسه همسالان و داشتن انتظارات سطح بالا که منجر به جرات ورزی و اعتماد به نفس می شود، شرایط ارتقا سرزندگی تحصیلی فراهم شود. سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از عواملی است که به دانش آموزان کمک می کند تا با ریسک فاکتورهای تحصیلی که به ویژه در شرایط نسبتا دشوار مانند مهلت آمادگی برای امتحان، عملکرد ضعیف، بازخورد منفی از معلمان، فشار تحصیلی و دبیرستان که به طور مکرر در زندگی تحصیلی رخ می دهد، مقابله کنند (مارتین، 2014). از این نظر می توان سرزندگی تحصیلی را به عنوان ساختار توانمندسازی تحصیلی در نظر گرفت که می تواند مشارکت دانش آموزان در تدریس و یادگیری در کلاس درس را تسهیل بخشد (دی پرنا، 2006).

## 2-2-5 فرضیه دوم: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های اضطراب مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.

# نتایج نشان داد تفاوت میانگین نمرات ترس از ابراز و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت منفی است، می توان نتیجه گرفت که نمرات ترس از ابراز و جود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری کمتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه 2 تایید می شود. در آزمون فرضیه دوم می­توان گفت دو گروه به لحاظ متغیر اضطراب تفاوت معنادار دارند و گروه مدارس عادی از میانگین بالاتری برخوردار هستند. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش­های احمد پناه و همکاران (2016)؛ علیزاده و همکاران (۱۳۹۳)؛ سلطانی­نژاد و همکاران (۱۳۹۲)؛ دسروزیرز و همکاران (۲۰۱۳)؛ استاسارت و همکاران (2013)؛ سوئیسلو و ارث (2013) هم راستاست.

موارد دیگر که مرتبط و هم راستا در پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانش آموزان در مدرسه است، کاهش فشار اضطراب مرتبط با مدرسه است. یکی از اصولی که در روش میزان دیده شده «اصل درونی کردن انگیزه ها» یا «اصل مسئولیت پذیری» است. با توجّه به این اصل باید به گونه ای عمل شود که دانش آموزان خود را مسئول کارهای خویش ببینند و حتّی المقدور بدون نیاز به انگیزه های بیرونی مانند تشویق و تنبیه و تذکر، پیگیر اموراتشان باشند. تذکرات نابجا و یادآوری های پیاپی به کودکان خود از بزرگترین عوامل فراموش کاری و فرار از مسئولیت در آنها است. برخلاف تصور عموم که لازم است دائما موارد به کودکان گوشزد شود این امر در ایجاد حس مسئولیت پذیری و مشارکت ایشان اختلال ایجاد می کند.

تذکّر زیادی از دو جنبه ضرر دارد. اوّل اینکه تذکّر گیرنده نسبت به کسی که به او زیاد تذکّر می دهد ناخواسته موضع می گیرد و در روابط جاری اش با او به مشکل می خورد. در ثانی تذکّرات بیهود به تذّکرگیرنده نا خودآگاه می آموزد که لازم نیست خود پیگیر کارش باشد چرا که دیگری همواره مسائل را به او یادآوری می کند. کودکانی که زیاد تذکّر می گیرند، دچار ضعف اعتماد به نفس شده، به دیگران وابسته می گردند و در عدم حضور اولیایشان از انجام ساده ترین کارها عاجز می مانند و نهایتا دچار اضطراب می شوند. بسیاری اوقات تذّکراتی که به کودکان داده می شود ناشی از انتظارات نابجای بزرگترها یا قواعد غیر ضروری و محدودیت‌های بی‌دلیل است. اگر نسبت به انتظاراتمان در این شیوه به جای تذکّر، از وضع قانون و البته اجرای دقیق آن مطابق قراری که با دانش آموزان گذاشته می شود استفاده می‌گردد.

## 3-2-5 فرضیه سوم: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های مشارکت اجتماعی مرتبط با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد تفاوت میانگین نمرات مشارکت مذهبی، فرهنگی/هنری، علمی و ورزشی معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات مشارکت مذهبی، فرهنگی/هنری، علمی و ورزشی دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه فوق تایید می گردد. این یافته همسو با یافته های پژوهش های پیشین مانند محسنی (1369) و فیقیان‌فر و حسینی (1391) می باشد.

در تبیین این یافته می توان اشاره کرد به اینکه، در مدارس با رویکرد اکتشافی (میزان)، فرصت تعامل و مشارکت به معنای شکل گیری یک تجربه واقعی برای همه دانش آموزان داده می شود. در این مدارس مشارکت اجتماعی بخش جدای ناپذیر سیستم آموزشی مدرسه محسوب می شود که طی آن مفهوم مشارکت به عنوان یک وظیفه ذاتی مسمتر برای دانش آموزان تعریف شده است. دانش‏‏آموزان در مدرسه عناصری زنده و پویا هستند و در تحقق‏‏ ‏یافتن اهداف آموزش‏‏ ‏و پرورش نقش دارند. مشارکت دانش‏‏آموزان دوره متوسطه در امور مدرسه با توجه به‏‏ ‏ویژگی‏‏ها و خصایص شخصیتی نوجوانان در این دوره سنی اهمیت دارد. در این مرحله از رشد فیزیکی و فکری، استفاده از وجود دانش‏‏آموزان در امور مدرسه در افزایش‏‏ ‏اعتماد ‌به‏‏ ‏نفس، ارضای غرور جوانی و سایر ویژگی‏‏های شخصیتی آنان تأثیر می‏‏گذارد. برای‏‏ ‏جلب مشارکت دانش‏‏آموزان در امور مختلف مدرسه، مسؤولان مدارس باید به حساسیت‏‏ ‏رفتاری آنان توجه کنند. بنابراین اتمسفر مدرسه به عنوان عامل تعیین کننده در ارتقا مشارکت اجتماعی دانش آموزان می باشد. مشارکت دانش‏‏آموزان در امور مدرسه بر افزایش اعتماد به ‏‏نفس، دوری از خود محوری‏‏، گرایش به‏‏ ‏جمع و افزایش فعالیت و پویایی ذهنی آنان تأثیر می‏‏گذارد؛ به ‌این ترتیب، مدرسه‏‏ ‏به نهادی تبدیل می‏‏شود که در فرآیند اجتماعی‌شدن نوجوانان سهم عمده‏‏ای دارد. علاوه بر بعد روانی - شخصیتی، مشارکت دانش‏‏آموزان در بعد اجتماعی و در سطوح خرد و کلان‏‏ ‏جامعه تأثیر می‏‏گذارد. اگر مشارکت دانش‏‏آموزان در امور مختلف به‏‏صورتی سازمان ‏‏یافته‏‏ ‏و مطابق با برنامه‏‏هایی که مدرسه تدارک می‏‏بیند صورت گیرد، آنان به فعالیت سازمانی‏‏ ‏خو می‏‏گیرند. تقسیم وظایف و مسؤولیت‏‏ها و مشخص شدن نقش هر کدام از دانش‏‏آموزان‏‏ ‏در فعالیت‏‏های گروهی سبب می‏‏شود که انضباط اجتماعی محور فعالیت‏‏های آنان قرار گیرد؛ به ‌این ترتیب، مدرسه علاوه بر این‏‏که از ماحصل کار و فعالیت دانش‏‏آموزان برای پیشبرد امور خود و رسیدن به اهداف آموزشی و پرورشی استفاده می‏‏کند، در آماده کردن نوجوانان امروز و جوانان آینده برای پذیرش نقش و قبول مسؤولیت در فعالیت‏‏های مختلف جامعه مؤثر واقع می‏‏شود؛ به‌ این ترتیب، کارکرد مشارکت دانش‌آموزان از سطح خرد به‏‏ ‏سطح کلان جامعه منتقل‏‏ ‏می‏‏شود و چنین افرادی در آینده در امور سیاسی، اقتصادی و اجتماعی جامعه مشارکت‏‏ ‏فزاینده‏‏ای خواهند داشت.

## 4-2-5 فرضیه چهارم: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های استراتژی های یادگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد تفاوت میانگین نمرات سبک یادگیری اجتنابی، همیار، رقابتی، مشارکت و نمره کل استراتژی­های یادگیری معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت برای سبک یادگیری همیار، مشارکت و نمره کل مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات این زیر مقیاس­های سبک یادگیری و نمره کل استراتژی­های یادگیری، برای دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). در رابطه با سبک یادگیری اجتنابی و رقابتی تفاوت بین میانگین­های دو رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی، منفی بدست آمد. بر این اساس می­توان نتیجه گرفت نمرات این زیر مقیاس­های سبک یادگیری بین دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری پایین­تر است (05/0p<). در مجموع بر اساس یافته­ای مربوط به نمره کل، فرضیه فوق تایید می گردد.

# مهم ترین هدف در دوره ابتدایی، پرورش استعدادهای کودکان است. منظور از استعداد، توانایی و قابلیت­های بالقوه­ی دانش آموزان است. پرورش درک مطلب در کودکان (تقویت برقراری ارتباط) تقویت و توسعه مهارت­هایی چون خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن (بیان احساسات و عواطف) شناخت مبانی اعتقادی، فرهنگی و ملی کشور از جمله این اهداف هستند. در مدارس میزان معلم راهنما عضوی از اعضای ثابت شورای مدرسه است که وظیفه دارد بر کلیه جوانب شخصیتی دانش آموزان دوره خود نظارت داشته باشد و با هدایت و سازماندهی معلمین پایه خود، محیط را برای رشد و شکوفایی هرچه بیشتر استعدادهای ایشان و تربیت آنان بر اساس اهداف تربیتی و آموزشی مدرسه میزان فراهم سازند.

# در این راستا براساس دیدگاه ويگوتسکي[[155]](#footnote-155) رشد شناختي کودک عموماً به مردمي که در دنياي او زندگي مي­کنند وابسته است. دانش­ها، انديشه­ها، نگرش­ها، و ارزش­هاي فرد در تعامل با ديگران تحول مي­يابند. منطقۀ مجاور رشد به دامنه­ای از تکالیف اشاره دارد که کودک هنوز نمی‌تواند به تنهایی از پس آن­ها برآید ولی با کمک افراد ماهرتر (میانجی­گرها) می‌تواند آن­ها را انجام دهد (سیف، ۱۳۹۳). در کلاس درسی که معلم، رویکرد سازاگرایانه یادگیری[[156]](#footnote-156) را اتّخاذ کرده است، از یادگیرندگان انتظار دارد در عملکرد خود تداوم داشته باشند. در این کلاس درس، دانش­آموزان تشویق می‌شوند و از آنان انتظار می­رود که ایده­ها و دانش خود را از طریق اجرا، اعمال و توسعۀ دانستن، خلق کنند. یادگیرندگان نمی‌توانند تنها با دریافت، کسب و پذیرش یا گوش دادن و توجه منفعلانه دانش را فراگیرند، زیرا دانش طی انتقال شکل نمی­گیرد. بنابراین، تأکید برآموزش باید با خلق معنی و درک کردن، درضمن مواجه شدن با اطلاعات یا زمینه­های جدید باشد. یادگیرندگان فعال به مشارکت، ساخت دانش و همیاری با یکدیگر نیاز دارند. برای این‌که دانش به­تصرف و مالکیت یادگیرنده درآید، باید یادگیری فعال به وقوع پیوندد (کاراکیورگی و سیمئو[[157]](#footnote-157)، 2005). محیط­های یادگیری سازاگرا، دانش­آموز محور هستند و بر کنترل یادگیرنده، مسئولیت در تعیین هدف­های یادگیری، تنظیم عملکرد با هدف­ها و مرتبط بودن مواد درسی با زندگی یادگیرنده تأکید می‌کنند (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). محیط یادگیری از فرهنگ یک جامعه تأثیر می­پذیرد (غلام­علی لواسانی، حجازی، احمدیان نسب، 1393). ­تیلور، داوسون و فراسر[[158]](#footnote-158) (1995) محیط یادگیری سازاگرا را شامل پنج مؤلفۀ ارتباط شخصی[[159]](#footnote-159) (میزان ارتباط مدرسه با تجربه­های خارج از مدرسه دانش­آموزان)، عدم قطعیت[[160]](#footnote-160) (دانش نسبی حاصل استدلال شخصی است، از این رو معلم­ها می­بایست فرصت­هایی برای دانش­آموزان فراهم آورند تا دانش علمی خود را کشف کنند و از لحاظ فرهنگی و اجتماعی در مورد آن­ها داوری کنند)، مذاکره با دانش آموز[[161]](#footnote-161) (در محیط­های یادگیری سازاگرا به معلم­ها توصیه می‌شود که با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، مذاکره بین دانش­آموزان را به عنوان فعالیت اصلی کلاس ارتقاء دهند)، نظارت مشترک[[162]](#footnote-162) (معلم­ها می­بایست فرصت­هایی برای دانش­آموزان فراهم کنند که بتوانند تا حدودی بر یادگیری­شان نظارت داشته باشند) و بیان انتقادی[[163]](#footnote-163) (معلم­ها می­بایست در مقابل ایرادهای دانش­آموزان انتقادپذیر باشند تا نگرش­های انتقادی دانش­آموزان نسبت به فعالیت­های یادگیری پرورش یابد). محیط یادگیری که بر اساس اصول سازاگرایی بنا شده باشد، محیط مناسبی برای کلاس­های درس است. برای این‌که دانش­آموزان احساس کارآمدی کنند و برای یادگیری، راهبردهای شناختی سطح بالا اتخاذ نمایند، لازم است که محیط یادگیری سازاگرا باشد (برزگربفرویی و شیخ­الاسلامی، 1392).

# بسیاری از دانش آموزان عادی مشغول به تحصیل در دوره ابتدایی وجود دارند که در یک یا چند درس (نوشتن، ریاضی و خواندن) مشکل یا ضعفی دارند که باید با تکنیک­های لازم و تخصصی، آن­ها را شناسایی کرده و اختلال آن­ها را تشخیص و ارزیابی نموده و سپس به درمان آن­ها پرداخت. یکی از اختلال­هایی که در کودکان بیش­تر مشاهده شده است، اختلال دقت است که در مقاطع مختلف تحصیلی به خصوص در ابتدایی قابل مشاهده و زیاد است. معلمین محترم مقاطع ابتدایی برای دانش آموزانی که در دقت نمره­ی کم­تری می­گیرند، معمولاً ندانسته برخوردهای متفاوتی که منجر به افت تحصیلی کاهش اعتماد به نفس و ترساندن کودک از درس دقت می­شود را انجام می­دهند. مواردی از این برخوردها و عکس العمل­ها عبارتند از: سرزنش و تحقیر کودک درحضور همکلاسی­هایش؛ نصیحت کردن بیش از حد کودک؛ دادن تکالیف زیادی به دانش آموزان؛ از روی غلط­ها چند بار بنویس؛ با غلط­ها جمله بساز و بسیاری روش­های نادرست دیگر. در یک جمع­بندی از سویی فراهم آوردن محیط یادگیری سازا گرا که بر توانایی­هایی کودک در کنار نظارت و سکوسازی معلم راهنما و کمک­های بی­دریغ وی تأکید دارد، و از سوی دیگر عدم تحقیر، توهین، سرزنش و نصیحت کودک در زمان یادگیری ضعیف­تر و کوشش و خطا در انجام تکالیف درسی احتمالاً منجر به کاهش اضطراب در دانش آموزان میزان می­شود.

## 5-2-5 فرضیه پنجم: بین رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی مدارس ابتدایی در زیرمقیاس های پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد تفاوت میانگین نمرات دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور به مدرسه و تعهد به مدرسه معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت برای دلبستگی به مدرسه و باور به مدرسه مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات این زیرمقیاس های پیوند با مدرسه، برای دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). در رابطه با دلبستگی به معلم، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه تفاوت بین میانگین­های دو رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده و رویکردهای آموزشی سنتی، منفی بدست آمد، هر چند برای نمرات زیرمقیاس مشارکت در مدرسه، این تفاوت معنادار نبود. بر این اساس می­توان نتیجه گرفت نمرات زیر مقیاس­های دلبستگی به معلم، دلبستگی به کارکنان و تعهد به مدرسه از مقیاس پیوند با مدرسه، بین دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری پایین­تر است (05/0p<). در مجموع بر اساس یافته­ها، فرضیه 5 تایید گردید.

