

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۷ پاییز ۱۳۹۶

رابطه عاملیت، برنامه‌ریزی و فرهنگ مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش: تحلیل چندسطحی

فاطمه عشورنژاد^۱

پروین کدیور^۲

الهه حجازی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین سهم عوامل فردی (عاملیت و برنامه‌ریزی فعال) و فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش انجام شد. طرح این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر رامسر و تنکابن با حجم ۷۵۰۰ نفر بود که از میان آنان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۷۰۷ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس عاملیت جاسکیلا و همکاران، مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف، مقیاس فرهنگ مدرسه الساندر و ساد و مقیاس برنامه‌ریزی فعال استفاده گردید و معدل نیمسال اول دانش‌آموزان نیز به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان به‌کار گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss و mplus و از روش تحلیل چندسطحی استفاده شد. نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که عوامل فردی و فرهنگ مدرسه هر یک، به سهم خود بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند، و همچنین بین بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه مثبت معنادار مشاهده شد. نتایج فوق بر این واقعیت صحنه می‌گذارد که دانش‌آموزان برخوردار از عاملیت از وضعیت بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نسبت به سایرین برخوردارند. همچنین این دانش‌آموزان به‌دلیل

Email: f.ashour347@yahoo.com

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

۲- استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

۳- دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران

برخورداری از سلامت روان، در امور تحصیلی خود موفق‌تر عمل می‌کنند. تفاوت بین مدارس عادی و تیزهوش در متغیرهای فرهنگ مدرسه و بهزیستی روان‌شناختی نیز مبین وضعیت رو به بهبود مدارس تیزهوشان از لحاظ نوع روابط در مدارس و بحث سلامت روان دانش‌آموزان‌شان است.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی فعال؛ بهزیستی روان‌شناختی؛ پیشرفت تحصیلی؛ تحلیل چندسطحی؛ عاملیت انسانی؛ فرهنگ مدرسه

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام تعلیم و تربیت است و تمام کوشش‌های این نظام، جامه عمل پوشاندن به این امر است. به عبارتی، جامعه و به‌طور ویژه آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه‌مند و نگران است و انتظار دارد فرد در جوانب گوناگون شناختی، شخصیتی، عاطفی، رفتاری و کسب مهارت و توانایی آن‌چنان که باید، پیشرفت و تعالی یابد (گوئتنز، نت، مارتینی، هال و پکران، ۲۰۱۳: ۲۲۶).

آنچه مسلم است ارتباط ابعاد متفاوت بهداشت روانی با عملکرد تحصیلی و تربیتی است که همواره مورد تأیید بوده است. افرادی که به‌دلایلی دچار آشفتگی‌های هیجانی هستند و از سلامت روانی خوبی برخوردار نیستند اغلب مشکلاتی از قبیل خودپنداره ضعیف، افت تحصیلی، طرد اجتماعی، ناتوانی در برقراری ارتباط با همسالان و عدم پایبندی به قوانین اجتماعی دارند که این مشکلات روانی تأثیر مستقیم بر فرایند یادگیری آن‌ها می‌گذارد.

در قرن بیست و یکم روان‌شناسی متوجه این امر شده است که انسان باید انرژی عقلانی خود را صرف جنبه‌های مثبت تجربه‌اش کند (سلیگمن، استین، پارک و پترسون، ۲۰۰۵: ۴۱۱). چون در آغاز روان‌شناسی بیشتر بر هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی تمرکز داشت تا بر هیجان‌های مثبت مانند شادکامی و رضایت، متون علمی

1- Goetz, Nett, Martiny, Hall & Pekrun

2- Seligman, Steen, Park & Peterson

بیشتر در مورد رنج بود تا لذت (مایرز، دی.جی.^۱، ۲۰۰۰: ۱۵). ولی امروزه پژوهش در باره بهزیستی و روان‌شناسی مثبت به‌طور روزافزون در حال رشد است. در همین راستا یکی از مهم‌ترین اهدافی که نظام تعلیم و تربیت به‌دنبال آن است بحث بهزیستی و سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان است. از شاخص‌های کیفی نظام تعلیم و تربیت است که برای تحقق رشد تحصیلی، دانش‌آموزانی داشته باشد شاداب و برخوردار از سلامت روان. این تغییرات دگرگون‌کننده، ارزش پرداختن به بحث عاملیت انسانی را در راستای شکل دادن به سرنوشت فردی و زندگی جمعی جوامع مضاعف نموده است (جاسکیلا، پویکس، واسلامپی، واللا و راسکو-پاتونن^۲، ۲۰۱۶: ۳).

به‌جرات می‌توان گفت علت محوریت نظریه شناختی اجتماعی بندورا در تعلیم و تربیت نیز همین بود. نظریه‌ای که عاملیت را جایگزین رویکردهای غیرعامل کرد. همانگونه که نوزاد تازه متولد شده فاقد عاملیت است و به مرور و از طریق تجارب تبادلی با محیط اجتماعی به عاملیت دست می‌یابد، دانش‌آموز نیز برای رسیدن به آنچه تعلیم و تربیت به دنبالش است، باید در سایه محیطی آماده و حامی قرار گیرد. عاملیت را باید تقویت کرد. محیط باید زمینه بروز عمل و مشاهده نتیجه را فراهم آورد. فقط در یک محیط حمایتگر است که این حکایت روایت می‌شود. دانش‌آموزی که عامل نیست تاب‌آوری ندارد چون انگیزه ندارد، خودتنظیم نیست چون تعیین‌گری ندارد، و خلاق نیست چون فعالیت ندارد. حکومت‌ها به‌دنبال نظام تعلیم و تربیت بارور هستند و برای بارور شدن باید دانش‌آموز عامل تربیت کرد (جاسکیلا، پی. و همکاران، ۲۰۱۶: ۳). هانتز، جی. و کوک، دی.^۳ (۲۰۰۷: ۷۴) معتقدند قبول عاملیت فراگیر به معنی قبول رویکرد فراگیرمحور به جای معلم‌محور است. آموزش و پرورش پویا به دنبال تربیت فراگیر خودتنظیم است، و نه فراگیر وابسته. سلامی، ا.اس.^۴ (۲۰۱۰: ۲۵۶) نیز عاملیت را مکانیسمی می‌بیند که در انگیزه افراد تفاوت ایجاد می‌کند و پایه‌های بنای یادگیرنده مستقل و خودتنظیم است. بندورا،^۵ (۲۰۰۶: ۱۵۶) در توصیف اصلی‌ترین فرایندهای عاملیت به عاملیت شخصی اشاره

1- Myers
3- Salami
5- Bandura

2- Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala
& Rasku-Puttonen
4- Hunter & Cooke

می‌کند و معتقد است عاملیت شخصی اساس انگیزش انسانی، بهزیستی و احساس کفایت است. او در مقاله‌ای با عنوان نگاه عاملانه به روان‌شناسی مثبت، شرط سلامت و بهزیستی روان را داشتن باور مثبت از خود می‌داند و معتقد است سایر عقیده‌ها نیز از این عقیده نشات می‌گیرند. او در جای دیگر می‌گوید بهزیستی و حس رضایت مستلزم داشتن یک حس خوش‌بینانه و پایدار از عاملیت شخصی است. به اعتقاد او وقتی از افراد دلیل افسوس‌ها و پشیمانی‌هایشان سوال می‌شود کارهای انجام نداده خود را دلیل آن می‌دانند، نه کارهای انجام داده خود را. پس بدون شک می‌توان عاملیت را دلیل بهزیستی تلقی کرد (بندورا، آ.، ۲۰۰۸: ۲۳). محققان عاملیت را یک ویژگی برجسته می‌دانند و معتقدند افرادی که دارای عاملیت هستند با نگرش‌های خود مثبت به احتمال بیشتری شادترند، از لحاظ روانی سالم ترند و در فعالیت‌های تحصیلی خود بیشتر تلاش می‌کنند و به نتایج بهتری می‌رسند (کجیل، نیما، سیکستروم، آرچر و گارسیا، ۲۰۱۳؛ لیتل، اسنایدر و وهمیر^۲، ۲۰۰۶). آکرمن، زورف و موسکوتز^۳ (۲۰۰۰) با استناد به نظریه اریکسون و مرحله زاینده‌گی او طی تحقیقی بر روی ۹۸ فرد میان‌سال به این نتیجه رسیدند که بین سه عنصر عاملیت، همدلی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه عمیق وجود دارد. گروسباوم و بیت^۴ (۲۰۰۲) نیز در تحقیقی مشابه با همین مضمون و با بهره‌گیری از مدل چندبعدی بهزیستی روان‌شناختی ارتباط بین عاملیت و بهزیستی افراد را تأیید کردند. بنابر شواهد فوق یک اصل بنیادی شناخته شده در ادبیات مربوط به منابع زندگی این است که عاملیت انسانی درون‌یافت یا ساختار اجتماعی واقع شده است (کریستینسن، ام.اچ.،^۵ ۲۰۱۴؛ هیتلین، اس. و لانگ، سی.،^۶ ۲۰۰۹). از طرف دیگر عاملیت انسانی به وسیله تعدادی از ویژگی‌های عمیق در درون شخص مشخص می‌شود، ویژگی‌هایی چون هدفمندی^۷، دوراندیشی^۸، خودتعیین‌گری^۹، خودنظم‌دهی^{۱۰}، خودکنشگری^{۱۱} و خودتأملی^{۱۲} و با این