در تبیین این یافته می توان اظهار داشت با توجه به اینکه در مدارس میزان، دانش آموزان به واسطه تعامل و مشارکت معنادار در کلیه امور مدرسه را دارند، لذا در برنامه های مختلف درسی و غیر درسی پابپای معلم و در کنار آنها فعالیت می کنند. این امر باعث ایجاد یک رابطه عاطفی بین معلم و دانش آموز و نیز ایجاد احساس تعلق در دانش آموزان نسبت به خود مدرسه می شود. وقتی دانش آموز در همه امورات مدرسه شرکت داده می شوند، احساس می کنند بخشی از خانواده مدرسه می باشند و نسبت به امورات و اتفاقات رخ داده در آن حساسیت دارند. در واقع پیوند با مدرسه در مدارس میزان به واسطه ارزش گذاری به جایگاه دانش آموزان قوی تر می باشد.

## 6-2-5 فرضیه ششم: بین موفقیت تحصیلی دانش­آموزان مدارس با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده (میزان) و مدارس با رویکردهای آموزشی سنتی تفاوت معنادار وجود دارد

نتایج نشان داد تفاوت میانگین نمرات موفقیت تحصیلی معنادار است. از آنجا که مقدار این تفاوت مثبت است، می توان نتیجه گرفت که نمرات موفقیت تحصیلی دانش آموزان تحت آموزش با رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده در مقایسه با رویکردهای آموزشی سنتی، به طور معناداری بیشتر است (05/0p<). بنابراین فرضیه فوق تایید می گردد. این یافته همسو با یافته های عبدی(1393)، نظری، دادگسترنیا و سجادی(1393) و فیردوآس، پریانتا و سوهندرا(2017) می باشد.

اگر در زمانی یادگیری به معنای کسب دانش و مهارت بود امروزه یادگیری، توان فرد در حل مسایل آموزشی و پرورشی می­باشد. کسب علوم و فنون در دنیای پیچیده امروز، نیاز به روش­های آموزشی نوین به جای روش­های آموزشی سنتی و غیر کارآمد دارد. به همین جهت وظیفه دست اندرکاران تعلیم و تربیت به خصوص معلمین که در خط مقدم هدایت شاگردان به سوی کمال و رشد قراردارند، سنگین‏تر شده است. اما انتقال از روش تدریس سنتی به روش­های نوین تدریس به سادگی امکان پذیر نیست. زیرا مسئولین آموزش و پرورش، مدیران، معلمین و والدین عموما به دنبال روش­هایی هستند که خود با آن خو گرفته و پرورش یافته­اند. روش تدریس نوین به علت نو بودن مسیر، مستلزم تحمل پیامدهای مبهم و عواقب نامشخص می باشد و قبول چنین خطری خارج از توان بسیاری از افراد است. این محافظه کاری­ها باعث شده تا نظام آموزشی ما فاصله زیادی بین وضع موجود و وضع مطلوب در نظام تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. گریزان بودن دانش­آموزان از مدرسه، دلهره امتحان، بی رغبتی معلمان و یکنواختی جلسات تدریس مصادیقی از نتایج روش سنتی تدریس است. در روش تدریس سنتی روش مدارس معمولی به دلیل غیرفعال بودن دانش­آموزان می­تواند محیط آموزشی نامناسب و خسته­ کننده­ای را برای آن ایجاد کند(عطایی و پنجه­پور، 1394). با توجه به این که مدارس میزان روش سنتی را به کار نمی­گیرد، دانش­آموزان انگیزش بیشتری داشته، کمک طلبی بیشتری در حین تحصیل از معلمان و همکلاسی­های خود دارند و دلهره و اضطراب امتحان را تجربه نمی­کنند. دانش­آموزان این مدرسه میزان در عین اینکه احساس آزادی زیادی دارند، بسیار هم منظّم­اند. آنها برای یادگیری خود را مجبور نمی­بینند و به نیکی یافته‏اند که خود مسئول کارهایشان هستند. این امر احساس مسئولیت را در ایشان بالا برده تا جایی که بدون نیاز به تشویق و تنبیه و یا تذکّرات اولیا و مربّیان به انجام وظایف خویش می­پردازند. دانش­آموزان دبستان میزان عاشق مدرسه­شان هستند و از بودن در آن احساس آرامش می­کنند به حدّی که تعطیلی مدرسه برایشان خوشایند نیست. مهمترين ويژگي روش مدرسه میزان که یادگیری اکتشافی است كمك به ايجاد و توسعه مهارت­هاي تفكر و يادگيري در دانش آموزان است كه مشكل آموزشي كشور ما است و به نظر مي­رسد تا حد زيادي اين مشكل از طريق تدريس با روش­ مدرسه میزان قابل رفع است زيرا نتايج تحقيقات انجام شده نشان مي­دهد، روش­هايي كه همراه با فعاليت بيشتر دانش آموزان باشند به رشد انگیزش تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان بيشتري مي­انجامند. لذا منطقی است که انگیزش درونی پیشرفت تحصیلی در بین دانش­آموزان مدارس میزانی تفاوت وجود داشته باشد.

## 7-2-5 فرضیه هفتم: بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

همچنین نتایج نشان داد همبستگی بین متغیرهای سطح تحصیلات پدر با رویکرد آموزشی میزان با 634/0 و جهت مثبت، وجود دارد. در رابطه با تحصیلات مادر نیز میزان این همبستگی 684/0 بود. به این ترتیب نتیجه گرفته می­شود که سطح تحصیلات پدر و مادر با تحصیل دانش آموز تحت رویکرد آموزشی مبتنی بر اکتشاف هدایت شده، همبستگی بالایی دارد. بنابراین فرضیه مبنی بر " بین سطح تحصیلات والدین و نوع رویکرد آموزشی دانش آموزان رابطه وجود دارد"، تایید گردید. در تبیین این یافته می توان چنین تبیین کرد، خانواده های با سطح تحصیلات بالاتر، احیانا به نوع آموزش و کیفیت مهارتی فرزندان خود اهمیت بیشتری می دهند. برای این خانواده ها چیزی که خیلی اهمیت دارد، مهارت محوری، ارتقا مهارت تصمیم گیری، تفکر انتقای و شرایط بروز توانمندی های فردی متربیان است. به همین دلیل در انتخاب محل تحصیل فرزند خود بیشتر تحقیق و بررسی می کنند.

## 3-5 محدودیت های پژوهش

1. از محدودیت های پژوهش حاضر عدم داشتن پیگیری برای دوره مشخص به منظور اندازه گیری مجدد اختلاف نمرات دو گروه دانش آموزان بود.
2. عدم بررسی وضعیت جسمانی-روانی آزمودنی ها در زمان اجرای پرسشنامه ها از دیگر محدودیت های پژوهش حاضر بود که می تواند نتایج آن را تحت تاثیر قرار دهد.
3. عدم امکان دسترسی به مدارس دولتی محدودیت دیگری بود که داده های آن می توانست وضعیت دانش آموزان در متغیرهای مورد بررسی این پژوهش را به شکل کامل تر و جامع تر بیان کند.

## 4-5 پیشنهادات پژوهش

1. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، در حداقل دو دوره زمانی با فاصله 3 ماه، پژوهش اجرا و تکرار شود تا در تعمیم نتایج حاصله اطمینان بیشتری حاصل شود.
2. بررسی دقیق وضعیت جسمانی-روانی آزمودنی ها در زمان اجرای پژوهش اهمیت زیادی دارد و می تواند تاثیر متغیرهای دیگر را کنترل و نتایج دقیق تری را ارایه دهد.
3. با توجه به اینکه تعداد قابل ملاحظه ای از دانش آموزان در مدارس دولتی در حال تحصیل می باشند، دسترسی و سنجش دانش آموزان این مدارس در متغییرهای مورد پژوهش می تواند اطلاعات جامع تری در اختیار قرار دهد.

# پیوست ها

**پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس**

دانش آموز گرامی: پرسشنامه ای که پیش رو دارید، جهت انجام پژوهشی در علوم تربیتی و روانشناسی می باشد، خواهشمندم با مطالعه هر سوال، گزینه ای که در مورد شما صدق می کند را علامت بزنید.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **خیر** | **بله** | **سوالات** |  |
|  |  | آیا وقتی که معلم میخواهد از تو درس بپرسد، نگران می شوی؟ | 1 |
|  |  | آیا وقتی که امتحان میدهی، نگران هستی؟ | 2 |
|  |  | آیا برای تو سخت است که انتظار معلم خود را برآورده کنی؟ | 3 |
|  |  | آیا اغلب از اینکه بچه ها فکر کنند تو لال هستی، میترسی؟ (می ترسی از اینکه فکر کنند تو لالی؟) | 4 |
|  |  | آیا فقط به خاطر اینکه اشتباه احمقانه ای بکنی میترسی سر کلاس حرف بزنی؟ | 5 |
|  |  | آیا اغلب از اینکه معلم تو را سرزنش یا تنبیه کند، نگران هستی؟ | 6 |
|  |  | آیا وقتی که در کلاس نوبت درس جواب دادن تو میشود، قلبت به شدت می تپد؟ | 7 |
|  |  | آیا وقتی که در خانه هستی و درباره درس حساب روز بعد فکر می کنی و از اینکه معلم از تو درس بپرسد و تو اشتباه جواب دهی، میترسی؟ | 8 |
|  |  | آیا درباره قبولی خود در آخر سال نگران هستی؟ | 9 |
|  |  | آیا قبل از امتحان نگران هستی؟ | 10 |
|  |  | آیا فکر می کنی بیشتر از بچه های دیگر درباره مدرسه نگران هستی؟ | 11 |
|  |  | آیا پس از اینکه امتحان دادی، نگران نتیجه آن هستی؟ | 12 |
|  |  | اگر معلم از تو چیزی بپرسد و تو نتوانی خوب جواب بدهی، آیا احساس می کنی که نمی توانی جلوی گریه خود را بگیری؟ | 13 |
|  |  | وقتی که معلم از تو می خواهد بلند شوی و در کلاس درس را بلند بخوانی، آیا می ترسی که اشتباه بخوانی؟ | 14 |
|  |  | آیا وقتی می خواهی در کلاس درس را جواب بدهی زانوهایت میلرزد؟ | 15 |
|  |  | آیا گاهی اوقات از اینکه در کلاس از حال بروی (غش کنی) می ترسی؟ | 16 |
|  |  | وقتی که در خانه هستی و درباره خواندن درس برای فردا فکر می کنی، آیا نگرانی که درس خود را بد جواب بدهی؟ | 17 |
|  |  | آیا گاهی اوقات وقتی که درس خود را در کلاس جواب میدهی تمام بدنت میلرزد؟ | 18 |
|  |  | وقتی که معلم به تکالیفت توجه نمی کند و در مورد آنها نظر نمی دهد، آیا ناراحت میشوی؟ | 19 |
|  |  | شبها وقتی به رختخواب می روی آیا گاهی اوقات در مورد کارهای کلاسی و فردا نگرانی؟ | 20 |
|  |  | آیا وقتی که نمیدانی در کلاس از تو چه انتظاری دارند احساس ناراحتی میکنی؟ | 21 |
|  |  | آیا گاهی اوقات خواب می بینی که در کلاس هستی و نمی توانی به سوالات معلم پاسخ بدهی؟ | 22 |
|  |  | آیا برای تو سخت است به کسی بگویی که ترسیده ای؟ | 23 |
|  |  | آیا برای تو سخت است که سر کلاس با دیگر دانش آموزان باشی؟ | 24 |
|  |  | اگر اتفاقی بیفتد که تو را احمق نشان دهد آیا تا مدتی طولانی در باره آن فکر می کنی؟ | 25 |
|  |  | وقتی شعری را در کلاس می خوانی آیا می ترسی که بیت های شعر را فراموش کنی؟ | 26 |
|  |  | آیا چون در بازی معمولا یکی از آخرین اشخاصی هستی که انتخاب می شوی تماشای بازی ها را انتخاب می کنی؟ | 27 |
|  |  | آیا تابه حال نگران این بوده ای که اتفاق بدی برای یکی از آشنایان شما بیفتد؟ | 28 |
|  |  | وقتی که یک امتحان سخت را میدهی آیا گاهی اوقات چیزهایی را که قبلا به خوبی میدانستی فراموش می کنی؟ | 29 |
|  |  | خیلی وقتها آرزو میکنی که ای کاش اینقدر نگران امتحان نبودی؟ | 30 |
|  |  | آیا موقع امتحان دستی که با آن می نویسی کمی می لرزد؟ | 31 |
|  |  | آیا فکر میکنی دانش آموزانی که نتیجه امتحانشان بد می شود توجه و تایید معلم را از دست می دهند؟ | 32 |
|  |  | آیا تا به حال نگران شده ای که آسیب ببینی؟ | 33 |
|  |  | آیا اگر فکر کنی که کسی تو را دوست ندارد این مساله تو را ناراحت می کند؟ | 34 |
|  |  | آیا وقتی کسی به آرامی کارهایش را انجام می دهد این موضوع تو را ناراحت می کند؟ | 35 |
|  |  | وقتی کاری را اشتباه انجام میدهی آیا برای تو سخت است که عذرخواهی کنی؟ | 36 |
|  |  | آیا گاهی اوقات از اینکه با دیگر دانش آموزان کلاس فرق داشته باشی نگرانی؟ | 37 |
|  |  | آیا معمولا از برخورد با دانش آموزان جدید که تازه به کلاس می آیند احساس ناراحتی میکنی؟ | 38 |
|  |  | آیا وقتی معلم می خواهد بداند که تا چه حد درس را یاد گرفته ای قلبت شروع به تند  زدن می کند؟ | 39 |
|  |  | آیا گاهی اوقات از اینکه وارد بحث شوی میترسی؟ | 40 |
|  |  | آیا بعضی دانش آموزان کلاس چیزهایی می گویند که احساسات تو را جریحه دار  میکند؟ | 41 |
|  |  | ۴۲. آیا به نظر می رسد که اکثر شاگردان کلاس اصلا توجهی به تو ندارند؟ | 42 |
|  |  | وقتی معلم می گوید که می خواهد از کلاس امتحان بگیرد آیا نوعی احساس عصبی بودن یا احساسی ناخوشایندی به تو دست می دهد؟ | 43 |
|  |  | آیا به خاطر اینکه ممکن است اشتباه کنی و بعضی ها به تو بخندند نمی خواهی سر کلاس درس را جواب بدهی؟ | 44 |
|  |  | آیا تا به حال نگران بودهای که مبادا اتفاقی بیفتد؟ | 45 |
|  |  | وقتی که یکی از دوستانت با تو بازی نمی کند آیا احساس بدی به تو دست می دهد؟ | 46 |
|  |  | آیا برآورده کردن انتظارات پدر و مادرت در مورد نمره های امتحانی تو خیلی سخت است؟ | 47 |
|  |  | آیا از اینکه اگر کارهایش را به بچه های دیگر نشان بدهی و آنها به تو بخندند، میترسی؟ | 48 |
|  |  | آیا همیشه از اینکه ممکن است خود را نادان نشان دهی می ترسی؟ | 49 |
|  |  | آیا از امتحانات مدرسه می ترسی؟ | 50 |
|  |  | آیا وقتی معلم میخواهد امتحان بگیرد از اینکه بد امتحان بدهی می ترسی؟ | 51 |
|  |  | آیا به خاطر اینکه نمره های درسی تو در مدرسه در حد انتظار والدینت نیست نگران کارهای مدرسه هستی؟ | 52 |
|  |  | آیا همیشه راجع به آنچه مردم درباره تو فکر می کنند نگران هستی؟ | 53 |
|  |  | آیا وقتی کاری را انجام میدهی از اینکه تمام کلاس به تو توجه کنند احساس ناراحتی  میکنی؟ | 54 |
|  |  | آیا تا به حال پیش آمده که خواب ببینی همکلاسی هایت در کلاس کارهایی انجام  می دهند که تو نمیتوانی آنها را انجام دهی؟ | 55 |
|  |  | آیا گاهی اوقات همکلاسی هایت طرز نگاه کردن و صحبت تو را مسخره میکنند؟ | 56 |
|  |  | آیا وقتی که دیگران به کاری که انجام میدهی نگاه می کنند احساس ناراحتی می کنی؟ | 57 |
|  |  | آیا وقتی معلم در کلاس درباره درس های خواندنی درس میدهد احساس میکنی که دیگران حرفهای او را می فهمند؟ | 58 |
|  |  | آیا وقتی در حال رفتن به مدرسه هستی گاهی اوقات از اینکه ممکن است معلم از  کلاس امتحان بگیرد نگرانی؟ | 59 |
|  |  | آیا همیشه نگرانی که قادر به انجام آنچه از تو میخواهد نباشی؟ | 60 |
|  |  | ۶۱. آیا معمولا وقتی که در حال امتحان دادن هستی فکر میکنی که نتیجه امتحانت خوب نخواهد شد؟  ۶۳. ۶۴. ۶۵. | 61 |
|  |  | آیا وقتی معلم از تو می خواهد که جلوی شاگردان کلاس بر روی تخته سیاه چیزی بنویسی، دستهای تو کمی می لرزد؟ | 62 |
|  |  | آیا فکر میکنی که گاهی اوقات کج خلق و بداخلاق هستی؟ | 63 |
|  |  | آیا در کارهای کلاسی اغلب دچار فراموشی میشوی؟ | 64 |
|  |  | وقتی سر کلاس در حال جواب دادن درس هستی آیا اغلب نگران این هستی که  دیگران درباره تو چه فکری می کنند؟ | 65 |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| گویه ها **پرسشنامه پیوند با مدرسه-**(SBQ) | **هرگز** | **گاهی** | **به ندرت** | **غالبا** | **همیشه** |
| 1. با معلم احساس راحتی می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. معلمان من را درک می کنند |  |  |  |  |  |
| 1. غالبا در مورد مشکلات شخصی ام با معلم مشورت می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. معلم با من خوب است |  |  |  |  |  |
| 1. نظر معلم در مورد مسایل برایم خیلی مهم است |  |  |  |  |  |
| 1. معلم به ما احترام می گذارد |  |  |  |  |  |
| 1. معلمان در انجام تکالیف کمکم می کنند |  |  |  |  |  |
| 1. معلمان بین دانش آموزان فرق نمی گذارند |  |  |  |  |  |
| 1. از برخورد معلمان این مدرسه با دانش آموزان رضایت دارم |  |  |  |  |  |
| 1. از حضور در مدرسه راضی هستم |  |  |  |  |  |
| 1. در مدرسه احساس امنیت می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. از مدرسه غیبت نمی کنم |  |  |  |  |  |
| 1. در مدرسه احساس راحتی می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. در مدرسه مطالب زیادی یاد می گیرم |  |  |  |  |  |
| 1. از خواندن کتابهای درسی لذت می برم |  |  |  |  |  |
| 1. کتابهای درسی را دوست دارم |  |  |  |  |  |
| 1. مدرسه را برای خودم خیلی مفید می دانم |  |  |  |  |  |
| 1. دوست دارم وقتم را بیشتر در مدرسه بگذرانم |  |  |  |  |  |
| 1. در ایام تعطیل برای باز شدن مدرسه لحظه شماری می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. کارکنان مدرسه باعث می شوند در مدرسه احساس امنیت کنم |  |  |  |  |  |
| 1. در این مدرسه مدیران و معاونان ، دانش آموزان را به یک اندازه دوست دارند |  |  |  |  |  |
| 1. کارکنان در مدرسه در مشکلات مرا یاری می کنند |  |  |  |  |  |
| 1. اگر در مدرسه مشکلی داشته باشم بیشتر به معاونین مدرسه مراجعه می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. اگر در مدرسه مشکلی داشته باشم به مشاور مدرسه مراجعه می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. اگر در مدرسه مشکلی داشته باشم به مدیر مدرسه مراجعه می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. سرکلاس زیاد سوال می پرسم |  |  |  |  |  |
| 1. باگروه های علمی، تحقیقی و هنری مدرسه فعالیت می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. عضو تیم ورزشی مدرسه هستم |  |  |  |  |  |
| 1. همکلاسی هایم از من برای شرکت در فعالیت های کلاسی دعوت می کنند |  |  |  |  |  |
| 1. مشارکت در فعالیت های مدرسه را دوست دارم |  |  |  |  |  |
| 1. در مدرسه فعالیت های جالب زیادی وجود دارد |  |  |  |  |  |
| 1. قوانین مدرسه به ما کمک می کند تا به یکدیگر احترام بگذاریم |  |  |  |  |  |
| 1. قوانین مدرسه ما منصفانه است |  |  |  |  |  |
| 1. بچه های مدرسه ما شانس خوبی برای پیشرفت و موفقیت دارند |  |  |  |  |  |
| 1. قوانین مدرسه به نفع همه دانش آموزان است |  |  |  |  |  |
| 1. مدرسه رفتن به ما کنم می کند آموزش خوبی ببینیم |  |  |  |  |  |
| 1. مدرسه رفتن باعث می شود تا شغل خوبی پیدا کنیم |  |  |  |  |  |
| 1. انجام درست کارها در مدرسه برایم مهم است |  |  |  |  |  |
| 1. از قوانین مدرسه اطاعت می کنم |  |  |  |  |  |
| 1. وقتی تکلیفی دارم سخت کار می کنم تا تمام شود |  |  |  |  |  |