1- Kjell, Nima, Sikström, Archer & Garcia
3- Ackerman, Zuroff & Moskowitz
5- Kristiansen
7- purposefulness
9- Self determination
11- Self reaction

2- Little, Snyder & Wehmeyer
4- Grossbaum & Bates
6- Hitlin & Long
8- foresight
10- Self regulation
12- Self thinking

توانایی‌ها کیفیت عملکرد فرد در زندگی مشخص می‌شود (الدر، جانسون و کراسنوا، ۲۰۰۳؛ به نقل از کریستینسن، ام.اچ، ۲۰۱۴: ۳۱). عاملیت انسانی از طریق عمل در درون شبکه گسترده‌ای از تأثیرات اجتماعی فرهنگی کار می‌کند. در این تعاملات متقابل، افراد هم به‌عنوان عامل و هم به‌عنوان معلول عمل می‌کنند. بعضی از افراد براساس تجربه‌ها و توانمندی‌ها متوجه می‌شوند که رفتار آنها بر روی دیگران تأثیرگذار است. این‌گونه افراد به‌عنوان افرادی عامل و تعیین‌کننده در نظر گرفته می‌شوند (ماجیو، ک.ام.، ۲۰۱۵: ۴۷). در مقابل افرادی نیز هستند که در تعاملات اجتماعی به فردی تأثیرپذیر و ضعیف تبدیل می‌شوند که اغلب نیازمند حمایت هستند. این‌گونه افراد از عاملیت انسانی پایینی برخوردارند (جاسکیلا، پی. و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۰). این تفاوت در امر تعلیم و تربیت به‌وضوح مصداق پیدا می‌کند.

نتایج مطالعات نشان می‌دهند که اثرگذاری برنامه‌ریزی فعال از طریق پیشایندهایی نظیر تمرکز بر باورهای شایستگی و انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی می‌باشد (براتمن، ام.ای.، ۲۰۰۰: ۳۶). این فرایند در قالب چند فاکتور هدفگذاری، خودتنظیمی و خودارزیابی در عملکرد انسان تأثیر بهینه دارد (هیتلین، اس. و الدر، جی.اچ.، ۲۰۰۷: ۵۹). کلاژن، جی.اس.،^۵ (۱۹۹۱: ۸۰۶) برنامه‌ریزی فعال در دانش‌آموزان را شامل دو عنصر شناختی و عاطفی می‌داند که به آنان در کسب موفقیت تحصیلی و همچنین رضایت تحصیلی کمک شایانی می‌کند. به اعتقاد کلاژن برنامه‌ریزی فعال در فراگیران به همراه سه عنصر آمادگی برای تغییر، استفاده از منابع و رفتار هدفمند ارکان عملکرد بهینه و کسب رضایت را فراهم می‌آورد. نزلک^۶ (۲۰۰۱) و هانی کارون^۷ (۲۰۱۴) بین برنامه‌ریزی و سلامت روانی دانش‌آموز رابطه مثبت مشاهده کردند.

صورت دیگر مسأله، اثرات محیطی است. حمایت اجتماعی به‌مثابه یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت تحصیلی قلمداد می‌گردد، به‌طوری که یکی از متداول‌ترین شاخص‌های

1- Elder, Johnson & Crosnoe
3- Bratman
5- Clausen
7- Haney-Caron

2- Maggio
4- Hitlin & Elder
6- Nezelek

مورد استفاده برای مطالعه عملکرد تحصیلی بهینه است (تائو، دانگ، پرات، هانزبرگر و پانسر^۱، ۲۰۰۰: ۱۲۳). حمایت اجتماعی به ادراک فرد از در دسترس بودن حمایت دیگران (معلمان، خانواده و دوستان) اطلاق می‌گردد و دربردارنده ماهیت پیچیده حمایت اجتماعی از لحاظ در نظر گرفتن تاریخچه رابطه با فرد حامی و بافت موقعیتی است (فریدلندر، رید، شوپاک و سیریبی^۲، ۲۰۰۷: ۲۶۳). اهمیت حمایت اجتماعی در زمان نوجوانی به اوج می‌رسد. در این دوره افراد به دلیل اینکه در جستجوی هویت و اعتماد به نفس از دیگران هستند، حمایت اجتماعی از اهمیت دوچندان برخوردار است آکوی، ام.^۳ (۲۰۱۵: ۲۵). براساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان تحقق نیازهای روان‌شناختی افراد و به تبع آن حصول رضایت و بهزیستی روان‌شناختی تأثیر می‌گذارد. موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی که نیازهای روان‌شناختی را ارضا می‌کنند محیط حامی نامیده می‌شوند. محیط‌های حامی افراد را ترغیب می‌کنند هدف‌های خود را خودشان تعیین و از روش خودشان برای رسیدن به آن هدف استفاده کنند. در مقابل محیط‌های کنترل‌کننده و پرفشار امکان هرگونه کنترل شخصی را از فرد می‌گیرند (سیمستر، پی. و فرند، آر.^۴، ۲۰۰۳: ۱۱۲). کینگ، مولینا و چاسین^۵ (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که بین حمایت اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی رابطه منفی وجود دارد. آنان در مطالعه خود نشان دادند که هر چه سطح حمایت اجتماعی بالاتر باشد مشکلات روان‌شناختی کمتر است. در همین راستا و بر اساس نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی، عوامل اجتماعی مانند فرهنگ مدرسه و حمایت خانواده می‌توانند اثر نیرومندی بر باورها، رفتار و عملکرد دانش‌آموزان بگذارند (وی، ردی و رودس^۶، ۲۰۰۷: ۱۹۷).

فرهنگ مدرسه نظامی از هنجارها، معانی و ارزش‌هاست که بین اعضای یک مدرسه اعم از دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مشترک است و از سایر جنبه‌های محیط مدرسه مانند ویژگی‌های فیزیکی و جمعیت‌شناختی و ساختار سازمانی متفاوت است (پورکی، اس. سی.^۷،