مقیاس سبک های یادگیری گراشا -ریچمن ( GRSLSS )

راهنمای مقیاس سبک های یادگیری گراشا –ریچمن

( GRSLSS )

مقدمه

سبک یادگیری دانشجویان موضوع بسیار مهمی در محیط های تحصیلی متمرکز به یادگیرندگان است. تحقیقات زیادی در مورد اثر روش های یادگیری در تحصیل، در دست نوشته ها وجود دارد. محققین بر این نظرند که با تغییر بهینه در مواد یادگیری و طرح های یادگیری مطابق با انواع مختلف یادگیرندگان نتیجه یادگیری افزایش خواهند یافت. بنابراین در معلمی علاقه مند به یادگیری روش های یادگیری فراگیران خود پیش از آماده سازی مواد و طراحی فعالیت های یادگیری برای این دستورالعمل است. تعریف روش یادگیری بسته به دیدگاه محقق فرق می‌کند. گراشا – ریچمن ( ۱۹۷۴ ) سبک یادگیری را به عنوان کیفیت های فردی سنجیدند که بر توانایی دانشجو در کسب اطلاعات جهت تعامل با همکلاسی ها و معلم و در مشارکت در تجارب یادگیری موثر است.

تئوری گراشا - ریچمن به جنبه‌های موثر اجتماعی نگاه می‌کند که با الگوهای روش های برتر برای تعامل با معلمین و همتایان ارتباط دارد. تئوری آنها حول سه بعد می چرخد که گرایشات فراگیران به سمت یادگیری، نظر آنها در مورد معلمین یا همکلاسی ها و واکنش آنها بر فرایندهای کلاس است. طبق نظر گراشا و ریچمن ( ۱۹۹۶) روش یادگیری یک کمیت فردی است که بر توانایی فراگیران در کسب اطلاعات تعامل همکلاسی‌ها و معلمین و مشارکت در تجربه یادگیری اثر گذار است. این محقق روشهای یادگیری دانشجویان کالج را بر روش های مختلفی که افراد با محیط کلاسی برخورد می‌کنند، ارزیابی کردند.

ویژگی های یادگیرندگان در سبک یادگیری گراشا و ریچمن

سبک مستقل: یاد گیرندگان مستقل تمایل دارند تا برای خودشان فکر کنند و به توانایی های یادگیری خود اطمینان دارند. آنها ترجیح می‌دهند تا مطالبی را یاد بگیرند که احساس می کنند دارای اهمیت است ترجیح می دهند به تنهایی و نه با سایر یادگیرندگان روی پروژه های دوره ای کار کنند.

سبک های وابسته: یادگیرندگان وابسته، کنجکاوی فکری کمتری را نشان می دهند فقط آنچه را مورد نیاز است یاد می گیرند. آنها معلم و هم سن و سالان خود را به عنوان منابع ساختاری و حمایتی می‌بینند و برای آنچه که می‌خواهند انجام دهند، به مقامات معتبر مراجعه می‌کنند تا رهنمون های خاص را دریافت کنند.

سبک مشارکتی: یادگیرندگان مشارکت کننده، در کلاس همراهان خوبی هستند. آنها از محیط کلاس لذت برده و در اکثر فعالیت های دوره ای تا حد ممکن مشارکت می‌کنند. آنها معمولاً برای انجام اکثر مقتضیات دوره ای مورد نیاز و اختیاری تا جایی که بتوانند از خود اشتیاق نشان می دهند.

سبک اجتناب کننده: یادگیرندگان اجتناب کننده، اشتیاقی نسبت به یادگیری مطالب و حضور در کلاس ندارند. آنها با دانشجویان و معلمان در کلاس درس مشارکت نمی کنند. آنها به آنچه در کلاس جریان دارد، علاقه و توجه کاملی نشان نمی‌دهند ( عبداللهی، ۱۳۸۴ ).

سبک همکاری خواه: سبک همکاری کننده، سبک معمول یادگیرندگانی است که حس می‌کنند می‌توانند به اشتراک گذاشتن نظریات و استعدادها مطالب را فراگیرند. آنها با معلم همکاری می‌کنند و دوست دارند با دیگران کار کنند.

سبک رقابتی: نهایتا آن که، سبک یادگیری رقابتی را می‌توان در میان یادگیرندگانی یافت که با سایر یادگیرندگان بر سر جوایزی که به آنها اهدا می‌شود رقابت می‌کنند. آنها تمایل دارند مورد توجه قرار گرفته و شناخت بیشتری نسبت به کارهایشان در کلاس درس کسب کنند. یادگیرندگان تا حدی هر 6 سبک را ترجیح می دهند یا هیچ یادگیرنده ای هیچ یک از سبک ها را به صورت انحصاری ترجیح نمی دهد یا نمی پذیرد. در عوض، آنها دارای پروفایل های سبک یادگیری از نوعی هستند که نشان دهنده ی قدرت اولویت ها برای هر یک از 6 سبک است. یادگیرندگان کلاً سبک های مشخصی را ترجیح می‌دهند، این ارجحیت می‌تواند و اغلب بسته به اینکه چگونه معلم ساختار کلاس را تنظیم کند، تغییر می کند. به عبارت دیگر، یک پروفایل سبکی از یک یادگیرنده ممکن است در پاسخ به تقاضا ها و تکالیف معلمی خاص تغییر کند (عبداللهی، ۱۳۸۴ ).

معرفی

این مقیاس که به منظور روشن کردن احساس و نگرش دانشجویان به یادگیری در دانشگاه طراحی شده است ۶۰ سوال دارد و ۶ سبک یادگیری را می‌سنجد. این سبک ها عبارتند از: مستقل، اجتنابی، همیار، وابسته، رقابتی و مشارکتی. بنابراین برای هر یک از سبک های یادگیری 10 عبارت وجود دارد. عبارت ها بر اساس سبکهای یادگیری گروه بندی شده اند.

روش نمره گذاری

برای پاسخگویی به هر عبارت، آزمودنی می توانند یکی از پنج گزینه ای کاملا موافق (۵)، نسبت موافق (۴)، نامطمئن (3)، نسبتاً مخالف (۲)، و کاملا مخالف (1) را انتخاب کند. تاکید گراشا و ریچمن برای بر این است که هیچ پاسخ درست یا غلط وجود ندارد و دانشجویان باید با توجه به احساس و نگرش خود به دروس و دانشگاه به عبارات پاسخ دهند. هر یک از عبارات یک ارزش عددی دارد: کاملا موافق= ۵ ، موافق= ۴ ، نامطمئن= 3 ، مخالف= ۲ ، کاملا موافق= ۱.

پس از جمع آوری پرسشنامه ها و نمره گذاری آنها با جدول (الف) تکمیل شود. پس از کامل کردن جدول، ابتدا باید نمرات هر سبک را باهم جمع و سپس حاصل را بر 10 تقسیم کرد. به این ترتیب میانگین نمرات هر سبک به دست می‌آید.

جدول (الف)- نمرات آزمودنی از پرسشنامه سبک های یادگیری گراشا- ریچمن

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| مشارکت | | رقابتی | | وابسته | | همیار | | اجتنابی | | مستقل | |
| نمره | سوال | نمره | سوال | نمره | سوال | نمره | سوال | نمره | سوال | نمره | سوال |
|  | 6 |  | 5 |  | 4 |  | 3 |  | 2 |  | 1 |
|  | 12 |  | 11 |  | 10 |  | 9 |  | 8 |  | 7 |
|  | 18 |  | 17 |  | 16 |  | 15 |  | 14 |  | 13 |
|  | 24 |  | 23 |  | 22 |  | 21 |  | 20 |  | 19 |
|  | 30 |  | 29 |  | 28 |  | 27 |  | 26 |  | 25 |
|  | 36 |  | 35 |  | 34 |  | 33 |  | 32 |  | 31 |
|  | 42 |  | 41 |  | 40 |  | 39 |  | 38 |  | 37 |
|  | 48 |  | 47 |  | 46 |  | 45 |  | 44 |  | 43 |
|  | 54 |  | 53 |  | 52 |  | 51 |  | 50 |  | 49 |
|  | 60 |  | 59 |  | 58 |  | 57 |  | 56 |  | 55 |

جدول (ب) – مقیاس سبک های یاد گیری گراشا – ریچمن

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| سبک های یادگیری | بالا | متوسط | پایین |
| مستقل | 0/5- 9/3 | 8/3- 8/2 | 7/2 – 0/1 |
| اجتنابی | 0/5- 2/3 | 3/1- 9/1 | 8/1- 0/1 |
| همیار | 0/5- 5/3 | 4/3- 8/2 | 7/2- 0/1 |
| وابسته | 0/5- 1/4 | 0/4- 0/3 | 9/2- 0/1 |
| رقابتی | 0/5- 9/2 | 8/2- 8/1 | 7/1- 0/1 |
| مشارکتی | 0/5- 2/4 | 1/4- 1/3 | 0/3- 0/1 |

ویژگی های روان سنجی

اعتبار و روایی خارجی: کوری در سال ۱۹۹۰ اعتبار درونی این مقیاس را برای زیر مقیاس های شش گانه آن از ۰.۷۶ تا ۰.۸۳ به دست آورده است. روایی سازه آزمون با پرسشنامه فرایندهای یادگیری شمک و همکاران ( ۱۹۷۷) همبستگی منطقی ( ۰.۶۰ r =) نشان داده است.

اعتبار ایرانی: در سال ۱۳۹۲ اعتبار خرده مقیاس های این مقیاس برای اولین بار در ایران، در دو گروه از دانشجویان ( پسران، دختران ) دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج از طریق فرمول کلی آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج در جدول شماره ۱ ارائه شده است ( جوشقانی، ۱۳۹۲ ).

جدول شماره 1- ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس های مقیاس سبک های یادگیری گراشا – ریچمن

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| خرده مقیاس | تعداد سوالات | ضریب آلفای کرونباخ | | |
| کل نمونه | پسران | دختران |
| اجتنابی | 10 | 72/0 | 72/0 | 75/0 |
| مشارکتی | 10 | 75/0 | 74/0 | 69/0 |
| مستقل | 10 | 56/0 | 52/0 | 61/0 |
| وابسته | 10 | 55/0 | 55/0 | 53/0 |
| رقابتی | 10 | 62/0 | 63/0 | 62/0 |
| همیار | 10 | 63/0 | 64/0 | 62/0 |

نرم ایرانی

همانطور که پیش تر آمد، عبارات مقیاس سبکهای یادگیری بر پایه طیف لیکرت 6 مقوله ای از کاملا موافق تا کاملا مخالف (۱ تا ۵) بر اساس تقسیم بندی درصدی توزیع نرمال نمره ها تهیه شد، در جدول شماره 2 نرم مقوله‌ ای زیر مقیاس ها بر اساس تفکیک جنسیت ارائه می‌شود.

جدول شماره 2- نرم ایرانی خرده مقیاس های مقیاس سبک های یادگیری گراشا- ریچمن

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| سبک های یاد گیری | پسران  میانگین نمرات | دختران  میانگین نمرات |
| اجتنابی | بالا 5- 1/4  متوسط 4- 2/2  پایین 1/2- 1 | 5- 2/4  1/4- 3/2  2/2- 1 |
| مشارکتی | بالا 5- 2/4  متوسط 1/4- 4/2  پایین 3/2- 1 | 5- 2/4  1/4- 6/2  5/2- 1 |
| مستقل | بالا 5- 7/3  متوسط 6/3- 2  پایین 9/1- 1 | 5- 9/3  8/3- 4/2  3/2- 1 |
| وابسته | بالا 5- 4  متوسط 9/3- 7/2  پایین 6/2- 1 | 5-9/3  8/3- 4/2  3/2- 1 |
| رقابتی | بالا 5- 9/3  متوسط 8/3- 5/2  پایین 4/2- 1 | 5- 3/4  2/4- 9/2  5/2- 1 |
| همیار | بالا 5- 9/3  متوسط 8/3- 3/2  پایین 2/2- 1 | 5- 8/3  7/3- 6/2  5/2- 1 |

با توجه به جدول فوق، ابتدا باید نمرات هر سبک را با هم جمع و سپس حاصل را بر تعداد سوالات آن سبک تقسیم کرد. به این ترتیب میانگین نمرات هر سبک به دست می آید. با مطابقت دادن میانگین های به دست آمده با نرم موجود برای هر یک از سبک های یادگیری ( در جدول شماره ۲ ) می‌توان به پایین، متوسط یا بالا بودن نمرات آزمودنی‌ها پی برد. با انجام دادن این کار می توان دریافت که کدام سبک در دانشجویان غالب است و سبک های دیگر آنها در مقایسه با نرم موجود در چه وضعیتی قرار دارند ( جوشقانی، ۱۳۹۲ ).

پرسشنامه

لطفاً عبارات زیر را بخوانید و از میان ۵ گزینه کاملا موافق، نسبتاً موافق، نامطمئن، نسبتاً مخالف و کاملا مخالف، آن را که با نگرش و احساس شما به دروس و در مجموع دانشگاه همخوانی بیشتری دارد برای هر عبارت انتخاب کنید. توجه داشته باشید که هیچ پاسخ صحیح یا غلط وجود ندارد و صداقت شما در پاسخگویی مهم است.

1.ترجیح می دهم به تنهایی تکالیف درسی ام را انجام دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

2. غالباً در کلاس در رویا فرو می روم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

3. از کار با دیگران در فعالیت های کلاسی بسیار لذت می‌برم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۴. دوست دارم استاد درخواست ها و انتظاراتش را به روشنی بیان کند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۵. برای داشتن عملکردی خوب، رقابت با دیگران و جلب توجه استاد ضروری است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

6. هر چه از دست برآید برای یادگیری محتوای درس انجام می‌دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

7. نظرهای من درباره مسائل کتاب درسی غالباً به خوبی نظرهای مولفان کتاب درسی درباره این مسائل است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۸. فعالیت های کلاسی معمولا خسته کننده هستند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

9. معمولا درباره محتوای کتاب های درسی با دیگر دانشجویان بحث می‌کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

10. به نظر استاد درباره موضوعاتی که یادگیری آنها مهم است اعتماد می‌کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۱. برای گرفتن نمره خوب باید با دیگر دانشجویان رقابت کرد.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۲. کلاس ها ارزش حضور را دارند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۳. معمولا آنچه را خود مهم می‌دانم مطالعه می‌کنم نه آنچه استاد مهم می‌داند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۴. سرفصل‌های دروس به ندرت در من ایجاد انگیزه می کنند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۵. از شنیدن نظر دیگر دانشجویان درباره مطالبی که در کلاس بیان می شود لذت می‌برم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۶. فقط آن تکالیف درسی را انجام می دهم که ملزم به انجام آنها باشم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۷. برای به اثبات رساندن نظر هایم با دیگر دانشجویان شدیدا رقابت می کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۸. حضور در کلاس بیشتر از ماندن در خانه برای من یادگیری به همراه می‌آورد.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۱۹. محتوای بسیاری از دروس را به تنهایی یاد می گیرم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

20. علاقه ای به شرکت در غالب کلاسها ندارم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۱. دانشجویان باید بیشتر تشویق شوند تا درباره نظر هایشان با یکدیگر مشورت کنند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۲. تکالیفم را دقیقاً به صورتی که استاد از من می‌خواهد انجام می‌دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۳. دانشجویان برای انجام دادن بهتر باید تا حدی پرخاشگر باشند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۴. وظیفه خود می‌دانم که محتوای درس را تا آنجا که ممکن است بفهمم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۵. به توانایی ام در یادگیری فردی مطالب اطمینان زیادی دارم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۶. توجه به درس در کلاس برایم بسیار مشکل است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۷. دوست دارم برای امتحانات با دیگران درس بخوانم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۲۸. مایل نیستم در انتخاب مطلب برای مطالعه و چگونگی انجام دادن تکالیف مختار باشم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

29. مایلم قبل از دیگران به سوال ها پاسخ دهم و بیشتر از دیگران سوال کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

30. فعالیت های کلاسی را جالب می دانم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۳۱. مایلم خودم درباره محتوای دروس نظر بدهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۳۲. از اینکه با حضور در کلاس درس مطلبی یاد بگیرم، ناامید شده‌ام.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۳۳. جلسات کلاس موجب می شود تا احساس کنم عضو گروهی هستم که افراد در یادگیری به یکدیگر می کنند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

34. در به انجام رساندن پروژه های درسی، استادان باید نظارت بیشتری داشته باشند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

35. برای مطرح بودن در کلاس، لازم است حقوق دیگران پایمال شود.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

36. می‌کوشم به طور همه جانبه در کلاس درس شرکت کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

37. درباره چگونگی اداره کلاس ها دیدگاه های خاصی دارم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

38. فقط در حد قبولی در درس ها تلاش می کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۳۹. یکی از مهمترین بخشهای کلاس ها کنار آمدن با دیگران است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

40. یادداشت های من شامل بیشتر مطالبی می شود که استاد در کلاس درس گفته است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۴۱. برایم بسیار مهم است که یکی از بهترین دانشجویان کلاس باشم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۴۲. تمام تکالیف درسی را چه به نظر جالب باشند و چه جالب نباشند به خوبی انجام می‌دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۴۳. اگر به موضوعی علاقه مند شوم، سعی می کنم درباره آن اطلاعات بیشتری کسب کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

44. معمولاً خودم را برای امتحانات آماده می کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

45. به نظر من یادگیری مطالب حاصل کوشش جمعی استادان و دانشجویان است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

46. جلسات کلاسی بسیار منظم را ترجیح می دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

47. برای شاخص گشتن در کلاس، تکالیف درسی را بهتر از دیگر دانشجویان انجام می دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۴۸. معمولاً تکالیف درسی را قبل از زمان مقرر تمام می کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

49. به کلاس‌های تمایل دارم که در آن بتوانم تنها کار کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

50. ترجیح می دهم استاد در کلاس مرا به حال خود رها کند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

51. مایلند اگر دیگر دانشجویان مطلبی را نمی فهمند به آنها کمک کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

52. به دانشجویان باید دقیقا گفته شود که مواد امتحانی شامل چه چیزهایی است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۵۳. مایلم بدانم که عملکرد دیگر دانشجویان در امتحانات و تکالیف درسی چگونه است.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

54. تکالیف اجباری را به خوبی تکالیف اختیاری انجام می‌دهم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

55. اگر در کلاس مطلبی را متوجه نشوم، سعی می کنم خودم به آن پی ببرم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۵۶. دوست دارم در حین درس با دانشجویان کنار خود صحبت کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

57. مایلم در فعالیت‌های کوچک کلاسی شرکت کنم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

58. کلاسی که استاد آن در کار خود نظم و ترتیب دارد را دوست دارم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۵۹. دوست دارم استادان مرا به سبب انجام دادن خوب فعالیت تشویق کنند.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

۶۰. در ردیف جلوی کلاس می نشینم.

کاملا موافق نسبتا موافق نا مطمئن نسبتا مخالف کاملا مخالف

**پرسشنامه سرزندگی تحصیلی-حسین چاری و دهقانی زاده**

|  |  |
| --- | --- |
| **عبارات** | **کاملا مخالف کاملا موافق**  **1 2 3 4 5** |
| 1. اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم باز هم می دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت |  |
| 1. اگر درسها زیاد باشند و من وقت کافی نداشته باشم می دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش باشم |  |
| 1. می دانم که اگر نمره بدی بگیرم همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود |  |
| 1. اگر معلم زیربرگه یا دفترم خیلی بد بنویسد مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود |  |
| 1. اجازه نمی دهم استرس درس خواندن خوشی هایم را از بین ببرد |  |
| 1. اگر نمره بدی بگیرم باعث نمی شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم |  |
| 1. حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم در کنار بچه های مدرسه خوش هستم |  |
| 1. اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم باز هم سعی می کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم |  |
| 1. اگر معلم از من بپرسد و نتوانم جواب دهم خونسردی خودم را حفظ می کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم |  |
|  |  |

* **معرفی پرسشنامه:**

حسین چاری و دهقانی زاده در سال 1391 پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با 9 گویه با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش-2006 که چهار گویه داشت توسعه دادند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی ابتدا یک متخصص رشته روانشناسی و یک متخصص زبان انگلیسی متن سوال های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند . بعد از ترجمه ی گویه های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی گویه براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقص ها این گویه ها برروی گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر مهریز اجرا شد و مورد بازنویسی قرار گرفت و نهایتا 9 گویه به مرحله نهایی رسیدند

* **نمره گذاری پرسشنامه:**

نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت 5درجه ای و از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم می باشد.

**کاملا مخالف کاملا موافق**

**1 2 3 4 5**

* **تحلیل ( تفسیر) 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 10 پرسشنامه داشته باشید باید امتیاز های زیر را ضربدر 10 کنید

مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است

تعداد سوالات پرسشنامه \* 1 = حد پایین نمره

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **حد پایین نمره** | **حد متوسط نمرات** | **حد بالای نمرات** |
| **9** | 27 | 45 |

امتیازات خود را از 9 عبارت فوق با یکدیگر جمع نمایید. حداقل امتیاز ممکن 9 و حداکثر 45 خواهد بود.

نمره بین 9 تا 18 : سرزندگی تحصیلی پایین است.

نمره بین 18 تا 27 : سرزندگی تحصیلی متوسط است.

نمره بالاتر از 27 : سرزندگی تحصیلی بالا است .

* **روایی و پایایی:**

نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانیزاده (1391) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با 80% و ضریب بازآزمایی برابر 73% بود.همچنین دامنه همبستگی گویه ها با نمره کل بین 51% تا68% می باشد.این نتایج بیانگر این است که گویه ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه از تحلیل مولفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج بطور کلی نشان داد که حذف یک سوال(8) افزایشی در ضریب پایایی آزمون که 75% بود ایجاد می کند.

* **منبع:**
* حسین چاری، مسعود. دهقانیزاده،محمدحسین(1391). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری.4(2)صص22تا47

پرسشنامه مشارکت اجتماعی دانش آموزان )سهرابی و همکاران 89-1388(

روایی و پایایی دارد

نحوه نمره دهی وکلید سوالات دارد.

این پرسشنامه توسط سهرابی و همکاران 89-1388 ساخته شده است و روایی و پایایی آن تأیید شده است.یرسشنامه مربوط به مشارکت اجتماعی دانش آموزان که شامل یک بخش مربوط به ویژگی های جمعیت شناختی دانش آموزان (سن، جنس، پایه تحصیلی، رشته، دین، مذهب و قوم) و بخش دوم؛ 25 سؤال مربوط به نوع مشارکت اجتماعی(مذهبی، فرهنگی- هنری، علمی، نوع دوستانه،سازماندهی و ورزشی) که دانش آموزان در مدرسه داشته اند، می باشد.

**جدول (3-5) تناظر سؤال ها مطابق با پرسشنامه مشارکت اجتماعی دانش آموزان**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ابعاد تحقیق | شماره سوال ها | درصد |
| مشارکت مذهبی | 8- 18- 19- 22- 23- 24- 25 | 28% |
| مشارکت فرهنگی- هنری | 1- 3- 4- 5- 7- 11- 14- 15- 21 | 36% |
| مشارکت علمی | 9- 10- 12- 13- 17- 20 | 24% |
| مشارکت ورزشی | 2- 6-16 | 12% |
| مجموع | 25 سوال | 100% |

**روایی**[[164]](#footnote-164) **پرسشنامه**

"مفهوم روایی، به این سؤال پاسخ می دهد که ابزار اندازه گیری تا چه حد خصیصه مورد نظر را می سنجد. بدون آگاهی از روایی اندازه گیری نمی توان به دقتِ داده های حاصل از آن اطمینان داشت. روش های متعددی برای تعیین روایی ابزار اندازه گیری وجود دارد که می توان به روایی محتوا[[165]](#footnote-165)، روایی ملاکی[[166]](#footnote-166) و روایی سازه[[167]](#footnote-167) اشاره نمود" (سرمد و همکاران، 1379، صص170-171).

جهت تعیین روایی پرسشنامه های این تحقیق از روایی محتوایی استفاده شد. بدین منظور پرسشنامه ها در اختیار چند تن از متخصصان و اساتید دانشگاه و اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت و پس از اعمال نظرات آن ها، روایی پرسشنامه تأیید گردید.

**پایایی[[168]](#footnote-168) پرسشنامه**

"قابلیت اعتماد یا پایایی یکی از ویژگی های فنی ابزار اندازه گیری است. مفهوم یاد شده با این امر سر و کار دارد که ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد"(سرمد و همکاران، 1379، ص166).

در این پژوهش به کمک نرم افزار[[169]](#footnote-169) spss برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ[[170]](#footnote-170) استفاده شد. برای پرسشنامه مشارکت نیز طبق جدول (3-7) ضرایب بدست آمد. از آنجاییکه ضرایب قابل قبول بودند، پرسشنامه ها بین دانش آموزان توزیع شدند.

.

**جدول (3-7) ضرایب آلفای کرونباخ به تفکیک زیر مجموعه سؤال های پرسشنامه مشارکت اجتماعی**

|  |  |
| --- | --- |
| زیر مجموعه سوال | آلفای کرونباخ |
| سؤال های مربوط به مشارکت مذهبی  سؤال های مربوط به مشارکت فرهنگی- هنری  سؤال های مربوط به مشارکت علمی  سؤال های مربوط به مشارکت ورزشی  کل | 80/0  76/0  77/0  88/0  83/0 |

**مشخصات فردی:**

سن: جنس:دختر پسر

پایه تحصیلی: اول دوم سوم پیش دانشگاهی

رشته تحصیلی: ریاضی فیزیک علوم تجربی علوم انسانی سایر........

نوع مدرسه: دولتی غیر انتفاعی

دین: اسلام مسیحیت یهودیت زرتشتی سایر ادیان: ..........

مذهب:

قومیت: فارس کرد ترک لر عرب سایر اقوام : .........