1- Tao, Dong, Pratt, Hunsberger & Pancer

3- Akwei

5- King, Molina & Chassin

7- Purkey

2- Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie

4- Symister & Friend

6- Way, Reddy & Rhodes

۱۹۹۰: ۴۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هرچه قدر فرهنگ مدرسه بر مشارکت تأکید کند، روابط معلمان با دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با یکدیگر دوستانه باشد و علاوه بر آن محیط مدرسه را منصفانه ارزیابی کنند، در دانش‌آموزان احساس مثبتی نسبت به‌خود و درس و مطالعه ایجاد می‌شود (هیگینز دی الساندرو، آو ساد، دی،^۱، ۱۹۹۷: ۵۵۴). برقراری روابط مناسب و دوستانه دانش‌آموز با همکلاسان و همسالان خود، مکرراً به‌عنوان یکی از منابع انگیزشی توسط دانش‌آموزان موفق مطرح شده است (هورس منشاف، پانچ و کرید،^۲، ۲۰۰۸: ۳). وانگ، ام.تی. و هولکامب، آر.^۳ (۲۰۱۰: ۶۶۰) نشان داده‌اند که ادراک دانش‌آموزان از فرهنگ مدرسه بر درگیری و پیشرفت تحصیلی آنان اثر می‌گذارد. همین تأثیر در پژوهش‌های دیگر نیز تأیید شده است (پیلار، ام. و برت، بی،^۴، ۲۰۰۸؛ استوری، ال.سی،^۵، ۲۰۱۰). سولمن^۶ (۲۰۰۸) در مقاله‌ای با عنوان «پیش به‌سوی بهزیستی روان شناختی» از اهمیت مدرسه در برآوردن بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌گوید. به نظر او فرهنگ مدرسه، ارتباط معلم با دانش‌آموز، نحوه آموزش او و مراقبت در مدرسه همگی از عوامل مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان‌اند. کوری، زانوتی و مورگان^۷ (۲۰۱۲) طی مطالعه‌ای در ۳۹ کشور جهان بر روی افراد ۱۱ و ۱۳ و ۱۵ ساله نشان دادند که حمایت اجتماعی (خانواده، همسالان و مدرسه) با بهزیستی افراد (سلامت روانی و جسمانی و اخلاقی) رابطه مستقیم دارد. آهونن، کورتاکو و سولمن^۸ (۲۰۰۷) نیز ضمن توسعه یک مدل شبکه‌ای از بهزیستی روان‌شناختی و محیط اجتماعی کودکان مدرسه‌رو متوجه شدند که مدرسه نقش مهمی در بهزیستی کودکان بازی می‌کند. آن‌ها مدیران و معلمان را به فراهم کردن یک جو مناسب و توأم با امنیت و صمیمیت توصیه می‌کنند. از نظر سوتر^۹ (۲۰۱۱) بهزیستی یعنی فراهم آوردن شرایط سلامتی و شادابی افراد. به اعتقاد او بهزیستی به‌عنوان یک مفهوم پیچیده و چندبعدی هم ارزش ابزاری دارد و هم ارزش ذاتی؛ و مدارس نباید ارزش آن را نادیده بگیرند. آوارتانی، ویتمن و گوردن^{۱۰} (۲۰۰۸) در

1- Higgins-D Alessandro & Sath

3- Wang & Holcombe

5- Story

7- Currie, Zanotti & Morgan

9- Soutter

2- Horstmanshof, Punch & Creed

4- Pilar & Brett

6- Sohlman

8- Ahonen, Kurtakko & Sohlman

10- Awartani, Whitman & Gordon

تعریف بهزیستی به‌عنوان به فعلیت رساندن توانایی‌های جسمی و ذهنی و هیجانی و اجتماعی، راهکارها و تدابیری ارائه می‌دهند که بتوان در مدرسه بهزیستی دانش‌آموزان را فراهم آورد. فرایلون^۱ (۲۰۰۴) نیز در جستجوی نقش مدرسه بر بهزیستی دانش‌آموزان، بهزیستی را به‌عنوان نداشتن احساسات منفی و داشتن نگرش‌های مثبت تعریف می‌کند و معتقد است بهزیستی در خلا اتفاق نمی‌افتد و به‌شدت متأثر از جو و فرهنگ مدرسه است.

با تمام آنچه درباره عوامل فردی و محیطی بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گفته شد دغدغه دانش‌آموزان تیزهوش همچنان وجود دارد. دانش‌آموزان تیزهوش در تمام دنیا به‌عنوان سرمایه‌های مهم انسانی شناخته می‌شوند. آنان با ویژگی‌های منحصر به فرد شناختی و رفتاری نیازمند مراقبت و توجهات ویژه هستند. حافظه، سرعت، ظرفیت پردازش اطلاعات و خلاقیت بالای این دانش‌آموزان از یک سو و نواقص و نارسایی‌های محیطی از سوی دیگر آنان را گاهی دچار آسیب‌های روحی روانی و مشکلات سازگاری می‌کند. این دانش‌آموزان گاهی به‌شدت تحت فشار والدین و معلمان خود هستند (هاردمن، دریو و ایگان^۲، ۲۰۰۶: ۲۲). نوعاً مشاهده می‌شود که دانش‌آموزان در مدارس تیزهوشان به‌دلیل جو رقابتی موجود، دچار نقص در ادراک شایستگی و باورهای خودکارآمدی و حتی فرسودگی تحصیلی می‌شوند. گاهی نیز دلمشغولی افراطی به امور تحصیلی به‌دلیل شخصیت کمال‌گرایانه‌شان، آنان را دچار مشکلات عاطفی و ارتباطی می‌کند (چان^۳، ۲۰۰۹: ۱۰). در چنین موقعیتی شناسایی مشکلات پیش رو و کشف راهکارهای مناسب، بی‌شک گامی مؤثر در جهت شکوفایی این موجودات توانمند و پیشرفت جامعه خواهد بود.

مفاهیم نظری بحث شده و شواهد تجربی مرتبط با آنها در تبیین بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان و به پیامد آن پیشرفت تحصیلی در متغیرهای فردی؛ عاملیت انسانی، برنامه‌ریزی فعال و فرهنگ مدرسه تأکید کرده‌اند. پژوهش‌ها مکرراً تایید کرده‌اند که برای رسیدن به سطح خوبی از بهزیستی روان‌شناختی و همچنین پیشرفت تحصیلی

1- Fraillon
3- Chan

2- Hardman, Drew & Egan

در دانش‌آموزان عوامل فردی و اجتماعی دخیلند، اما این بیانات بیشتر در قالب مفاهیم کلی چون فرد و ساختار مطرح گشته و کمتر وارد مفاهیم خاص و مشخصی چون عاملیت یا فرهنگ مدرسه شده‌اند. براین اساس و با اتکا به مبانی نظری موجود، در پژوهش حاضر این سوالات مورد بررسی قرار می‌گیرد که متغیرهای عاملیت انسانی و برنامه‌ریزی فعالدر سطح دانش‌آموز؛ و فرهنگ مدرسه در سطح مدرسه چگونه می‌توانند به‌زیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را پیش‌بینی نمایند؟ سهم هر یک از این عوامل در پیش‌بینی به‌زیستی و پیشرفت تحصیلی به چه میزان است؟ آیا این روابط در دانش‌آموزان عادی با تیزهوش متفاوت است؟

روش

با توجه به‌نوع جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، روش تحقیق حاضر از نوع همبستگی است. برای تحلیل داده‌ها از مدل چندسطحی استفاده شده است. مدل چندسطحی^۱ مدلی آماری است که برای داده‌های گردآوری شده در بیش از یک سطح به‌کار گرفته می‌شود تا روابط بین پدیده‌ها را در سطحی بالاتر از یک سطح مورد تحلیل قرار دهد. به عبارت دیگر، مقادیر متفاوت متغیر تابع را با توجه به متغیرهای مستقل در سطوح مختلف ارزیابی می‌کند. این روش با هدف اصلاح مشکلات تکنیکی روش‌های آماری تحلیل داده‌ها همچون رگرسیون چندمتغیره در مواجهه با داده‌های سلسله‌مراتبی^۲ و با ماهیتی آشیانه‌ای^۳ گسترش یافته است.

جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرهای رامسر و تنکابن در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در هر سه پایه و در کلیه رشته‌ها بود که بنابه اعلام اداره آموزش و پرورش به تعداد ۷۵۰۰ نفر بودند. برای انتخاب نمونه از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که از بین ۲۷ دبیرستان موجود ۳۶ کلاس به‌عنوان خوشه‌های دستیابی به نمونه مورد نظر بود. حجم نمونه مورد نیاز برای مطالعات چندسطحی که از روش برآورد بیشینه احتمال استفاده می‌کنند، در سطح اول زیاد و در

1- Multi-level modeli
3- nested

2- hierarchical

سطح دوم محدودتر است (مس و هاکس^۱، ۲۰۰۴). هیر، بلک، باین و آندرسون^۲ (۲۰۰۹) نیز حجم حداقل ۵۰۰ را برای مطالعات چندسطحی مناسب می‌دانند. در پژوهش حاضر با توجه به ۲۷ مدرسه و در نظر گرفتن یک تا دو کلاس در هر مدرسه، بین ۷۲۱ نفر پرسشنامه توزیع شد که پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، در نهایت از تعداد ۷۰۷ نمونه داده جمع‌آوری شد. در نهایت از تعداد ۷۰۷ نمونه (۲۶۱ پسر و ۴۴۶ دختر) داده جمع‌آوری شد. از این تعداد نمونه ۵۴۱ دانش‌آموز در مدارس عادی و ۱۶۶ دانش‌آموز در مدارس تیزهوشان تحصیلی می‌کردند.