**در طول سال تحصیلی شما در کدامیک از فعالیت های زیر شرکت داشته اید؟**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | فعالیت | بله | خیر |
| 1 | در اداره کتابخانه. |  |  |
| 2 | در اداره امور فضاهای ورزشی مدرسه. |  |  |
| 3 | در اداره امور فضاهای هنری مدرسه. |  |  |
| 4 | در راه اندازی شورای دانش آموزی. |  |  |
| 5 | در مسابقات فرهنگی. |  |  |
| 6 | در مسابقات ورزشی. |  |  |
| 7 | در مسابقات هنری. |  |  |
| 8 | در مسابقات دینی. |  |  |
| 9 | در مسابقات علمی. |  |  |
| 10 | در انجام پروژه های پژوهشی و تحقیقی. |  |  |
| 11 | در تهیه و انتشار نشریه های دیواری. |  |  |
| 12 | در تدوین جزوات و نرم افزارهای درسی. |  |  |
| 13 | در تنظیم برنامه امتحانات، جشنواره ها، همایش هاو گردش های علمی. |  |  |
| 14 | در ایجاد و اداره مراکز جدید از قبیل کانون دانش آموختگان، موزه مدرسه و نمایشگاه کتاب. |  |  |
| 15 | در برگزاری میز گردها |  |  |
| 16 | در راه اندازی کلوپ ها و انجمن های ورزشی تشکیل تیم های ورزشی |  |  |
| 17 | در بازدیدهای گروهی و گردش های علمی. |  |  |
| 18 | در بسیج دانش آموزی. |  |  |
| 19 | در جمعیت هلال احمر. |  |  |
| 20 | در انجمن های علمی |  |  |
| 21 | در امور مربوط به مراسم صبحگاه. |  |  |
| 22 | در امور مربوط به نمازخانه. |  |  |
| 23 | در برگزاری جشن ها و اعیاد. |  |  |
| 24 | در برگزاری سوگواری ها. |  |  |
| 25 | در انجام خدمات کمک رسانی به دانش آموزان نیازمند و امور خیریه |  |  |

**منابع**

## منابع فارسي

استوار، صغري؛ خير، محمد؛ لطيفيان، مرتضي. (1387). اثر واسطه گري توجه متمركز برخود و خودكارآمدي اجتماعي برارتباط ميان اضطراب اجتماعي و سوگيري هاي داوري. مجله روانپزشكي و روانشناسي باليني ايران. سال چهاردهم، شماره 24-32.

استوار، صغري؛ خير، محمد . (1386). ارتباط ميان اضطراب اجتماعي و سوگيريهاي شناختي در نوجوانان. مجله روانپزشكي و روانشناسي باليني ايران. سال سيزدهم، شماره3.

آمالي، شهره. (1376). بررسي مقايسه اي كارايي روش جرات آموزي و روش جرات آموزي توام با باسازي شناختي بر روي برخي از نوجوانان مضطرب اجتماعي، پايان نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه ايران.

اناري، آسيه؛ دادستان، پريرخ؛ صالح صدق پور، بهرام. (1386). اختلال اضطراب اجتماعي و نماش درمانگري. فصلنامه روانشناسان ايراني. 4 (14)، 1-9.

ابراهیمی بخت، حبیب اله؛ یاراحمدی، یحیی؛ اسدزاده، حسن؛ احمدیان، حمزه. (1397). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. تدریس پژوهی، 6 (2)، 163-182.

آقایی، سید محمود. (1392). فرآیند یادگیری در دانش آموزان. تهران: نشر علوم اسلامی.

ابوالحسنی، ناصر قلی. (1394). روش های نوین یاددهی – یادگیری. تهران: نشر آتی.

اسلامیان، حسن؛ جهان بخشی، مژگان؛ سادات میر مبین، فاطمه. (1393). سبک های یادگیری و تدریس، نظریه و پژوهش. تهران: نشر چاپ و نشر ایران (ارسطو).

اینگلهارت، رونالد. (1373). تحول فرهنگی در جامعة پیشرفته صنعتی، مریم وتر، تهران، انتشارات کویر

انصاری، حمید. (1383). نظریه های مشارکت، جزوة درسی کارشناسی ارشد،د انشکدة علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.

اتکینسون، آر، ال.، اتکینسکون، آر، اس.، و هلیگارد، ای.(1376). زمینه روانشناسی(جلد اول) ترجمه محمد تقی براهنی و همکاران). تهران: رشد.

اسلامي نسب، ع( 1374 ). روان شناسي اعتماد به نفس. تهران. :انتشارات مهرداد

اسلاوین، رابرت. ای. (1385) روانشناسی تربیتی نظریه و کاربست. ترجمه، سید یحیی سید محمدی. تهران: نشر روان.

اسودی، مریم. (1379). اثربخشی درمانی شناختی بک به شیوه گروهی بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی. تهران

افتخاری ،فرنگیس.(1379). رابطه بین سبک شناختی وابسته به زمینه و نا وابسته به زمینه باعملکرد انواع آزمون پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی 79-78

آقازاده، محمد(1380) روشها و فنون تدریس، انتشارات دانشگاه پیام نور

ای، جی، رمی زفسکی (1388). طراحی نظام های آموزشی ، ترجمه هاشم فردانش

تهران انتشارات سمت.

بدلی خانقاه، یوسف(1381)بررسی و مقایسه تاثیر مشاهده الگوی پرخاشگری برافزایش میزان تمایل به پرخاشگری در دانش آموزان پسر پایه های سوم ابتدایی و سوم راهنمایی خلخال.پایان نامه ارشد دانشگاه تهران

برنامه ریزی تغییر و نوگردانی در مدیریت آموزشی( 1384). (ترجمه)، نشر ارسباران،

به پژوه، احمد ، غباري، باقر، حسن خانزاده، عباسعلي، وحجازي، الهه .(1384). مقايسه مهارتهاي اجتماعي دانش آموزان كم شنوا در مدارس تلفيقی و استثنايي. مجله روان شناسي و علوم تربيتي، 35.

بیابانگرد اسماعیل (1373)، روشهای افزایش عزت نفس کودکان و نوجوانان تهران انتشارات انجمن اولیاء و مربیان

بیانبانگرد، اسماعیل. (1376) روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان

ازکیا، مصطفی و غلامرضا غفاری. (1380). بررسی رابطة بین انسجام اجتماعی و مشارکت اجتماعی سازمانیافتة روستاییان در نواحی روستایی شهر کاشان، مجلة اقتصاد کشاورزی وتوسعه، سال نهم، شمار 356.

بیرو، آلن. (1370). فرهنگ علوم اجتماعی ، باقر ساروخانی ، تهران انتشارات کیهان.

علوی‌تبار، علیرضا. (1379). مشارکت در اداره‌ی امور شهرها، بررسی الگوی مشارکت شهروندان در اداره‌ی امور شهرها (ج اول)، تهران، انتشارات سازمان شهرداری‌های کشور.

غفاری، غلامرضا؛ و نیازی. (1386). جامعه‌ شناسی مشارکت، تهران انتشارات نزدی.

قاسمی، محمد علی. (1381). عوامل مؤثر بر مشارکت روستائیان در طرح‌های عمرانی، فصلنامة سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، سال دوم، شمارة 4.

علفیان، مسعود. (1379). مشارکت و دیدگاه نو در مدیریت شهری، مجموع مقالات مدیریت توسعه پایدار در نواحی شهری، همایش مدیریت توسعه پایدار، دانشگاه تبریز.

پاتنام، روبرت. (1380). دمکراسی و سنت‌های مدنی (تجربه ایتالیا و درس‌هایی برای کشورهای در حال گذار)، محدتقی دلفروز، تهران، نشر روزنامه سلام.

چلبی، مسعود. (1375). جامعه‌شناسی نظم ؛تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، تهران نشر نی

شیرین آبادی فراهانی، فهیمه؛ بنی سی، پریناز؛ و وطن­خواه، محمدرضا. (1397). مقایسه خلاقیت و عزت نفس و مهارت­های فکری (حل مسئله و تصمیم­گیری) در مدارس میزان و سایر مدارس غیر دولتی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسي.

صفری، عاطفه؛ بنی سی، پریناز. (1397). مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش­آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش­آموزان مدارس غیر انتفاعی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسي.

نظری، بهروز. (1391). مقایسه­ای اثر بخشی استفاده از روش "اکتشافی هدایت شده"در مدرسه ابتدایی میزان با روشهای متداول آموزشی مدارس غیر انتفاعی شهر تهران. گروه پژوهشی علوم تربیتی جهاد دانشگاهی واحد تهران.

دهقانی زاده، محمدحسین؛ و حسین چاري، مسعود. (1391). سرزندگی تحصیلی و ادراك از الگوي ارتباطی خانواده، نقش واسطه اي خودکارآمدي. مجله مطالعات آموزش و یادگیري، 4 (2)، 21-47.

بهمن، بهاره؛ کیامنش، علیرضا؛ و ابوالمعالی، خدیجه. (1392). مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، 9 (4)، 93-107.

رضایی شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ و اژه ای، جواد. (1392). در دانش آموزان ساخت و آماده سازی پرسش نامه ی پیوند با مدرسه(SBQ). روان شناسی مدرسه, 3 (1), 55-67.

رحیمی، چنگیز. (1393). تفاوت‌های فردی از نظر سبک یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه شخصیت و تفاوت های فردی, 3(5)، 79-104.

بیانبانگرد، اسماعیل. (1380) روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان

پارسا، محمد (1374). روانشناسی یادگیری بر بنیان نظریه ها: تهران انتشارت سخن

پورافکاری نصرت الله (1372).فرهنگ جامع روانشناسی – روانپزشکی فرهنگی معاصر

ثریا، سید مهدی. (1370)روش بحث و مذاکره(بررسی مطالعه تأثیر و تأثر متقابل در گروه). تهران: انتشارات رشد.

جویس، بروس. ویل مارشا، و شاورز. بورلی.(1381). الگوهای تدریس. ترجمه مجمد رضا بهرنگی. انتشارت کمال تربیت.

حجازی، مسعود(1382).جرات ورزی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش اموزان تیزهوش و عادی.پایان نامه ارشد دانشگاه تهران

حسینی، اقضل السادات (1378) ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش ان ، مشهد: آستان قدس رضوی.

خان جانی،مهدی،(1385).بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر بهبود عزتنفس دانش آموزان پسر نابینا، پایان نامه ارشد دانشگاه تهران.

خوئینی، فاطمه (1379). رابطه بین سبک های یادگیری وابسته به زمینه و نا وابسته به زمینه با خلاقیت دانش آموزان دخترمدارس راهنمایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.

دشتی ، مهرداد .(1385). بررسی ساده و چند گانه سبک های یادگیری ، خلاقیت، منبع کنترل و خلاقیت میان دانشجویان روزانه سال اول دانشگاه اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.

دیکسون، دیوید. هرجی، کریستین(1377). مهارت اجتماعی در روابط فردی، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت، تهران رشد.

ذوالفقاری، اکرم السادات. (1377). «بررسی روایی، اعتبار و نرم یابی پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت در دبیرستانهای اصفهان» پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

ساختمانیان، صمد(1374) بررسی و مقایسه روش آموزش ویژه و عادی و شکوفایی خلاقیت دانش آموزان پسر کلاس های سوم ابتدایی مدارس غیر انتفاعی شیراز. پایان نامه ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

سیف، حسین(1379)بررسی تاثیر آموزش نقاشی به روش باز در پرورش خلاقیت کودکان 10 ساله ذکور در مناطق 15 و 8 تهران. پایان نامه ارشد دانشگاه تربیت مدرس.

سیف، علی اکبر(1368)روانشناسی پرروشی.امیر کبیر.امیر کبیر

شرکت، مرضیه.(1379) بررسی رابطه منبع کنترل خلاقیت میان دانشجویان روزانه دانشگاه اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

شعاری نژاد، علی اکبر(1364)فرهنگ علوم رفتاری

شعبانی، حسن (1382) . مهارت های آموزش و پرورش: روشها و فنون تدریس، تهران انتشارات سمت.

[شعبانی، زهرا](http://www.noormags.com/View/Creator/CreatorArticles.aspx?creatorId=57601) ، تقی [پور ظهیر، علی( 1376)](http://www.noormags.com/View/Creator/CreatorArticles.aspx?creatorId=60786)  .[تأثیر روشهای تدریس در افزایش تواناییهای شناختی، عاطفی و رفتاری دانش ‌آمو](http://www.noormags.com/view/Magazine/ViewPages.aspx?ArticleId=232473)زان

شعبانی، نوشین(1374) تاثیر آموزش ویژه به پرورش خلاقیت دانش آموزان دختر کلاس های مدارس ابتدایی. پایان نامه ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.

شکر کن ، حسین ، قلی زاده . مظفر و حقیقی، جمال (1386). بررسی روابط ساده و چند گانه هدف های چهارگارنه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسرسال اول دبیرستان های شهرستان ایذه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز سال چهاردهم شماره های 1و2 ص 149-166

شکر کن، حسبن و باقری، مسعود. (1377). رابطه ی شیوه فرزند پروری با انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر دوره ی راهنمایی اهواز، مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.

شوون،ر(1368).سرآمد ها، کودکان تیز هوش. ترجمه محمود میناکاری.مرکز نشر دانشگاهی

علمی، مسعود (1380). بررسی رابطه سبک های یادگیری و خلاقیت در دانش آموزان دبیرستان های پسرانه تهران . پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.

علوی،سید کامران(1383). بررسی روند تحول بالقوه خلاقیت کودکان و اثرات آموزش مهارت های زندگی در پرورش آن. پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

علی پناه، فیض الله(1377). بررسی مقایسه ای روشهای آموزشی فعال آزمایشگاهی و سنتی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس علوم تجربی. پایان نامه کارشناسی ارشد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش

فتحی آذر، اسکندر(1382). روشها و فنون تدریس. انتشارات دانشگاه تبریز

فتحی واجارگاه، کوروش(1384) برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران، سمت

فیرس، جری. تیموتی، ترال. (1383) روانشناسی بالینی: مفاهیم، روشها، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران، انتشارات رشد

كديور،پروين،(1385)روان شناسي تربيتي،تهران،انتشارات سازمان مطالعه وتدوين كتب علوم انساني دانشگاهها

كرامتي،محمدرضا، كرامتي،محمدرضا(1384)،نگاهي نو ومتفاوت به رويكرد يادگيري مشاركتي، مشهد، انتشارات آيين تربيت نگاهي نو ومتفاوت به رويكرد يادگيري مشاركتي، مشهد، انتشارات آيين تربيت

كلارك، هنري. سكيس. (1376) افزايش احترام به خود در كودكان و نوجوانان، ترجمه، پ.قاسم زاده، ، تهران، انتشارات رشد.

کارتلج، جی؛ راسمن، گرچن. (1377) آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان، ترجمه محمد حسین نظری نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.

کرمی، ابوالفضل(1374)هنجار یابی پرسشنامه آیزنک در گروه کودکان و نوجوانان ایران.دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی

کوپر اسمیت، س. (1371) فهرست عزت نفس. ترجمه پریرخ دادستان.

گلاور، جان. و دیگران. (1377) روانشناسی شناختی برای معلمان. ترجمه، علینقی خرازی، تهران: انتشارات نشر دانشگاهی.

گی ریشه (1367) . کنش اجتماعی ، (جلد اول ). ترجمه هما زنجانی زاده. مشهد . انتشارات دانشگاه فردوسی.

گیج و برلاینر(1374) روانشناسی پرورشی.ترجمه خویی نژاد و همکاران، اتشارات حکیم فردوسی

گیج. نیت ل، برلاینر. دیوید سی. (1374). روانشناسی تربیتی، ترجمه، خوی نژاد غلامرضا چاپ دوم. تهران: انتشارات پاژ انتشارات حکیم فردسی.

لطف آبادي ، (1379) ، روانشناسي رشد نوجواني و بزرگسالي، جلد دوم، انتشارات سمت.

ماسن ، پاول هنري و كيگان ، جروم و هوستون ، آلتا كارول و كانجر ، جان جين وي(1380) رشد و شخصيت كودك . ترجمه مهشيد ياسائي . تهران : نشر مركز .

ماسن ، هنری رشد و شخصیت کودک . ترجمه مهشید یاسایی (1370)تهران نشر مرکز.

مای لی(1380) ساخت و پدید آیی و تحول شخصیت ترجمه محمود منصور، انتشارات دانشگاه تهران

متسون و اولندایک (1384) .بهبود مهارت های اجتماعی کودکان ترجمه به پژوه. انتشارات اطلاعات.