در اجرای پرسشنامه‌ها، ابتدا هدف تحقیق برای دانش‌آموزان بیان شد و سپس آزمون‌ها در اختیار آنها قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا نظر خود را با دقت بیان کنند. پرسشنامه‌ها به صورت گروهی اجرا شد. سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از ابزار SPSS و MPLUS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه عاملیت انسانی^۳: پرسشنامه عاملیت جاسکیلا، پی. و همکاران (۲۰۱۶) یک پرسشنامه ۳۴ سوالی است که تلاش دارد عاملیت دانش‌آموزان را در قالب شش عامل بسنجد. شیوه نمره‌گذاری آن بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. ضمناً گویه‌های منفی آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. تهیه‌کنندگان پرسشنامه، ویژگی‌های روانسنجی مناسب برای آن گزارش کرده‌اند و پایایی برابر با ۰/۹۱ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز با اجرای مقدماتی بر ۴۰ دانش‌آموز اعتبارسنجی شد که پایایی برابر ۰/۸۵. برای آن به دست آمد. همچنین مشخص گردید پرسشنامه همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه برنامه‌ریزی فعال^۴: این ابزار برای سنجش ارزیابی تمایل افراد برای برنامه‌ریزی

1- Mass & Hox
3- Human agency

2- Hair, Black, Babin & Anderson
4- planfulness

فعال توسط کوئین و همکارانش در سال ۱۹۹۰ طراحی گردید که توسط مقیمی در ایران هنجاریابی شد. دارای ۱۰ سوال و دو قسمت زندگی شخصی و تحصیلی است که به صورت دو گزینه‌ای بله یا خیر به هر عبارت تکمیل می‌شود. نحوه امتیازدهی به هر یک از پاسخ‌های بله در قسمت الف یک امتیاز تخصیص داده می‌شود و مجموع پنج سؤال نشانگر نمره فرد در برنامه‌ریزی در زمینه زندگی شخصی است. همچنین به هر یک از پاسخ‌های بله در قسمت ب یک امتیاز تخصیص داده می‌شود که مجموع آن بین ۰ تا ۵ برای هر قسمت می‌شود. قسمت اول امتیاز برنامه‌ریزی شخصی فرد، و دومی امتیاز برنامه‌ریزی کاری فرد را نشان می‌دهد (مقیمی، ۱۳۸۸). مقیمی برای پرسشنامه مذکور پایایی برابر با ۰/۸۴ را گزارش کرده است. در این پژوهش با اجرای مقدماتی آن روی ۴۰ دانش‌آموز آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ برای آن به‌دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی: این پرسشنامه توسط ریف، سی.دی.^۱ (۱۹۸۹) تهیه شده است که دارای ۸۴ ماده است و شش مؤلفه پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، رشد شخصی، خودمختاری، زندگی هدفمند و تسلط بر محیط را می‌سنجد. پاسخ به هر ماده، روی یک طیف ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق قرار دارد و بعضی از گویه‌ها به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ریف پایایی خارجی بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ را برای آن گزارش کرده است. در ایران نیز، بیانی، محمدکوچکی و بیانی (۱۳۸۷) ضریب پایایی برابر با ۰/۸۲ را برای آن به‌دست آورده‌اند. در تحقیق حاضر نیز پایایی آن از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۴۰ دانش‌آموز و با بهره‌گیری از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمده است.

پرسشنامه فرهنگ مدرسه^۲: این پرسشنامه توسط هیگینز دی الساندرو و ساد در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است، که بر مبنای سه بعد روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان و معلمان و فرصت‌های آموزشی می‌باشد. دارای ۱۸ گویه است و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات در

1- Ryff

2- School culture

یک طیف از ۱۸ تا ۹۰ قرار می‌گیرند که نمره بالاتر نشانه فرهنگ غنی‌تر مدرسه است. تهیه‌کنندگان آن، برای مقیاس روابط دانش‌آموزان پایایی $0/80$ ، روابط دانش‌آموزان و معلمان پایایی $0/82$ و مقیاس فرصت‌های آموزشی پایایی $0/85$ را برای آن گزارش نموده‌اند. غلامی، قلاوندی، اکبری، پروا و امانی ساری‌بگلو (۱۳۹۲) نیز برای مقیاس‌های آن به ترتیب ضریب آلفای $0/79$ ، $0/78$ و $0/86$ به دست آورده‌اند. در این پژوهش، آلفای کرونباخ پرسشنامه برای سه خرده‌مقیاس روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان-معلمان و فرصت‌های آموزشی به ترتیب $0/72$ ، $0/70$ و $0/77$ برای کل پرسشنامه $0/70$ به دست آمد.

پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی در این پژوهش معدل نیمسال اول تحصیلی ۹۶-۹۵ دانش‌آموزان از مدارس اخذ و به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی هر دانش‌آموز در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی داده‌ها به تفکیک جنس، پایه تحصیلی و نوع مدرسه در جدول (۱) آورده شده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود تعداد 707 دانش‌آموز از ۲۷ مدرسه انتخاب شده‌اند. در تحلیل داده‌ها، پرسشنامه‌هایی که ناقص جواب داده شده بودند از تحلیل کنار گذاشته شدند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۱) اطلاعات توصیفی شرکت‌کنندگان به تفکیک جنسیت

متغیر	جنسیت		فرآوانی	درصد
	پسر	دختر		
نوع مدرسه	۱۹۴	۳۴۷	فرآوانی	درصد
عادی	۶۷	۹۹	۲۷/۴۳	۴۹/۰۸
تیزهوشان	۷۳	۱۰۲	۹/۴۷	۱۴/۰۰
پایه تحصیلی	۹۷	۱۵۸	۱۰/۳۲	۱۴/۴۲
دهم	۹۱	۱۸۶	۱۳/۷۱	۲۲/۳۴
یازدهم			۳۶/۹۱	۲۶/۳۰
دوازدهم				

در جدول (۲) میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره و حداکثر نمره برای متغیرهای پژوهش نمایش داده شده است.

جدول (۲) اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی متغیرهای پیش‌بین

شاخص	معیار	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
عاملیت انسانی	۳۴/۰۰	۱۷۰/۰۰	۱۱۳/۵۶	۲۹/۱۵	
برنامه‌ریزی	۰۰/۰۰	۱۰/۰۰	۶/۶۰	۲/۴۹	
فرهنگ مدرسه	۲۳/۰۰	۹۰/۰۰	۶۳/۸۹	۱۶/۲۷	
بهزیستی روان‌شناختی	۸۴/۰۰	۵۰۰/۰۰	۳۱۷/۰۹	۹۸/۲۸	
پیشرفت تحصیلی	۹/۵۰	۲۰/۰۰	۱۷/۰۷	۲/۲۲	

با در نظر گرفتن مدل مفهومی تحقیق و در نظر گرفتن اثر تعدیل‌گری جنسیت و نوع مدرسه بر متغیر پیشرفت تحصیلی (معدل) مدل مفهومی در داده‌های موجود اجرا شد.

مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش مدل با توجه به داده‌ها در جدول (۳) ارائه شده است. در مرحله اولیه این شاخص‌ها در سطح قابل قبولی نبودند و لذا با استفاده از شاخص‌های تصحیح مدل در نرم‌افزار و مفهوم زیرسازه‌های عوامل پنهان در نظر گرفته شده در مدل، در تصحیح مدل و بهتر شدن مدل از لحاظ نیکویی برازش پرداخته شد.

تصحیح پیشنهاد شده از سوی نرم‌افزار عبارت بود از ایجاد همبستگی بین خطای اندازه‌گیری دو خرده‌مقیاس انتخاب و تصمیم و حس برابری از سازه عاملیت انسانی و همچنین بین خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی و باور شایستگی از همان سازه. همانطور که در جدول (۳) آمده است، شاخص‌های نیکویی برازش بعد از اعمال تصحیح مورد نظر در سطح قابل قبول و خوبی قرار گرفت.

جدول (۳) شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحقیق

نوع شاخص	نیکویی برازش	برازش شاخص قبل از تصحیح	شاخص بعد از تصحیح نتیجه
آماره X^2	۲۸/۰۲	۲۸/۰۲	نامناسب
RMSEA	۰/۰۳	۰/۰۲	مناسب
CFI	۰/۹۷	۰/۹۹	مناسب
NNFI (TLI)	۰/۹۷	۰/۹۸	مناسب
SRMR (within)	۰/۰۴	۰/۰۳	مناسب
SRMR (Between)	۰/۰۷	۰/۰۷	مناسب
WRMR	۰/۸۱	۰/۶۸	مناسب

با توجه به مقادیر مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش، این مدل از لحاظ همه شاخص‌های موردنظر و با توجه به داده‌های این پژوهش در سطح خوبی قرار داشت. تنها شاخصی که نشان می‌داد این مدل دارای برازش خوبی نیست، شاخص‌های مربوط به آزمون کای‌دو بود که دلیل آن می‌توانست حجم نمونه بالا باشد و با این حجم نمونه مشاهده چنین مقادیر نامناسبی از این شاخص یک رخداد عادی است. بعد از تعیین مدل با سطح برازش خوب مدل دوسطحی برآورد شده تحلیل و تفسیر شد. مقادیر برآورد شده پارامترها در جدول شماره ۴ و ۵، به ترتیب برای سطح یک (بین فردی) و سطح دو (بین گروهی) آمده است.

جدول (۴) برآورد پارامترهای سطح یک (دانش‌آموز)

مقدار Tp-value	برآورد	خطای استاندارد	ضریب برآورد ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	مسیر برآورد
-	-	-	۰/۶۸	۰/۱۱	برنامه‌ریزی فعال - کلی
<۰/۰۱	۲۱/۶۱	۰/۴۰	۰/۶۹	۰/۹۹	برنامه‌ریزی فعال - تحصیلی
-	-	-	۰/۴۷	۱/۰۰	عاملیت انسانی - انتخاب و تصمیم
<۰/۰۱	۲۳/۷۴	۰/۰۴	۰/۶۷	۰/۹۷	عاملیت انسانی - حس برابری
<۰/۰	۲۱/۹۷	۰/۱۷	۰/۵۱	۳/۸۳	عاملیت انسانی - مشارکت و درگیری
<۰/۰۱	۲۱/۹۵	۰/۱۱	۰/۸۶	۲/۶۰	عاملیت انسانی - علاقه و انگیزش
<۰/۰۱	۱۶/۸۱	۰/۱۱	۰/۸۰	۱/۸۸	عاملیت انسانی - خودکارآمدی
<۰/۰۱	۱۸/۱۸	۰/۱۵	۰/۷۸	۲/۸۸	عاملیت انسانی - باور شایستگی
-	-	-	۰/۹۴	۱/۰۰	بهزیستی روان‌شناختی - پذیرش خود
<۰/۰۱	۶۹/۳۷	۰/۰۱	۰/۹۰	۰/۹۱	بهزیستی روان‌شناختی - روابط مثبت
<۰/۰۱	۵۷/۸۳	۰/۰۱	۰/۸۸	۰/۸۷	بهزیستی روان‌شناختی - خودمختاری
<۰/۰۱	۵۸/۰۱	۰/۰۱	۰/۸۸	۰/۸۸	بهزیستی روان‌شناختی - تسلط بر محیط
<۰/۰۱	۷۱/۲۸	۰/۰۱	۰/۹۰	۰/۸۹	بهزیستی روان‌شناختی - زندگی هدفمند
<۰/۰۱	۶۸/۳۰	۰/۰۱	۰/۹۱	۰/۸۹	بهزیستی روان‌شناختی - رشد فردی
<۰/۰۱	-۳/۵۴	۱/۰۶	-۰/۲۲	-۳/۷۶	برنامه‌ریزی فعال - بهزیستی روان‌شناختی
<۰/۰۱	۱۲/۸۷	۰/۶۵	۰/۱۲	۸/۳۶	عاملیت انسانی - بهزیستی روان‌شناختی
<۰/۰۱	۲۴/۸۷	۰/۰۱	۰/۸۷	۰/۱۲	بهزیستی روان‌شناختی - پیشرفت تحصیلی
<۰/۰۱	-۶/۶۱	۰/۰۸	-۰/۲۵	-۰/۵۹	جنسیت - پیشرفت تحصیلی
<۰/۰۱	۰/۹۴	۰/۱۹	۰/۳۹	۲/۱۹	رابطه برنامه‌ریزی فعال و عاملیت انسانی
<۰/۰۱	۰/۹۴	۰/۰۹	۱/۰۰	۰/۸۹	واریانس برنامه‌ریزی فعال
<۰/۰۱	۰/۹۴	۰/۴۴	۱/۰۰	۴/۴۵	واریانس عاملیت انسانی

همان‌طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، بارهای عاملی مربوط به خرده‌مقیاس‌های مدل مفهومی در سطح اول (فردی) معنی‌دار بوده ($p < ۰/۰۱$) و همچنین مقادیر استاندارد این بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۵۰ هستند و مقدار ضریب تعیین این متغیرها (خرده‌مقیاس‌ها) در مدل رگرسیونی مربوطه بین ۵۱٪ تا ۸۵٪ می‌باشند. همچنین در سطح اول

اثر دو عامل پنهان مستقل عاملیت انسانی و برنامه‌ریزی فعال بر بهزیستی روان‌شناختی معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/01$). اثر عاملیت انسانی بر بهزیستی روان‌شناختی مثبت است. بدین معنی که با افزایش یک واحد نمره مربوط به عامل عاملیت انسانی به‌طور متوسط نمره بهزیستی روان‌شناختی به اندازه $8/36$ افزایش می‌یابد. اثر برنامه‌ریزی فعال بر بهزیستی روان‌شناختی منفی است. بدین مفهوم که با افزایش یک واحد نمره مربوط به عامل برنامه‌ریزی فعال یک فرد به‌طور متوسط نمره بهزیستی روان‌شناختی آن فرد به اندازه $3/76$ کاهش می‌یابد. همچنین در سطح اول اثر عامل پنهان مستقل بهزیستی روان‌شناختی بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار می‌باشد و این اثر مثبت است. بدین مفهوم که با افزایش یک واحد نمره مربوط به عامل بهزیستی روان‌شناختی یک فرد به‌طور متوسط نمره پیشرفت تحصیلی به اندازه $0/12$ افزایش می‌یابد. اثر متغیر تعدیل‌گر جنسیت بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار می‌باشد. این اثر منفی است و با توجه به نوع کدبندی برای جنسیت (کد صفر برای پسرها و کد یک برای دختران) این ضریب مبین این مطلب است که در دختران به‌طور متوسط پیشرفت تحصیلی $0/59$ واحد کمتر از پسران است. همچنین در این بین رابطه بین دو عامل پنهان برون‌زای برنامه‌ریزی فعال و عاملیت انسانی معنی‌دار و مثبت شده است. از طرفی برآورد واریانس این دو متغیر نیز معنی‌دار شده است و لذا می‌توان گفت که میزان پراکندگی دانش‌آموزان متفاوت در مقادیر این دو متغیر پنهان معنی‌دار است.