مرتضوی زاده ، سید حشمت الله (1380). مقایسه و بررسی سبک های مطالعه و یادگیری دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در مقطع متوسط استان کهکیلویه وبویر احمد . پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی

منصور و همکاران(1365)لغت شناسی روانشناسی. ژرف

منطقی، مرتضی(1380).بررسی پدیده خلاقیت در کتاب های درسی دبستان ، بررسی تاثیر آموزش خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی و ارائه الگویی برای آموزش خلاق آنان. رساله دکتر یدانشگاه تهران.

میناکاری، محمد(1375) خیال پردازی و بیان، مجله پژوهشهای تربیتی دوره جدید سال اول شماره 1صص 107-105

میناکاری، محمد(1375) دروغگویی، خیال پردازی و خلاقیت، مجله پژوهشهای تربیتی دوره جدید جلد 4 شماره 1و2 صص 89-105

نلر،ج،اف(1369) هنر و علم خلاقیت.ترجمه علی مسدد. دانشگاه شیراز.

نوروزی، داریوش. آقازاده، احمد. عزتخواه، کریم(1382). روشها و فنون تدریس، تهران انتشارات دانشگاه پیام نور.

هارجی، اون، ساندرز، کریستین و دیکسون. دیوید(1994). مهارت های اجتمایی در ارتباطات میان فردی . ترجمه خشایار بیگی و مهردادفیروز بخت(1377) تهران انتشارات رشد.

هرگنهان، بی. آر.، و اٌلسون، ام. اچ. (1376). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: دوران

همتی،قربان(1383).تاثیر آموزش خود کنترلی بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان با اختلال بیش فعالی.پایان نامه ارشد دانشگاه تهران.

هیلگارد، ارنست. باور، گوردون.(1367)ترجمه : محمدنقی براهنی. ویراسته : اسماعیل سعادت. تاریخ اولین چاپ، ناشر، مؤلف

وایز برگ . رابرت . (1378). خلاقیت فراسوی اسطوره بلوغ . (ترجمه مهدی والفی) تهران: روزنه (تاریخ انتشار به زبان اصلی. 1994)

وجدان پرست، حسین(1378) بررسی رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم.پایان نامه ارشد دانشگاه تبریز.

ودادیان زند،پرویز (1377). بررسی سبک های ، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های پسرانه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.

یوسفی. فرید، خیر. محمد، (1381) بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارتهای اجتماعی واتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی مجلیه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه تهران

یوسفی، علیرضا. قاسمی، غلارضا. فیروز نیا، سمانه. (1388)ارتباط انگیزش با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تهران، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی

پاپ زن، عبدالحمید؛ یعقوبی، جعفر؛ فکری مهین، شهاب؛ سپه پناه، مرجان. (1390). تحلیل مراحل و سبک های یادگیری دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی بر اساس تئوری چرخه یادگیری تجربی (مطالعه موردی: دانشگاه رازی کرمانشاه). دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، 3 (4) : 194-169.

پازارگادی، مهرنوش؛ طهماسبی، سیمین. (1389). سبک های یادگیری و کاربرد آن ها در پرستاری. مجله راهبردهای آموزش، 3 (2) : 76-73.

خاکساری بلداجی، محمد علی. (1384). رابطه سبک هاي يادگيري، خود کارآمد پنداري و رشته تحصيلي در دانش آموزان متوسطه نظري. نوآوری های آموزشی، 4 (14) : 131-107.

ساجدی، رقیه. (1392). بررسي رابطه بين سبك هاي يادگيري و ميزان خلاقيت دانشجويان دانشگاه علوم پزشكي سمنان. اولین [کنفرانس بین المللی مدیریت، چالش ها و راه کارها](http://www.civilica.com/Papers-ICMM01=%DA%A9%D9%86%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3-%D8%A8%DB%8C%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D9%84%DB%8C-%D9%85%D8%AF%DB%8C%D8%B1%DB%8C%D8%AA%D8%8C-%DA%86%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%87%D8%A7-%D9%88-%D8%B1%D8%A7%D9%87%DA%A9%D8%A7%D8%B1%D9%87%D8%A7.html)، مرکز همایش های علمی همایش نگار، پنجم دی ماه، شیراز.

سيف، علي اكبر. (1393). روان­شناسي پرورشي نوين، روان­شناسي يادگيري و آموزش. تهران: نشر دوران.

سيف، علي اكبر. (1386). روان­شناسي پرورشي، روان­شناسي يادگيري و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.

شریعتمدای، علی. (1393). روان شناسی تربیتی. تهران: نشر امیرکبیر.

شهرآرای، مهرناز. (1386). روان شناسی یادگیری کودک و نوجوان. تهران: نشر رشد.

شهری، نرگس. (1387). بررسي رابطه بين تيپ هاي شخصيت و سبك هاي يادگيري در دانشجويان روان شناسي مقطع كارشناسي دانشگاه آزاد اسلامي واحد تهران مركز. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامي واحد تهران مركز.

صبحی قراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر؛ غلام زاده، حانیه. (1392). مقايسه سبك­هاي يادگيري، ويژگي­هاي شخصيتي و عملكرد تحصيلي دانش­آموزان با و بدون ناتواني يادگيري. مجله ناتوانی­های یادگیری، 2 (4) : 102-82.

عاصمیان، فهیمه. (1384). بررسی رابطه سبک­ های شناختی (واگرا، همگرا، جذب­کننده و انطباق یابنده) با مؤلفه­های یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش­آموزان سال دوم متوسطه دبیرستان­های شهرستان تبریز در سال تحصیلی 84-83 . پایان­نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

علی آبادی، خدیجه؛ کریمی، یوسف. (1387). مقایسه سبک ­های یادگیری دانش ­آموزان پنجم دبستان و سوم راهنمایی شهر تهران. فصل نامه تعلیم و تربیت، 2 (24) : 40-9.

غیاثی، عبدالرحیم. (1393). سبک های یادگیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان كشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران. فصل نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، 6 (31) : 36-29.

کدیور، پروین. (1394). روان شناسی یادگیری: از نظریه تا عمل. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

محمدزاده ادملايي، رجبعلي؛ شهني ييلاق، منيجه؛ مهرابي هنرمند، مهناز. (1387). مقايسه دانشجويان پسر داراي سبك­هاي يادگيري متفاوت از لحاظ ويژگي­هاي شخصيتي، انگيزه پيشرفت و عملكرد تحصيلي. مجله دست آوردهاي روان­شناختي، 4 (1) : 154-125.

مهر محمدی، محمود. (1386). بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم . تهران: نشر مدرسه.

هاشمي، زهرا؛ لطيفيان، مرتضي. (1389). ارتباط پنج عامل شخصيت و سبك­هاي يادگيري در ميان دانشجويان دختر و پسر دانشكده­هاي علوم انساني و فني-مهندسي دانشگاه شيراز. مجله مطالعات راون­شناسی تربیتی، 6 (10) : 114-91.

میرک زاده، علی اصغر؛ غیاثوند، فرشته؛ شریف زاده، ابوالقاسم؛ شریفی، مهرنوش. (1388). بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان کشاورزی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان. مجله تحقيقات اقتصاد توسعه كشاورزي ايران، 40 (4) : 89-79.

پور عبدل، س؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ و عباسي، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص، مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۴، شماره ۳: ۳۸-۲۲

پورعبدل، سعید عباسی، مسلم؛ پیرانی، و عباسی، محمد (۱۳۹۴). رابطه امید به زندگی و بهزیستی روانشناختی با کیفیت زندگی سالمندان، مجله روانشناسی پیری، ۱(1)، ۶۵-۵۷ .

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

دهقانی زاده، م. حسین جاری، م (۱۳۹۴) سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده نقش واسطه ای خودکارآمدی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲): ۴۷-21.

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

سبزی ، ندا ؛ فولادچنگ، محبوبه(1394).نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی. فصلنامه آموزش پژوهی.

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

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

صالحی، رضوان (1393) تدوین مدل نظري مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی. پایان نام دکتري مشاوره تحصیلی شغلی . دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان.

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

كارشكي، حسين، خرازي، علينقي، قاضي طباطبائي، محمود (1387 ) بررسي رابطه ي ادراكات محيطي مدرسه و اهداف پيشرفت؛ مطالعات تربيتي و روانشناسي دانشگاه فردوسي؛ دوره 9، ش2.ص 79-93.

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.

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

مبارکی لاله پور، امید ،منیژه؛ افضلی گروه، زهرا (1394).بررسی وضعیت مناطق چهارگانه شهر کرمان به لحاظ برخورداری از مؤلّفه ها و شاخص های تاب آوری. مطالعات نواحی شهری سال دوم زمستان 1394 شماره 5

محمدي، آمینه (1396). رابطه ي کیفیت زندگی در مدرسه و ادراك از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی.

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم.(1393). الگوی علّی تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کالس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی«، مجلهی مطالعات آموزش و یادگیری، 2(1 ). پیاپی 2/66 ،140-113.

نيسي، عبدالكاظم؛ شهني ييلاق، منجيه. (1380). تاثير آموزش لبراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعي و بهداشت رواني دانش آموزان پسر مضطرب اجتماعي دبيرستاني شهرستان اهواز، مجله علوم تربيتي و روانشانسي دانشگاه شهيد چمران اهواز. 3 (8)، 30-11.

هرمزي نژاد، معصومه؛ شهني ييلاق، منجيه؛ نجاريانی، بهمن. (1379). رابطه ساده و چندگانه متغيرهاي عزت نفس، اضطراب اجتماعي، كمال گرايي با ابراز وجود دانشجويان دانشگاه شهيد چمران اهواز، مجله علوم تربيتي و روانشانسي دانشگاه شهيد چمران اهواز. 3 (7) 50-29.

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. Educational and Psychological Measurement, 66 (3), 522-539.

Argyle, M. (2001). The psychology of happiness (2nd ed.). London: Routledge.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman

Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S.I. Donaldson, D.E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers (pp. 53–79). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. American psychologist, 59(1), 20.

Borko, H. and Putnam, R.T. (2015) Learning to Teach. In: Berliner, D.C. and Calfee, R.C. (Eds.), Handbook of Educational Psychology, Macmillan, New York, 673-708.

Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts, 3.26.

Butler, D. &Winne, P. (2010). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65, 245–281.

Cabrera, N., & Padilla, A.M. (2004). Entering and Succeeding in the "culture of college, Journal of Behavioral Sciences, 26(2), 152-175.

Campbell, L., & Barlow, D.H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxeity and Mood Disorders. In JJ. Gross (Ed.).

Carrington, C. C. (2013). Psycho-Educational Factors in the Prediction of Academic Buoyancy in Second Life®. ProQuest LLC.

Cheng, H. and Furnham, A. (2003). “Dimension of personality, domain of aspiration, and subject well-being”. Personality and Individual Differences, 34, 921-942.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review.

Coleman, J. S. & Hoffer, T (1987). "Public and private schools: the impact of communities", Basic Books, New York.

Coleman, J. S. (1988),"Social capital in the creation of human capital", American Journal of Sociology, Vol. 94, PP. S95- S120.

Collie, R. J.; Martin, A. J.; Malmberg, L. E.; Hall, J. and Ginns, P. (2015). “Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students”. British Journal of Educational Psychology, 85(1), 113-130

Comerford, J. Batteson, T, Tormey, R (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland, 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece.

Comerford, J.; Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. Journal of Socialand Behavioral Sciences, 197, 98-103.

Comerford, J.; Batteson, T. and Tormey, R. (2015). “Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland”. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197, 98-103.

Duijn, M.; Rosenstiel, I. V.; Schats, W.; Smallenbroek, C. and Dahmen, R. (2011). “Vitality and health: A lifestyle programme for employees”. European Journal of Integrative Medicine, 3, 97-110.

Duijn, M.; Rosenstiel, I.V.; Schats, W.; Smallenbroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programmer for employees. European Journal of Integrative Medicine, 3, 97-10.

Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R., & Gough, H. G. (2006). The international personality item pool and the future of public domain personality measures. Journal of Research in Personality, 40(1), 84-96.

Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh H., W., & Mclnerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective, Journal of Adolescence, 35, 1111-1122

Izgic. F, Akyuz. G, Dogan. O. (2004). Social phobia Among University students and its relation to self –Esteem and body Image. Can psychiatry, 49, 9.

Hardin, E. E., Weigold, I. K., Robitschek, C., & Nixon, A. E. (2007). Self-discrepancy and distress: the role of personal growth initiative. journal of counseling psychology, 54, 86-92

Hofman, G. M., & Moscovitch, A. D. (2004). Changes in self –perception During Treatment of Social phobia. Journal of concealing and clinical psychology 4, 588-596

Heinberg, R. G., Stein, M. B., Hiripi, E., & Kessler, R. C. (2000). Screeninig for social phobia disorder in clinical setting :using the liebowitz social anxiety scale. Anxiety disorder 16, 661-673.

Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. J. (1985). Self-concepts discrepancy theory: a psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. Social conniption. 3, 51-76.

Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). Resilient therapy: Working with children and families. Routledge.

Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy. A. (2015). Academic optimism of schools: A force for student achievement. American Educational Research Journal 43: 425–4.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (2013). Classroom teachers’ instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. Remedial and Special Education, 18(2), 82-93. doi:10.1177/074193259701800202

Kashdan, T. B. (2002). “Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning”. Cognitive therapy and Research, 26(6), 789-810.

Khalkhali, V. and Golestaneh, S.M. (2011). “Examining the impact of teacher motivational style and competition result on students’ subjective vitality and happiness in physical education”. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 2989-2995

Krause, N., & Hayward, R. D. (2013). Religious involvement and feelings of connectedness with others among older Americans. Archive for the Psychology of Religion, 35, 259-282.

Krause.N. (2006).Gratitud toward God,Stress,and Health in Late Life�Research on Aging,v 28, 163-183

Luthar, S. S. (2005). Resilience at an early age and its impact on child psychosocial development. Encyclopedia on early childhood development.

Martin A. J., Yu K., Ginns P. & Papworth B. (2017) Young people's academic buoyancy and adaptability: a cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom, Educational Psychology, 37:8, 930-946.

Martin, A & „Marsh, H (2008) Academic Buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. 2008 Journal of School Psychology, 46. AT-AT.

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008).Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46 (1). 53-83.

Martin, A. J. (2012). Academic buoyancy and Academic outcoms: Toward a furder understanding of students with Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD and academic buoyancy. British Journal of Educational Psychology, 84 (1), 86-107.

Martin, A. J. (2013). “Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’and ‘classic’resilience in the face of academic adversity”. School Psychology International, 34(5), 488-500.

Martin, A. J. (2013). “Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’and ‘classic’resilience in the face of academic adversity”. School Psychology International, 34(5), 488-500.

Martin, A. J. (2014). “Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attentiondeficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself”. British Journal of Educational Psychology, 24(1), 86-107.

Martin, A. J. (2014). “Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attentiondeficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself”. British Journal of Educational Psychology, 24(1), 86-107.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attentiondeficit/ hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. British Journal of Educational Psychology, 84(1), 86-107. doi: 10.1111/bjep.12007

Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2006). “Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach”. Psychology in the Schools, 43(3), 267-281.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic Resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43(6), 267-281.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(null), 168-184.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic Buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46(2008), 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35, 353-370. http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934639.

Martin, A. J., Ginns, P., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. Learning and Individual Differences, 27, 128-133.

Martin, A. J.. Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? Br J Edue Psychol, 804Pt 3), 473-496. doi: 10.1348/000709910x486376

Martin, A. J.; Colmar, S. H.; Davey, L. A. and Marsh, H. W. (2010). “Longitudinal modelling 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. E. and Hall, J. (2013). “Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships”. Learning and Individual Differences, 27, 128-133.

Martin, A. J.; Ginns, P.; Papworth, B. and Nejad, H. (2013). “The role of academic buoyancy in Aboriginal/Indigenous students’ educational intentions: Sowing the early seeds of success for post-school education and training”. Seeding Success in Indigenous Australian Higher Education (Diversity in Higher Education, Volume 14) Emerald Group Publishing Limited, 14, 57-79.