جدول (۵) برآورد پارامترهای سطح دو (مدرسه)

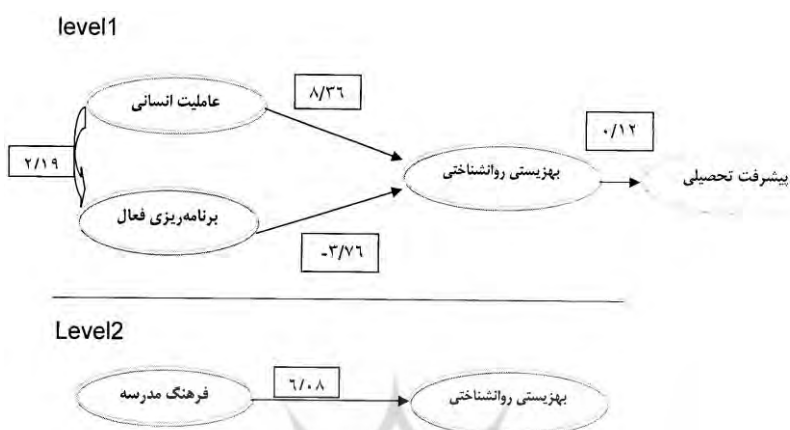
مقدار Tp-value	برآورد	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	برآورد ضریب غیراستاندارد	مسیر برآورد
-	-	-	$1/00$	$0/46$	فرهنگ مدرسه - روابط با دانش‌آموزان
$<0/01$	$2/51$	$1/66$	$4/18$	$0/99$	فرهنگ مدرسه - روابط با معلمان
$<0/01$	$2/27$	$3/66$	$8/33$	$0/99$	فرهنگ مدرسه - امکانات و فرصت‌ها
$<0/01$	-	-	$1/00$	$0/99$	بهزیستی روان‌ناختی - پذیرش خود
$<0/01$	$3/80$	$0/32$	$1/25$	$0/99$	بهزیستی روان‌ناختی - روابط مثبت
$<0/01$	$2/74$	$0/49$	$2/35$	$0/98$	بهزیستی روان‌ناختی - خودمختاری

بهبودی روان‌شناختی- تسلط بر محیط	۱/۲۹	۰/۹۹	۰/۳۹	۳/۳۱	<۰/۰۱
بهبودی روان‌شناختی- زندگی هدفمند	۱/۲۵	۰/۹۸	۰/۴۳	۲/۹۰	<۰/۰۱
بهبودی روان‌شناختی- رشد فردی	۱/۱۳	۰/۹۹	۰/۳۱	۳/۶۰	<۰/۰۱
فرهنگ مدرسه- بهبود روان‌شناختی	۶/۰۸	۰/۹۶	۳/۱۸	۱/۹۱	<۰/۰۱
واریانس فرهنگ مدرسه	۰/۶۷	۱/۰۰	۰/۶۰	۱/۱۲	۰/۲۶

در سطح دوم (مدرسه) نیز همانگونه که در جدول (۵) نشان داده شده است، بارهای عاملی مربوط به خرده‌مقیاس‌های مدل مفهومی معنی‌دار بوده ($p < 0.01$) و همچنین مقادیر استاندارد این بارهای عاملی بزرگ‌تر از 0.50 هستند و مقدار ضریب تعیین این متغیرها (خرده‌مقیاس‌ها) در مدل رگرسیونی مربوطه بین 51% تا 99% می‌باشند. اثر عامل پنهان مستقل فرهنگ مدرسه بر بهبود روان‌شناختی نیز معنی‌دار می‌باشد. بدین معنی که با افزایش یک واحد نمره مربوط به عامل فرهنگ مدرسه به‌طور متوسط نمره بهبود روان‌شناختی به اندازه 6.08 افزایش می‌یابد. واریانس عامل پنهان فرهنگ مدرسه در این سطح معنی‌دار نشده است و این بدین مفهوم است که به‌طور میانگین از لحاظ متغیر فرهنگ مدرسه در بین مدارس مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

روابط میان متغیرهای تحقیق در نمودار (۱) ترسیم شده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار (۱) مدل پژوهش و روابط بین متغیرها

جدول (۶) بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش با نوع مدرسه دانش‌آموزان

شاخص	نوع مدرسه	میانگین	انحراف معیار	مقدار tdfp-value
برنامه‌ریزی فعال	عادی	۶/۵	۲/۵	۴۰۴/۹-۱/۷۹۱
	تیزهوش	۶/۸	۱/۷	۰/۰۷
عاملیت انسانی	عادی	۱۰۹/۸	۳۱/۳	۴۲۶/۶-۲/۲۵
	تیزهوش	۱۱۵/۶	۲۰/۳	۰/۰۰۵
فرهنگ مدرسه	عادی	۶۰/۹	۱۹/۱	۳۷۶/۹
	تیزهوش	۵۹/۸	۱۳/۸	۰/۴
بهبودی روان‌شناختی	عادی	۳۱۴/۸	۱۱۱/۶	۵۰۲/۵-۰/۵۶۶
	تیزهوش	۳۱۸/۷	۶۲/۱	۰/۵
پیشرفت تحصیلی	عادی	۱۶/۷	۲/۳	۵۶۱/۱-۱۱/۰۴۳
	تیزهوش	۱۸/۲	۱/۱	۰/۰۰۰

در ادامه تحلیل‌ها چنانچه در جدول (۶) مشخص است، وضعیت دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از لحاظ متغیرهای مورد مطالعه بررسی و مشخص شد که بین این دو نوع مدرسه در متغیرهای عاملیت انسانی و پیشرفت تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد، و مدارس تیزهوشان از لحاظ متغیرهای مذکور در سطح بالاتری بوده‌اند. اما در متغیرهای

برنامه‌ریزی تحصیلی، فرهنگ مدرسه و بهزیستی روان‌شناختی تفاوت معناداری بین این دو نوع مدرسه مشاهده نگردید. از لحاظ جنسیت نیز یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان پسر در متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی در وضعیت بهتری قرار دارند و همچنین مدارس پسرانه سطح بالاتری از فرهنگ مدرسه را نشان دادند. در سایر موارد بین پسران و دختران تفاوت معناداری مشاهده نگردید.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر برای پاسخگویی به سوال تحقیق به پنج متغیر (عاملیت، برنامه‌ریزی، فرهنگ مدرسه، بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی) توجه گردید. نتایج همسو با نتایج پژوهش‌های قبلی نشان داد که برخورداری از سطح مناسب عاملیت فردی و بهره‌مندی از حمایت‌های مدرسه می‌تواند دانش‌آموز را به سطح مناسبی از بهزیستی روان‌شناختی برساند. وجود رابطه مثبت معنادار بین بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که با تأمین سطح مکفی از سلامت روانی دانش‌آموز از طریق متغیرهای فردی و محیطی می‌توان شرایط دستیابی به سطح بهینه از پیشرفت تحصیلی را در مدارس فراهم آورد.

صاحب‌نظران پیشرفت تحصیلی را یک مفهوم چندبعدی می‌دانند که علاوه بر مسائل آموزشی، مولفه‌های روانی و شخصیتی و اجتماعی را نیز در برمی‌گیرد. عوامل مختلفی از قبیل هوش، سبک‌های یادگیری، انگیزه، راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودتنظیمی، خودکارآمدی، رضایت، سلامت روانی، شیوه تدریس و ... برای تبیین واریانس این مفهوم مطالعه شده‌اند. فریدمن و کاس^۱ (۲۰۰۲: ۶۷۶) در این باره می‌گویند مجموعه عوامل فردی و محیطی بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند که سهم عوامل فردی را می‌توان حدود ۷۰ درصد و عوامل محیطی را حدود ۳۰ درصد دانست. از طرفی فراتحلیل‌ها نشان داده‌اند در سن نوجوانی به‌دلیل بی‌ثباتی روانی و هیجانی، عملکرد تحصیلی دچار افت می‌شود. عاملیت سازه بااهمیت دیگر پژوهش حاضر است. عاملیت، آزادی و تعیین‌گری را