Martin, A.J. & Marsh, H. W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43(3). 267-282.

Martin, A.J. and Marsh, H.W. (2008). “Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs”. Oxford Review of Education, 35(3), 353-370.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further un-derstanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy it-self. British Journal of Educational Psychology, 84(1): 86-107.

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, 473-496. DOI: 10.1348/000709910X486376.

Martin, A.J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L-E., Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. Learning and Individual Differences 27, 128-133.

Martin. A. J. (2012). Academic buoyancy and Academic outcoms: Toward a furder understanding of students with Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD and academic buoyancy. British Journal of Educational Psychology, 84 (1), 86-107.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. Development and psychopathology, 19(03), 921-930.

Masten, A. S., Best, K. M. and Garmezy, N. (1990) 'Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity'. Development and Psychopathology, 2(04), 425-444.

Miller, S.; Connolly, P. and Maguire, LK. (2013). “Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students”. International Journal of Educational Research. 62, 239-248

Myers, D. G. (2000). “The funds, friends, and faith of happy people”. American psychologist, 55, 56-67.

O’Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2013). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. Educational Psychologist, 41, 181-206.

Overstreet, S. and Braun, S. (1999). “A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning”. School Psychology Quarterly, 14(4), 380-396

Rheingold, A. A., Herbert, J. D. & Franklin, M. E. (2003). Cognitive bias in adolescents with social anxiety disorder. Behavior Research and Therapy. 6(2), 639-655.

Pisanti, R., & Lombardo. C., Fabio Lucidi. (2008). Development and validation of a brief Occupational Coping self –efficacy Questionnaire for Nurses. Journal of Advanced Nursing 62(2), 238-247.

Puklek, M, (2004). Development of the two forms of social anxiety in adolescence. Horizon of psy chology, 13, 3, 27-40.

peter, M. Buston and Stephen T. Emlen. (2003). Cog native Processes underling human mate choice the relationship between self –perception and mate preference in wastern society. Department of neurobiology and behavior.

Pettus, K. R. (2006). The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence. ProQuest.

Putwain, D. W.; Connors, L.; Symes, W. and Douglas-Osborn, E. (2012). “Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?”, Anxiety, Stress and Coping: An International Journal, 25, 349-358.

Putwain, D. W.; Daly, A. L.; Chamberlain, S. and Sadreddini, S. (2015). “Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high stakes examinations”. British Journal of Educational Psychology, 85(3), 247-263.

Putwain, D., Connors, L., Symes , W & „Douglas, E (2011) Is academic buoyancy anything more than adaptive coping ?Anxiety, Stress & Coping .1-10

Putwain, D.; Sander, P. and Larkin, D. (2013). “Academic self efficacy in study related skills and behaviours: Relations with learning related emotions and academic success”. British Journal of Educational Psychology, 83(4), 633-650.

Resnick, B. (2011). The relationship between resilience and motivation. In Resilience in Aging (pp. 199-215). Springer New York.

Seligman, M. E. P. (2013). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free press.

Seligman, M. E.; Steen, T. A.; Park, N. and Peterson, C. (2005). “Positive psychology progress: empirical validation of interventions”. American psychologist, 60(5), 410-421.

Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (2002). The handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press

Solberg, P.A.; Hopkins, W.G.; Ommundsen, Y. and Halvari, H. (2012). “Effects of three training types on vitality among older adults: A selfdetermination theory perspective”. Psychology of Sport and Exercise, 13, 407-417.

Stefan. G., Hofman, D. A., MOscovitch, Hyo-Jin kim. (2004). Changes in self –perception During Treatment of Social phobia. Journal of consuling and psychology. 4, 588-596.

Spurr, J. M., & Stopa, L. (2002). Self-focused attention in social phobia and social anxiety. Clinical Psychology, 75, 256-268.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of personality and social psychology, 86(2), 320.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. Educational and Psychological Measurement, 68, 443–463.

Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. Addictive Behaviors, 34(3), 287-291.

Weinstein, R. S. (2002). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinstein, R. S., Gregory, A., & Strambler, M. (2004). Intractable selffulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education. American Psychologist, 59, 511–519.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher’s academic optimism: The development and test of a new construct. Teaching and Teacher Education, 24, 821–834

[Boyde, M](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Boyde%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614)., [Tuckett, A](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Tuckett%20A%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614)., [Peters, R](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Peters%20R%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614)., [Thompson, D. R](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Thompson%20DR%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614)., [Turner, C](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Turner%20C%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614)., [Stewart, S](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Stewart%20S%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614). (2009). Learning style and learning needs of heart Failure  patients (The Need 2 Know-HF patient study)**.** [Eur J Cardiovasc Nurs](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Thompson+DR%2C+Turner+C%2C+Stewart+S.+Learning+style+and+learning+needs+of+heart+failure+patients+(The+Need2Know-HF+patient+study)), 8 (5) : 316-322.

[D'Amore, A](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=D%27Amore%20A%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=21889237)., [James, S](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=James%20S%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=21889237)., [Mitchell, E. K](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Mitchell%20EK%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=21889237). (2012). Learning styles of first-year undergraduate nursing and midwifery students: a cross-sectional survey utilising the Kolb Learning Style Inventory. [Nurse Educ Today](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21889237), 32 (5) : 506-515.

Dobson, J. L. (2009). Learning style preferences and course performance in an undergraduate physiology class. [Adv Physiol Educ](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19948680), 33 (4) : 308-314.

[Romanelli](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Romanelli%20F%5Bauth%5D), F., [Bird](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Bird%20E%5Bauth%5D), E., [Ryan](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Ryan%20M%5Bauth%5D), M. (2009). Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices. Am J Pharm Educ, 73 (1) : 1-5.

[Willemsen-McBride, T](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Willemsen-McBride%20T%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20373726). (2010). Preceptorship planning is essential to perioperative nursing retention: matching teaching and learning styles. [Can Oper Room Nurs J](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20373726), 28 (1) : 10-11.

[Zoghi, M](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Zoghi%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Brown, T](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Brown%20T%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Williams, B](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Williams%20B%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Roller, L](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Roller%20L%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Jaberzadeh, S](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Jaberzadeh%20S%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Palermo, C](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Palermo%20C%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [McKenna, L](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=McKenna%20L%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Wright, C](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Wright%20C%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Baird, M](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Baird%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Schneider-Kolsky, M](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Schneider-Kolsky%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Hewitt, L](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Hewitt%20L%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Sim, J](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Sim%20J%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932)., [Holt, T. A](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Holt%20TA%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20539932). (2010). Learning style preferences of Australian health science students. [J Allied Health](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20539932), 39 (2) : 95-103.

Kerisberg, L. (1973). Sociology of social conflict. Printice-Hall Publication, New Jercy.

Burkely, S. (1996). people first a guide to self-reliant participatory Rural development. London: zedbooks

Amabil.T.A.Henessey.B.A.(1986).the condition of creativity. Inf . harding and parents(eds). A source book for creative thinking . usa: charles scribners sons.

Amabile , T.M.(1982). Social psychology of creativity a consensual assessment technique . jornal of personality and social psychology .vol43.n5.pp 997-1013

Amabile, T.M.(1983). The social psychology of creativity . new York springer verlay.

Amabile, T.M.(1985). Motivation and creativity: Effects of Motivational orientation on creative wariters. journal of personality and Psychology 393- 399.

Bandura . A.& .(1963). walters .R.H.social learning and personality development . new york : holt Rinehart & winston ,

Bibet, J. & lewinson. P.m(1973) The concept of social skills WITH SPECIAL Reference clinical psychology, 40, 340-312.

Biggs, E.E. (1972). Investigational methods. In ed: chapman , L.R. The process of learning mathematics . pergamon press:oxford.

Boaylaf, L Main criam, H. ross Arthur, B Makman (2005). Cognitive Psychology. Wiley (Gohm-wiley & sons.inc)

Bolton. R. (1993). People Skills. Published in Australia by simon

Bougart, c. Mein & Criam, H. Ross, Arthur, B. Markman.(2005). Cognitive psychology Wiley (gohn .wiley & sons. Inc).

Brown.w. &brown b. (1998) cooperative learning in latin America international jornal of educational resorch vol 29 .no2

Buss , A.H.(1971) Aggression pays, in : J.L.singer (ed). The control of aggression and violence new york : athertone press.

Celest, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. Journal of Visual Impairment & blindness, 100, 521 -532.

Celest, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. Journal of Visual Impairment & blindness, 100, 521 -532.

Champing counseling center (1996).“Copyright by the Beard of truste of Illinois university of lliinosi at urbanall“ River press 499, ny//751-1826.USA.

Champing counseling center (1996).“Copyright by the Beard of truste of Illinois university of lliinosi at urbanall“ River press 499, ny//751-1826.USA.

Chhen A.J.Swerdlik,M.E.&.philips.s.m.(1996).psycholojical tesliny assessment (3 rd- et).colfornia :my field

Cooper smith , s. (1967). The antecedent of self esteem W.H.freedem and company , san Francisco.

Coopersmith , S. (1967). The Antecedents of Selfesteem San Francisco, CA: Freeman.

Crick, N.R & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information in children’s social adjustment. Psychological social bulletin. 115, 74 -101.

Don clark q.(2000) learning styles. How we go from the unknown to the http: learning styles . com

Eliot, S.N.Sheridon, S.M, & Gresham, F.M (1989). Assessing and Training Social skills deficits: A Case study for scientist – proactioner. Journal of scholl psychology.

Elliot , s.n.et al (1996).educational psychology .second edition .usa: brown and dench mark

Fantuzzo, J., Manz, P.\_ H., & McDermott, P.(1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income children. Journal of School Psychology, 36 (2), 199-214. 37.

Farsides, T; Woodfield, R. (2003). Individual differences and underegradute academic success: The riles of personality, intelligence and applicatiom, personality and Individual 1225-1243

Freud .s.(1961) Beyond the pleasure principle (1920) the international psycho- analytical library no.4(j.strachey .ed. trans)London : Hogarth and the institute of psycho – analysis.

Gage, N. L., & Berliner, D.C. (1984, 1992).Educational Psychology (6th and 5th, ed). Hopewell, N.J.: Houghton Mlifin.

Ghrasham, F.,& Elliot, S.(1990). Social skills Rating System Manual, Circlc Pine, MN: American Guidance Service .

Ghrasham, F.M.(2002). Teaching social skills to high risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. Walker & G. Stoner (Eds). Inteventions for academic and behavior problems 11. Preentive and remedial strategies(pp. 403-432).

Gresham .F.M,&Elliott .S.N. (1990).social skills rating system manual . circle pines , MN :American guidance service.

Gresham, F.M., Watson, T.S. & Skinner C.H.(2001). Functonal behavioral assessment: Principle, procedures, and future directions. School psychology Review 30,150-172

Guilford .J.P. (1950).Creativity: its measurement and development . new york : scribner and sons press.

Heesaker, M.(1981). A review of the history of field dependence losangeles, G.A. presented at the convention of American A ssociation

Hollinger, J. D: (1987). Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preparation for Matinstreaming: Therapy, Practive and New Direc

Jamyang-Tshering, K. (2004). Social competence in Preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS). Unpublished doctoral thesis. Department of psychology: Pace University.

JOHNSON, O Johnson (1989). learning together and alone: cooperative competitive, , rand individualistic learning. Bost on: Allyn and Bacon

Kaplan , H.I.&sadock .B.J.(2003). Synopsis of psychiatry behavioral sciences / clinical psychiatry behavioral sciences / clinical psychiatry (9ed) new york : Williams & wilking.

Keller , M.F.&Carlson, P.H. (1974). The use of symbolic modling to promote social skills in presehool children with low level of social responsireness. Child development , 45, 942 – 919 .

Kupersmidt, J., & Coic, J. (`1990). Preadolescent peer Status Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence, Child evelopment, 61, 1350-1362.

Lee-corbin,H&Denicolo.pam(1998).Portrait of the able child.Hgih light of case study research. High ability study,9(2).207-218

Manz, P.\_H.; Fantuzzo, J. W. & Mc Dermott, P. A. (1999). The parent version of the preschool social skills rating scale: An analysis of its use with low-income, ethnic minority children. School Psychology Review, 28 (3), 443-505.

Meador,k.s(1992)Emeging rainbows: a review of The literature on creativity.Journal for education of gifted.15,2,81-163

Mayer .R.E.(1992).thinking . problem solving . cognition .(n en ed). New york: freeman and company .

Merrel, k. W., & Gimpel, G.A(1997) Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment and treatment, New jersey

Moaney R.L. (1995) A conceptual for the identification of creative. NY: Robert, E. K RIEGER.

Mooney R.L.(1995) A conceptual for the identification of creative talent in C.w taylor & F Barron (Eds).scientific creativity . NY: Robert, E. Riger.

Moyer K.E.(1971). The physiology of aggression and the implication for aggression control in: singer , j.l. the control of aggression and violence academic press.

Mussen .P.H.(1983).Hand book. Of child psychology vol.4. jhon willey and sons press.

Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and Developmental Psychology, 28, 231-241. interpersonal concerns.

Phobia: The Influence Of Developmental Training: A Controlled Trial. Journal Of Anxiety Disorders.; (23): 519-528.

Pin, R.C & Markle, A.(1979) Modification of social skills deficts in children . In A, S Ballack & M. Herson(Eds),. Journal of consulting and Research and to the behavior.

Rinn , R.C. & Markel , a. (1979). Modification of social skills deficits in children . in A. S. Bellack & M.Hersen (eds) research and practice in social skills traning . new york : plenum press.

Rogers, s (2000)Interventions that facilitate socialization in children with autism. Journal of Autism an Developmental Disorders. 30, 399-409

Sabderd, B.W., & Frank, B. (1965) . Self esteem and life. New York

Slomowski, C. & Ounn, J. (1996). Young children understand of other people’s feeling and beliefs. Child development, 62, 1352-1360. pergamon press.

Slomowski, C. & Ounn, J. (1996). Young children understand of other people’s feeling and beliefs. Child development, 62, 1352-1360.

Smith, J.E.(2001) The cognitive orientation to Learning available.

Smith, R.L. & Troth, W.A (1975). Achievement : An rational approach to Psychological aducation. Journal of Counseling Psychology. 75, 500-503.

Steiner, C.M.(1974). Scrip s people live. New York. Bantam books sweet, A.p; snow. C.E.(Eds)(2003), Rethinking reading com pharehenson, new York Guilford press

Stern berg .R.J.(1989).A three . facet model of creativity . in R.J. Sternberg. The nature of creativity (pp. 125- 147). London: cambrige university press.

Sternberg. R.j.(2001). What is the common threud of creativity, Its dial ertical relation of intellingence, undwisdom. American psychology, 360 -362.

Taylor ChT, Alden LE,) 2009.( Social Interpretation Bias And Generalized Social

Taylord .c.w. (1989). Various a pproches to definition of creativity . Cambridge university press.

Tinajero,c.&parmmo M.E.(1998).field dependence – in dependence and strategic learning international . journal education research .vol 29,pp 251- 262.s

Torrance. E.P(1980)Lesson about Gif-tednessand creativity from a nation of 115 million over chivers. In citfid child ouarterly, vol 1.

Torrance. E.P(1992). Torrance test of creative thinking.scoring manual for figural test.university of minesota.

Van Hasselt, V.b., Hersen, M., Kazdin, A.E, Simon, J & Matanuono, A, (1983) Social skills Training for blind adolescents, Journal of visual Impaiment & Blindness, 77.4,199,203 ractice in social skills training . New York. Plenum press.

Van hastel , V.B.(1979).Social skills assessment and training for children : an evaluation review . behavior research therapy. vol17. pp 413- 437

Wallace .B.(1989). Creativity , some definition : the creative personality , the oreative process the creative classroom . Gifted education international vol4.pp63-73

Walthall, J.\_ C., Konold, R. T., & Pianta, C. R.(2005). Factor structure of the social skills Rating System across child gender and ethnicity. Journal of Psychoeducational Assessment, 23, 201-215.

Watkins , et al .(2000) learning about learning (resourses for supording effective learning)new york routledg falmou.

Woolfolk, A.E. (1995, 2001). Educational Psychology (6th, 8th, ed). Boston: Allyn and Bacon Schuster.

[www.inford.org/biblio/learning - cognitive.](http://www.inford.org/biblio/learning%20-%20cognitive.Hum)

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369–386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? Journal of Educational Psychology, 98(1), 1–13. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52,1 –26. <http://doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Vol. Eds.), Handbook of child psychology, Vol. 1, (pp. 793–828). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. The British journal of educational psychology, 85(1), 113-130. <http://doi:10.1111/bjep.12066>

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. Psychology in the Schools, 43, 7–17. <http://doi:10.1002/pits.20125>

Derks, J., Jolles, J., van Rijn, J., & Krabbendam, L. (2016). Individual differences in social cognition as predictors of secondary school performance. Trends in Neuroscience and Education, 5(4), 166-172. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.11.001>

Inchley, J., & Currie, D. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people’s health and wellbeing. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey (Health

Hershberger, M. A., & Jones, M. H. (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. Journal of Adolescence, 67, 98-108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.003>

Policy for Children and Adolescents, No. 7). Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.

Gustafsson, J.-E.,Westling, A. M., Alin Akerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Persson, R. S. (2010). School,

learning and mental health: A systematic review. Stockholm, Sweden: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. The British journal of educational psychology, 84(Pt 1), 86-107. <http://doi:10.1111/bjep.12007>

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 80, 473–496. <http://doi:10.1348/000709910X486376>

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. <http://doi:10.1016/j.lindif.2013.06.006>

Morazes, J. L. (2016). Educational background, high school stress, and academic success. Children and Youth Services Review, 69, 201-209. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.008>

McCormack, E. (2013). For first-generation college students, crucial support. The Chronicle of Higher Education. (Retrieved from) https://chronicle.com/article/For-First-Generation-Students/142555/

Marcela, V. (2015). Learning Strategy, Personality Traits and Academic Achievement of University Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 3473-3478. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1021>

Ostberg, V., Almqvist, B. Y., Folkesson, L., La°ftman Brolin, S., Modin, B., & Lindfors, P. (2015). The complexity of stress in mid-adolescent girls and boys. Finding from the multiple methods school stress support study. Child Indicators Research, 8, 403–423. <http://doi:10.1007/s12187-014-9245-7>

Pappano, L. (2015). First generation college students unite. The New York Times. (Retrieved from) <http://www.nytimes.com> /2015/04/12/education/ edlife/ firstgeneration student sunite. html?\_r=0

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress & Coping, 25, 349–358. <http://doi:10.1080/10615806.2011.582459>

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. <http://doi:10.1016/j.lindif.2013.07.010>

Roy, K., Ganesch, K. V., & Kamath, A. (2016). Determinants of adolescent stress: A narrative review. European Journal of Psychology & Educational Studies, 2, 48–56. <http://doi:10.4103/2395-2555.170719>

Riggs, L. (2014). First-generation college-goers: Unprepared and behind. (Retrieved from) <http://www.theatlantic.com/education/archive/2014/12/the-added-pressurefaced->by-first-generationstudents/384139/

Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P. A., McCallum, D. M., & ASERT (2013). The role of social support in students' perceived abilities and attitudes toward math and science. Journal of Youth and Adolescence, 42(7), 1028–1040. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9801-8>

Riding, R. (2005). Individual Differences and Educational Performance. An International Journal of Experimental Educational Psychology, 25, 6, 659–672.

Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Friendship networks and achievement goals: An examination of selection and influence processes and variations by gender. Journal of Youth and Adolescence, 43(9), 1453–1464. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0132-9.

Tough, P. (2014). Who gets to graduate? The New York Times. (Retrieved from) http://www.nytimes.com/2014/05/18/magazine/who-gets-to-graduate.html

Wang, Y., Tian, L., & Scott Huebner, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. Contemporary Educational Psychology, 56, 130-139. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.003>

Weiner, B. (2010).The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. Educational Psychologist, 45, 28 –36. <http://doi:10.1080/00461520903433596>

Wilhsson, M., Svedberg, P., Hogdin, S., & Nygren, J. M. (2017). Strategies of Adolescent Girls and Boys for Coping with School-Related Stress. National Association of School Nurses, 33(5), 374-382. <http://doi:10.1177/1059840516676875>

Wilhsson, M., Svedberg, P., Ho¨gdin, S., Carlsson, I.-M., & Nygren, J. M. (2016). Handling demands of success among girls and boys in primary school a conceptual model. The Journal of School Nursing, 6, 1–10. <http://doi:10.1177/1059840516654743>

Woolfolk, A.E. (1995, 2001). Educational Psychology (6th, 8th, ed). Boston: Allyn and Bacon Schuster.

1. . Hilgard & Bower [↑](#footnote-ref-1)
2. . johnson & Johnson [↑](#footnote-ref-2)
3. . Oulvit [↑](#footnote-ref-3)
4. . Eisner [↑](#footnote-ref-4)
5. . Gage [↑](#footnote-ref-5)
6. . Jouis & Will [↑](#footnote-ref-6)
7. . Johne dewey & Herbert Thelen [↑](#footnote-ref-7)
8. . Benjamin kaks & Bayruon & masimballas [↑](#footnote-ref-8)
9. . Rabert slawin [↑](#footnote-ref-9)
10. . Deyvid & Rajer Johnson [↑](#footnote-ref-10)
11. . Felder [↑](#footnote-ref-11)
12. . Kelark

    2. Woolfolk [↑](#footnote-ref-12)
13. [↑](#footnote-ref-13)
14. . Mecrea [↑](#footnote-ref-14)
15. . Swanson [↑](#footnote-ref-15)
16. . Kaplan [↑](#footnote-ref-16)
17. . Brown [↑](#footnote-ref-17)
18. *Thomas Hobbes* [↑](#footnote-ref-18)
19. John Locke [↑](#footnote-ref-19)
20. *David Hume* [↑](#footnote-ref-20)
21. . Jimz, Hil [↑](#footnote-ref-21)
22. John Stuart Mill [↑](#footnote-ref-22)
23. . Dekart & Libe nits & Kant [↑](#footnote-ref-23)
24. . [***Wahlberg*** & Hartel](http://www.google.com/search?hl=fa&biw=1020&bih=567&sa=X&ei=b7m2TfzWDoGy8gO9srxN&ved=0CBMQBSgA&q=Wahlberg+%26+Hartel&spell=1)  [↑](#footnote-ref-24)
25. . Meryam & Kafarla & Smith [↑](#footnote-ref-25)
26. - محرک-پاسخ [↑](#footnote-ref-26)
27. . Brunner [↑](#footnote-ref-27)
28. . Gagne [↑](#footnote-ref-28)
29. . Ausubel [↑](#footnote-ref-29)
30. [↑](#footnote-ref-30)
31. . Toulman [↑](#footnote-ref-31)
32. . Thorndike & Skinner & Hall [↑](#footnote-ref-32)
33. . Pavlov & Gotri & Stais [↑](#footnote-ref-33)
34. . Piaget [↑](#footnote-ref-34)
35. . Bandura [↑](#footnote-ref-35)
36. . Nourman [↑](#footnote-ref-36)
37. .Heb [↑](#footnote-ref-37)
38. . Boulten [↑](#footnote-ref-38)
39. .Glover & Bruning [↑](#footnote-ref-39)
40. . Max Werthheimer & Wolfgang Kohler & Kurt Kafka & Kurt Lewin [↑](#footnote-ref-40)
41. .Hartley [↑](#footnote-ref-41)
42. Armrood. [↑](#footnote-ref-42)
43. . Biggs [↑](#footnote-ref-43)
44. .Stiner [↑](#footnote-ref-44)
45. .Sowit [↑](#footnote-ref-45)
46. . Waizberg [↑](#footnote-ref-46)
47. . Muti [↑](#footnote-ref-47)
48. . Guilford [↑](#footnote-ref-48)
49. . Mednik [↑](#footnote-ref-49)
50. . Gizlin [↑](#footnote-ref-50)
51. . Hensi & Amabil [↑](#footnote-ref-51)
52. . Elgon [↑](#footnote-ref-52)
53. . Hali [↑](#footnote-ref-53)
54. . Sbourn [↑](#footnote-ref-54)
55. . Stein [↑](#footnote-ref-55)
56. . Walas [↑](#footnote-ref-56)
57. . Bal [↑](#footnote-ref-57)
58. . Sternberg [↑](#footnote-ref-58)
59. . Torrance [↑](#footnote-ref-59)
60. .Kelan [↑](#footnote-ref-60)
61. .Bouglaf [↑](#footnote-ref-61)
62. - Ron Fry [↑](#footnote-ref-62)
63. - Experimental Learning Theory [↑](#footnote-ref-63)
64. - [Boyde](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Boyde%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614), [Tuckett](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Tuckett%20A%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614), [Peters](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Peters%20R%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614), [Thompson,](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Thompson%20DR%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614) [Turner](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Turner%20C%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614) & [Stewart](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Stewart%20S%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=19520614) [↑](#footnote-ref-64)
65. - Kagan [↑](#footnote-ref-65)
66. - Witkin [↑](#footnote-ref-66)
67. - Vermunt [↑](#footnote-ref-67)
68. - Grasha & Reichmann [↑](#footnote-ref-68)
69. - Visual, Aural, Read/write & Kinesthetic (VARK) [↑](#footnote-ref-69)
70. - Felder & Silverman [↑](#footnote-ref-70)
71. - Honey & Mumford [↑](#footnote-ref-71)
72. - Dunn & Dunn [↑](#footnote-ref-72)
73. - Jackson [↑](#footnote-ref-73)
74. - Lincoln University, New Zealand [↑](#footnote-ref-74)
75. - Nederland [↑](#footnote-ref-75)
76. *- Undirected Learning Style* [↑](#footnote-ref-76)
77. *- Repro duction Directed Learning Style* [↑](#footnote-ref-77)
78. *- Applicatin Directed Learning Style* [↑](#footnote-ref-78)
79. *- Meaning Directed Learning Style* [↑](#footnote-ref-79)
80. - Price [↑](#footnote-ref-80)
81. - [Willemsen-McBride](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Willemsen-McBride%20T%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=20373726) [↑](#footnote-ref-81)
82. - [D'Amore](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=D%27Amore%20A%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=21889237), [James](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=James%20S%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=21889237) & [Mitchell](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Mitchell%20EK%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=21889237) [↑](#footnote-ref-82)
83. - Brain-storming [↑](#footnote-ref-83)
84. - England Learning and Skills Research Centre [↑](#footnote-ref-84)
85. - [Romanelli](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Romanelli%20F%5Bauth%5D), [Bird](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Bird%20E%5Bauth%5D) & [Ryan](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Ryan%20M%5Bauth%5D) [↑](#footnote-ref-85)
86. Seligman, Steen, Park & Peterson [↑](#footnote-ref-86)
87. Cheng & Furnham [↑](#footnote-ref-87)
88. 4. Snyder & Lopez [↑](#footnote-ref-88)
89. Argyle [↑](#footnote-ref-89)
90. Pettus [↑](#footnote-ref-90)
91. Mega, Ronconi & De Beni [↑](#footnote-ref-91)
92. Academic Buoyancy [↑](#footnote-ref-92)
93. Subjective well-being [↑](#footnote-ref-93)
94. Mental Health [↑](#footnote-ref-94)
95. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari [↑](#footnote-ref-95)
96. Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallenbroek & Dahmen [↑](#footnote-ref-96)
97. adaptive [↑](#footnote-ref-97)
98. setbacks [↑](#footnote-ref-98)
99. Comerford, Batteson & Tormey [↑](#footnote-ref-99)
100. Academic resilience [↑](#footnote-ref-100)
101. Carrington [↑](#footnote-ref-101)
102. Martin, Colmar, Davey & Marsh [↑](#footnote-ref-102)
103. Putwain, Daly, Chamberlain & Sadreddini [↑](#footnote-ref-103)
104. Martin, Ginns, Papworth, & Nejad [↑](#footnote-ref-104)
105. Colli, Martin, Milberg, Hall & Ginns [↑](#footnote-ref-105)
106. welfare [↑](#footnote-ref-106)
107. Miller, Connolly & Maguire [↑](#footnote-ref-107)
108. Kashdan [↑](#footnote-ref-108)
109. positive psychology [↑](#footnote-ref-109)
110. Overstreet, S., & Braun [↑](#footnote-ref-110)
111. Comerford et al [↑](#footnote-ref-111)
112. PutWaine [↑](#footnote-ref-112)
113. Martin & Marsh [↑](#footnote-ref-113)
114. Duijn et al [↑](#footnote-ref-114)
115. Lynch [↑](#footnote-ref-115)
116. Mower [↑](#footnote-ref-116)
117. Freilich and Shechtman [↑](#footnote-ref-117)
118. Gamezy [↑](#footnote-ref-118)
119. Downey [↑](#footnote-ref-119)
120. Self-efficacy [↑](#footnote-ref-120)
121. Planning [↑](#footnote-ref-121)
122. Control [↑](#footnote-ref-122)
123. composure [↑](#footnote-ref-123)
124. Continuity [↑](#footnote-ref-124)
125. learning styles [↑](#footnote-ref-125)
126. Coffield, Moseley, Hall, and Ecclestone [↑](#footnote-ref-126)
127. Masten [↑](#footnote-ref-127)
128. Alverd [↑](#footnote-ref-128)
129. Social Capital Theory [↑](#footnote-ref-129)
130. Coleman [↑](#footnote-ref-130)
131. Edmonds [↑](#footnote-ref-131)
132. Hoy. Tarter & Woolfolk - Hoy [↑](#footnote-ref-132)
133. Structural Equation Modeling [↑](#footnote-ref-133)
134. Confirmatory Factor Analysis [↑](#footnote-ref-134)
135. Seligman [↑](#footnote-ref-135)
136. Miese [↑](#footnote-ref-136)
137. Work [↑](#footnote-ref-137)
138. Insight [↑](#footnote-ref-138)
139. Wethington [↑](#footnote-ref-139)
140. Ryyf & Singer [↑](#footnote-ref-140)
141. Pajares [↑](#footnote-ref-141)
142. Gilman & Huebner [↑](#footnote-ref-142)
143. Truscott & Truscott [↑](#footnote-ref-143)
144. Bandura [↑](#footnote-ref-144)
145. Pajares, F [↑](#footnote-ref-145)
146. Calderhead, J [↑](#footnote-ref-146)
147. Weinstein, R. Gregory. A. & Strambler, M [↑](#footnote-ref-147)
148. Lortie. D [↑](#footnote-ref-148)
149. Borko, H. & Putnam, R. [↑](#footnote-ref-149)
150. Butler, R [↑](#footnote-ref-150)
151. Jordan, A. Lindsay, L. & Stanovich, P [↑](#footnote-ref-151)
152. O'Mara, Marsh, Craven, & Debus [↑](#footnote-ref-152)
153. Cappella & Weinstein [↑](#footnote-ref-153)
154. Green, Martin & Marsh [↑](#footnote-ref-154)
155. . Vygotsky [↑](#footnote-ref-155)
156. . Constructive learning environment [↑](#footnote-ref-156)
157. . Karagiorgi & Symeou [↑](#footnote-ref-157)
158. . Taylor, Dawson & Fraser [↑](#footnote-ref-158)
159. . personal relevance [↑](#footnote-ref-159)
160. . uncertainty [↑](#footnote-ref-160)
161. . negotiation [↑](#footnote-ref-161)
162. . shared control [↑](#footnote-ref-162)
163. . critical voice [↑](#footnote-ref-163)
164. -Validity [↑](#footnote-ref-164)
165. - Content Validity [↑](#footnote-ref-165)
166. - Criterion Validity [↑](#footnote-ref-166)
167. - Construct Validity [↑](#footnote-ref-167)
168. - Reliability [↑](#footnote-ref-168)
169. - Statistical Packages for Social Sciences [↑](#footnote-ref-169)
170. - Cronbach’s Alfha [↑](#footnote-ref-170)