1- Friedman & Kass

رشد می‌دهد. وقتی از دیدگاه‌شناختی اجتماعی نگاه می‌کنیم، تصور از آزادی به معنای نبود محدودیت نیست. بلکه حضور فعالانه و خودتاثیر فرد در انتخاب اهداف و بازده‌های مورد نظر است. برای مثال فرد در رای دادن آزاد است، اما اینکه آیا رای میدهد و میزان مشارکت سیاسی او، به عوامل زیادی بستگی دارد. به علاوه، افراد برای تنظیم اعمالشان در محیط روانی بزرگتری که تا حد زیادی ساخته خودشان است زندگی می‌کنند. مدیریت خود در زندگی درونی بخشی از عاملیت است. از آنجا که خود تاثیر یک بخش تعاملی از شرایط تعیین‌کننده است، عاملیت انسانی موضوع پیچیده‌ای جلوه می‌کند. با توجه به اینکه افراد به‌عنوان بخشی از محصول شرایط فعلی‌شان هستند، آنها خالق بخشی از شرایط گذشته‌اند که آنها را رشد داده‌اند، و همچنین به‌عنوان بخشی از زندگی آینده‌شان. پرورش قابلیت‌های عاملیت ارزش پرداختن به آزادی و تعیین‌گری را می‌افزاید. فردی که صلاحیت، خودتنظیمی، و باور به توانمندی‌اش را رشد می‌دهد، در مقابل کسی که عاملیتش کمتر رشد یافته، گزینه‌های بیشتری برای آزادی عمل، و موفقیت در تحقق آینده مطلوب پیش روی خود دارد. و در این میان آزادی شامل داشتن حق و ابزارهایی برای رسیدن به آن حق است (بندورا، ۲۰۰۶: ۱۵۴). درباره اهمیت عاملیت در نوجوانی برادلی (۲۰۱۳) می‌گوید اوج توسعه عاملیت باید در نوجوانی اتفاق بیفتد. عاملیت استقلال، خودمختاری و کنترل را رشد می‌دهد و این همان چیزی است که نوجوان جستجو می‌کند و وقتی به آن دست می‌یابد به بهزیستی روان‌شناختی می‌رسد. از نظر سلامی، ا.اس. (۲۰۱۰: ۲۵۶) بین مرکزی‌ترین مکانیسم عاملیت یعنی خودکارآمدی و بهزیستی روانی رابطه مثبت و قوی وجود دارد. او معتقد است این دو متغیر از منابع مهم بهبود کیفیت یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی هستند. کجیلو همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان بهره‌مند از عاملیت، نمره بالاتری از بهزیستی روان‌شناختی دارند. هانت، جی. و کوک، دی. (۲۰۰۷: ۷۲) عاملیت یادگیرنده را باعث دستیابی او به سطح بهینه از بهزیستی می‌دانند، چون باعث می‌شود فرد دست به انتخاب بزند، استقلال داشته باشد، خلاقانه عمل کند و ستایش شود. لیتلو همکاران (۲۰۰۶: ۲) در توصیف یک فرد برخوردار از عاملیت معتقدند فرد عامل هنگام روبه‌رو

شدن با چالش‌ها به‌جای حس ناتوانی و سکون، به مبارزه برمی‌خیزد. چنین فردی در برابر سختی‌ها مقاومت می‌کند و گزینه‌های مختلف را بررسی می‌کند، از شکست یاد می‌گیرد و دارای حس قوی از بهزیستی است. آن سوی ماجرا، فرهنگ مدرسه نهفته است؛ یک مفهوم اثرگذار و تاحدودی نامحسوس. فرهنگ مدرسه مصداق واقعی حمایت‌های اجتماعی از دانش‌آموز است. برخورداری از روابط مناسب با همسالان که در سنین دبیرستان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند، ارتباطات مناسب معلم و دانش‌آموز به‌دلیل جایگاهی که معلمان همواره در نظر دانش‌آموزان دارند و دیگران مهم آنان محسوب می‌شوند و همچنین فرصت‌های آموزشی مناسبی شک فضای روانی مناسبی را برای دانش‌آموز تدارک خواهد دید که در آن دستیابی به بهزیستی روان‌شناختی هموار می‌شود. ریو (۲۰۰۹) می‌گوید، هرچه دانش‌آموز در مدرسه دو نیاز احساس شایستگی و ارتباط را کمتر تجربه کند، به همان میزان بهزیستی روان‌شناختی کمتری را تجربه خواهد کرد. کیفیت و کمیت حمایتی که همسالان، معلمان و ساختار آموزشی مدرسه از دانش‌آموز می‌کنند، اثر نیرومندی بر بهزیستی روان‌شناختی او دارد. چون این حمایت‌ها باعث می‌شود دانش‌آموز به‌جای ترس از مورد تمسخر قرار گرفتن یا مورد توجه قرار نگرفتن، احساس امنیت کند، سوال بپرسد، ابراز وجود کند، مشارکت کند و بر اساس علائقش عمل کند و اینجاست که ویژگی‌هایی چون خودپذیرشی، هدفمندی، روابط و رشد اتفاق می‌افتد. این یافته با اساس نظری نظریه خودتعیین‌گری همسو می‌باشد که معتقد است محیط‌های حامی، از طریق تأثیر بر باورها، هیجان‌ها و عملکردها باعث برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی افراد می‌شوند (دسی و ریان، ۲۰۰۸). مسیمستر، پی. و فرند، آر. (۲۰۰۳: ۱۱۱) معتقدند بین حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی نوجوان رابطه قوی وجود دارد، به‌طوری‌که می‌توان گفت فقدان حمایت اجتماعی به معنی داشتن افسردگی است. آنان رابطه صمیمانه با دیگران و محیطی که فرصت ساخت روابط دوستانه با دیگران را به فرد بدهد را برای ایجاد حس رضایت و پیشرفت ضروری می‌دانند. هورس منشاف و همکاران (۲۰۰۸: ۲۱) در بررسی عوامل فردی و محیطی مربوط به بهزیستی دانش‌آموزان دبیرستانی، روابط بین فردی با دوستان و حمایت اجتماعی در مدرسه را به‌طور معناداری

همبسته با بهزیستی مشاهده کردند. در این مطالعه روابط با همسالان بسیار با اهمیت دیده شده است. پیلار، ام. و برت، بی. (۲۰۰۸: ۶) در بررسی رابطه محیط مدرسه و بهزیستی و با ارائه آمار و ارقام مستند، نقش حمایت معلم بر سلامت روانی دانش‌آموزان را از چند زاویه دیده‌اند. توجهات عاطفی معلم، تبعیض قائل نشدن بین دانش‌آموزان، مشارکت دادن دانش‌آموزان در وضع قوانین کلاس، حفظ عنصر استقلال دانش‌آموزان از طریق وارد کردن آنها در تصمیم‌گیری‌ها، و ایجاد فضایی برای کسب نمرات خوب و تجارب موفق کمک‌هایی هستند که معلم می‌تواند در جهت بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان ارائه دهد. آنان معتقدند حمایت معلم باعث افزایش خودکارآمدی و کاهش علائم اضطراب و افسردگی می‌شود. استوری، ال.سی. (۲۰۱۰) در بررسی فرهنگ مدرسه و رابطه‌اش با رفتارهای دانش‌آموز، با این دغدغه که ۱۴ درصد جمعیت ایالات متحده را نوجوانانش تشکیل می‌دهند معتقد است باید بیشتر روی تأثیرات مدرسه بر رفتار دانش‌آموزان مطالعه داشت. نقش معلمان و همسالان آنقدر مهم است که نباید نادیده گرفته شود. سوی دیگر تحقیق، نگرانی‌های مربوط به دانش‌آموزان تیزهوش در امر بهزیستی روان‌شناختی بود. از جمله مشکلاتی که افراد تیزهوش با آن مواجهند انتظاراتی است که والدین و معلمان و دیگر افراد به‌طور آشکار و پنهان بر آنان تحمیل می‌کنند. آنان برای کسب نمرات بالا یا رشته‌ها و شغل‌های خاص، فشار روانی زیادی را تحمل می‌کنند و گاهی در این مسیر دچار آسیب‌های روان‌شناختی می‌گردند. در حقیقت، مواجه شدن با انتظارات خود و دیگران از چالش‌های افراد تیزهوش است (هاردمنو همکاران، ۲۰۰۶). فشارهای والدین و معلمان گاهی منجر به بروز مشکلات هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش می‌شود، زیرا آنان باید به‌طور دائم یک سطح بالای عملکرد داشته باشند که چنین چیزی شدنی نیست. کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش باعث انگیزه پیشرفت قوی در آنان می‌شود، اما نباید فراموش کرد که همین ویژگی گاهی دانش‌آموز تیزهوش را دچار انگیزه اجتناب از شکست می‌کند. بخش عمده پژوهش‌ها درباره افراد تیزهوش بر روی ساختارهای شناختی آنان متمرکز است، اما آنچه پراهمیت است و کمتر به آن پرداخته می‌شود ویژگی‌های شخصیتی و به تناسب آن بهزیستی روان‌شناختی این افراد

است. معنی‌دار نشدن تفاوت سطح بهزیستی روان‌شناختی در دو نوع مدرسه عادی و تیزهوشان این نوید را می‌دهد که فرهنگ مدرسه در قالب روابط دانش‌آموزان با یکدیگر، با معلمانشان و همچنین فرصت‌ها و امکانات در بین مدارس در سطح مشابهی است و دغدغه پژوهشگر مبنی بر ضعف بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش بی‌مورد بوده است و با فراهم آوردن شرایط خوب عاملیت فردی، و همچنین روابط مناسب در مدرسه می‌توان زمینه خوبی را برای بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش و همین‌طور عادی فراهم آورد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۶/۰۲/۱۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۶/۰۶/۱۵

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- بیانی، علی‌اصغر؛ محمدکوچکی، عاشور و علی بیانی (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۴(۲)، ۱۴۶-۱۵۱.
- غلامی، محمدتقی؛ قلاوندی، حسن؛ اکبری‌سوره، پروا و جواد امانی ساری بگلو (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و از خودبیگانگی تحصیلی (نقش واسطه نیازهای روان‌شناختی اساسی)، مجله راهبرد فرهنگ، ۲۴، ۹۹-۱۱۶.
- مقیم، سیدمحمد (۱۳۸۸). سازمان و مدیریت: رویکردی پژوهشی، تهران: انتشارات ترمه.
- Ackerman, S., Zuroff, D., & Moskowitz, D.S. (2000). Generativity in midlife and young adults: links to agency communion, and subjective well-being. *Baywood publishing Co, 17-41*.
- Ahonen, A., Kurtakko, K. & Sohlman, E. (2007). School, Culture and Well-being, ArctiChildren Research and Development, Findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia Rovaniemi: Lapland University Press, 239.
- Akwei, M. (2015). Dysfunctional family, Social support and psychological Well Being of adolescents in Greater Accra, A Thesis Submitted to the Faculty of methodist University, college Ghana.
- Awartani, M., Whitman, C.V. & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of How School as a Learning Environment Affects their Well-Being, *European Journal of Education, 43(1)*, 51-70.
- Bandura, A. (2006). Social cognitive theory of personality, *Handbook of personality: Theory and research, 154-196*.
- Bandura, A. (2008). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective, stanford, ca, usa: stanford university.
- Bradley, S. (2013). Adolescent agency: a conceptual model, measurement, and construct validity, *Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University*.
- Bratman, M.E. (2000). Reflection, planning, and temporally extended agency, *The Philosophical Review, 109(1)*, 35-61.

-
- Chan, D.W. (2009). Perfectionism and Goal Orientations among Chinese Gifted Students in Hong Kong, *Roeper Review*, 31 (1), 9-17.
- Clausen, J.S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course, *American Journal of Sociology*, 96, 805-842.
- Currie, C., Zanotti, C. & Morgan, A. (2012). Social determinants of health and well-being among young people, Health behavior in school aged children (HBSC) study, *World Health Organization, Regional Office for Europe*, 252.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains, *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.
- Fraillon, J. (2004). Measuring Student Well-Being in the Context of Australian schooling: Discussion PaperACER, *Australian Council for Educational Research*, 54.
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates, *Journal of College Student Development*, 48 (3), 259-274.
- Friedman, I.A & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization, *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Goetz, T., Nett, U.E., Martiny, S.E., Hall, N.C., & Pekrun, R. (2012). Swantje Dettmers e, Ulrich Trautwein Students' emotions during homework: Structures self concept antecedents, and achievement outcomes, *Learning and Individual Differences*, 22, 225° 234.
- Grossbaum, M.F.&Bates,G.W.(2002). Correlates of psychological well-being at midlife: The role of generativity, agency and communion, and narrative themes, *The International Society for the International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 120-127.
- Hair, J.F., Black, W., Babin, B., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis*, New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Haney-Caron, E.H. (2014). The Relationships between Academic Achievement and the Independent Functioning, Emotion Regulation, and Decision Making Components of Developmental Immaturity among

- Adolescent Girls in Residential Juvenile Justice, A Thesis Submitted to the Faculty of Drexel University.
- Hardman, M.L., Drew, C.J., & Egan, M.W. (2006). *Human exceptionality: School, community, and family* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Higgins- D Alessandro, A. & Sath, D. (1997). The dimension and measurement of school cultur: understanding school culture as the basis for school reform, *International Journal of educational Research*, 27, 553-569.
- Hitlin, S., & Elder, G.H. (2007). Agency: An empirical model of an abstract concept, *Advances in life course research*, 11, 33-67.
- Hitlin, S., & Long, C. (2009). Agency as a sociological variable: A preliminary model of individuals, situations, and the life course, *Sociology Compass*, 3(1), 137-160.
- Horstmanshof, L., Punch, R., & Creed, P.A. (2008). Environmental correlates of wellbeing among final-year high school students, *Australian Journal of Psychology*, 8, 1-23.
- Hunter, J., & Cooke, D. (2007). Through autonomy to agency: Giving power to language learners, *Prospect*, 22(2), 72-88.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.M., Vasalampi, K., Valleala, U.M., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale, *Studies in Higher Education*, 1-19.
- Kjell, O.N.E., Nima, A.A., Sikström, S., Archer, T., & Garcia, D. (2013). Iranian and Swedish Adolescents: Differences in Personality Traits and Well-Being, *PeerJ* 1:e197.
- King, K.M., Molina, B.S., & Chassin, L. (2009). Prospective relations between growth in drinking and familial stressors across adolescence, *Journal of abnormal psychology*, 118(3), 610.
- Kristiansen, M.H., (2014). Agency as an Empirical Concept, An Assessment of Theory.
- Little, T.D, Snyder, C.R. & Wehmeyer, M. (2006). The Agentic Self: on the nature and origins of personal agency across the lifespan, University of Kansas, 1-37.

- Maggio, K.M. (2015). Why do you see it that way? The preferences of confrontational behavior as seen through attachment style and facework behaviour, *Doctoral dissertation, University of Delaware*.
- Mass, C.J.M., & Hox, J.J. (2004). The influence of violations of assumptions on multilevel parameter estimates and their standard errors, *Computational Statistics & Data Analysis*, 46, 427-440.
- Myers, D.G. (2000). Wealth, well-being, and the new American dream, *Center for the New American Dream*.
- Nezlek, J.B. (2001). Daily psychological adjustment and the plan fulness of day to day behavior, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(4), 452-475.
- Pilar, M. & Brett, B. (2008). The school environment and adolescent well-being: beyond academics, National Adolescent Health Information center (NAHIC), 1-11.
- Purkey, S.C. (1990). A cultural-change approach to school discipline. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice*, New York: State University of New York Press.
- Reeve, J.M. (2009). *Understanding Motivation and Emotion* (5ed), New York: Wiley.
- Ryan, R.M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: subjective vitality dynamic reflection of well-being, *Journal of personality*, 65, 529-565.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salami O.S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: implications for quality education, *European Journal of Educational Studies*, 2, 247-257.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Simonton, D.K., & Baumeister, R.F., (2005). Positive Psychology at the summit, *Review of General Psychology*, 9 (2), 99-102.

- Sohlman, E. (2008). Promoting Psychosocial Well-being through School Education: Concepts and Principles, Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through, *School Education Rovaniemi: University of Lapland*, 17-24.
- Soutter, A.K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1-21.
- Story, L.C. (2010). A Study of the Perceived Effects of School Culture on Student Behaviors, *Electronic Theses and Dissertations*, Paper 2249.
- Symister, P., & Friend, R. (2003). The influence of social support and problematic support on optimism and depression in chronic illness: a prospective study evaluating self-esteem as a mediator, *Health Psychology*, 22(2), 111-123.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M.W., Hunsberger, B., & Pancer, S.M. (2000). Social support relations to coping and adjustment during the transition to university in the People s Republic of China, *Journal of Adolescent research*, 15(1), 123-144.
- Wang, M.T. & Holcombe, R., (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School, *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment, *Am J Community Psychol.*

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی