

## ساخت و اعتباریابی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی

تاریخ دریافت مقاله: آذر ۱۳۹۹

تاریخ پذیرش مقاله: دی ۱۳۹۹

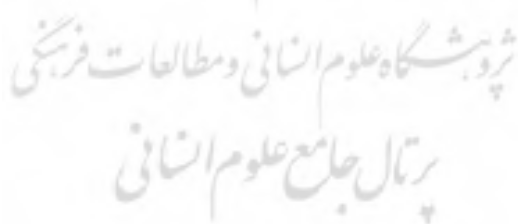
فاطمه باقری حسین آبادی<sup>۱</sup>، محمد رضا عابدی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد، مشاوره و راهنمایی، آموزگار آموزش و پرورش ناحیه ۳ اصفهان

<sup>۲</sup> استاد گروه مشاوره دانشگاه اصفهان

نویسنده مسئول:

فاطمه باقری حسین آبادی



### چکیده

بهزیستی تحصیلی یکی از مفاهیم جدید در حوزه مشاوره مدرسه می‌باشد. بهزیستی تحصیلی مفهومی فراتر از وضعیت تحصیلی می‌باشد و دارای محورهایی از قبیل پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، رضایت‌مندی از مدرسه، رضایت‌بخشی و مهارت انجام تکالیف است. با توجه به جدید بودن موضوع و عدم وجود آزمون استاندارد، هدف از پژوهش حاضر ساخت آزمون در زمینه بهزیستی تحصیلی است. با توجه به سهم گسترده و دائمی مدرسه در زندگی انسان، مخصوصاً در سال‌های مهم و حساس تحصیل، انتظار می‌رود آزمون تهیه شده بتواند با مشخص کردن دانش‌آموزان دارای بهزیستی تحصیلی ضعیف، کمک موثری به سازمان آموزش و پرورش و موسسات و مراکز پژوهشی مربوطه جهت بهبود وضعیت بهزیستی تحصیلی این دانش‌آموزان نماید. در این گزارش، ۱۰ گام ساخت آزمون مرحله به مرحله پیگیری می‌شود.

**کلمات کلیدی:** بهزیستی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، رضایت‌مندی از مدرسه، رضایت‌بخشی، مهارت انجام تکالیف.

## ۱- مقدمه

بررسی عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تاثیری که موفقیت تحصیلی داشته اند، شناسایی شده اند (حسینی و همکاران، ۲۰۱۵). یکی از عوامل مهمی که بر نتایج تحصیلی تاثیر به سزایی دارد، بهزیستی تحصیلی<sup>۱</sup> است. بهزیستی تحصیلی به مثابه حالت ذهنی مثبت و رضایت بخشی می باشد که در بردارنده انرژی یا شور و احساس تعهد و شیفتگی یا دل بستگی است. بهزیستی تحصیلی دارای چندین مولفه عاطفی و شناختی است. دانشجویان با احساس بهزیستی تحصیلی بالا هیجانات مثبت دارند، در صورتی که دانشجویان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین حوادث و وقایع تحصیلی شان را نامطلوب ارزیابی نموده و بیشتر هیجانات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می کنند (دینر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). دانشجویان که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه کردن می کنند و بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند، به طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می آیند (ونگ و ایکلس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). بررسی دقیق مسئله بهزیستی تحصیلی و عوامل تاثیر- گذار بر آن باید سرلوحه کار دست اندر کاران آموزش و پرورش آن جامعه باشد. چرا که بهبود وضعیت تحصیلی فراگیران، یکی از اهداف اساسی نظام های آموزش و پرورش معاصر است (یاسمی نژاد<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳).

ورود به مدرسه نقطه آغازی برای حرکت مداوم در مسیر آموزش است. فراهم بودن شرایط فردی، خانوادگی، محیطی و آموزشی برای دانش آموزان می تواند زمینه ساز موفقیت های آتی آنان باشد. بهزیستی تحصیلی یکی از مفاهیم جدید در حوزه مشاوره تحصیلی می باشد که بیانگر مجموعه عوامل موثر در زمینه موفقیت تحصیلی دانش آموزان می باشد. بهزیستی تحصیلی را می توان با معیارهایی از قبیل پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، مهارت در انجام تکالیف مدرس، رضایت مندی از مدرسه و رضایت بخشی در مدرسه سنجید. پایین بودن سطح بهزیستی تحصیلی موجب کندشدن حرکت دانش آموزان در مسیر تحصیل و یا حتی ترک تحصیل آنها می باشد. ضعف بهزیستی تحصیلی که نتایج بارز آن ترک تحصیل، تکرار پایه، افت تحصیلی و اخراج از مدرسه است، همه ساله، علاوه بر هدر دادن مقدار زیادی از منابع مالی و انسانی جامعه، آثار مخرب و جبران ناپذیری نیز در زندگی فردی و اجتماعی آنها برجا می گذارد. پیشرفت فناوری ها، افزایش سرمایه گذاری ها و هزینه های سرانه آموزش پرورش را به همراه داشته است. با در نظر گرفتن تاثیر یک آموزش پرورش کارآمد در پیشرفت اقتصادی کشور و تربیت نیروی انسانی متخصص، لزوم بهره گیری بهینه از سرمایه گذاری های مادی و معنوی در آموزش و پرورش کاملاً محسوس است. نظام آموزشی موظف است با پرورش سرمایه انسانی غنی، در ارتقاء سطح فکری و فرهنگی جامعه به طور موثر بکوشد و از افت و تضييع شدن امکانات آموزشی جلوگیری به عمل آورد. بررسی اولیه حاکی از آن است که نظام آموزش پرورش ایران در جهت نیل به این اهداف موفقیت لازم را نداشته است و این عدم موفقیت، اغلب به صورت تکرار پایه، ترک تحصیل زودرس و افت یادگیری بروز کرده و هر سال خسارت هایی را مستقیم و غیر مستقیم بر بخش های اقتصادی و اجتماعی جامعه، خانواده ها و خود دانش آموزان وارد ساخته است که در مجموع کارایی درونی و نیروی نظام آموزشی را با کاستی هایی روبرو کرده است. این موضوع در دوره هایی که از نظر سرانه، هزینه گزافی را بر آموزش پرورش تحمیل می کند، خسارات بیشتری را به دنبال دارد. یکی از این دوره ها، دوره متوسطه می باشد. در این دوره هم مانند سایر دوره های آموزشی، ضعف بهزیستی تحصیلی وجود داشته و به دلیل بافت دانش آموزی آن چه بسا از سایر دوره ها بیشتر باشد.

از طرف دیگر با توجه به ارزش ویژه مسائل تحصیلی و آموزشی در جامعه امروز، اکثر والدین دغدغه مسائل تحصیلی فرزندانشان را دارند. آنها دوست دارند فرزندانشان بیشترین پیشرفت تحصیلی را داشته باشند و افت تحصیلی فرزندانشان برای آنها غیرقابل قبول است. در حالی که اکثر والدین برآستی نمی دانند فرزندانشان با کدامیک از مشکلات تحصیلی روبرو هستند و بدیهی است برخورد مناسبی با مسئله افت تحصیلی یا شکست های تحصیلی آنها نخواهد داشت. خانواده ها، معلمین و مربیان و کارشناسان آموزش و پرورش تنها کاهش نمرات یا شکست دانش آموزان را مشاهده می کنند اما به

<sup>1</sup> Educational Well-Being

<sup>2</sup> Diner

<sup>3</sup> Wang & Eccles

<sup>4</sup> Yaseminezhad

درستی نمی‌دانند بهزیستی تحصیلی دانش‌آموز از چه جنبه‌هایی ضعیف است. آیا دانش‌آموز اشتیاق تحصیلی ندارد و دچار بی‌انگیزگی است؟ آیا در حل تکالیف مدرسه مهارت ندارد و مشکل دارد؟ آیا دچار افسردگی اضطراب یا وسواس هنگام یادگیری و مطالعه است؟ آیا دچار اهمال‌کاری تحصیلی است؟ آیا محیط آموزشی برای او رضایت‌بخش نیست؟ آیا در برنامه‌ریزی و مدیریت وقت دچار مشکل است؟ آیا دچار مشکلات جسمانی است؟ کدامیک؟

روش‌های مختلفی در زمینه مشاوره تحصیلی مطرح است. مشاور تحصیلی با شناخت دانش‌آموزان در زمینه‌های گوناگون می‌تواند آنان را در حل مشکلات یاری دهد. گرچه آشنایی معلم با فنون راهنمایی تدریس و عملکرد او را موثر و پربار می‌سازد، ولی معلم به تنهایی نه می‌تواند و نه فرصت دارد به تمام مسائل و مشکلات روانی و خانوادگی و تحصیلی دانش‌آموزان رسیدگی کند و برای هر کدام راه حل ارائه دهد. از این رو، مشاور تحصیلی با همکاری معلم و خانواده و مسئولان مدرسه می‌تواند دانش‌آموزان را در جهت رفع مشکلات تحصیلی و خانوادگی و روانی و تامین ثبات عاطفی یاری دهد و نهایتاً نیل به اهداف آموزش و پرورش را ممکن سازد.

از آنجایی که شرط مهم برای رشد و شکوفایی هر جامعه‌ای وجود افراد آگاه، کارآمد و خلاق است، لذا پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت‌دهی مناسب رفتار، علائق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می‌شود (صمدی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایشی همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (وستلند و آرچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌های برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه‌شناس‌اند و ترجیح می‌دهند کارهایی انجام دهند که چالش‌برانگیز باشد و به کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفتشان (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر) به گونه‌ای شدنی باشد. این افراد از عزت نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح می‌دهند و دوست دارند که به گونه‌های ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. نمره‌های درسی آنها خوب است، در فعالیت‌های دانشگاهی و اجتماعی شرکت می‌کنند، در انجام کارها، همکاری با کارشناسان و صاحب‌نظران را به همکاری با دوستان خود ترجیح می‌دهند و در برابر فشارهای اجتماعی بیرونی مقاومت نشان می‌دهند. اگر کاری را در توان خود ببینند حاضرند تا اندازه‌ای دل به دریا بزنند و خطر کنند، ولی در کارهایی مانند شرط‌بندی در اسب دوانی که نتایج کار کاملاً تصادفی است، حاضر نیستند خود را به دست بخت و تصادف بسپارند. رویکرد روان‌شناسی مثبت، تغییر در علم روان‌شناسی است و از صرف پرداختن به ترمیم آسیب‌ها، به سمت بهینه‌سازی کیفیت زندگی پیشرفته است. روان‌شناسی مثبت وارد محیط مدرسه نیز شده و تحقیقات زیادی با خود به همراه آورده است. مدرسه مکانی است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند به اوج و خود شکوفایی برسند و هم چنین می‌توانند، در این محیط با مفهوم شکست روبرو گردند. بدیهی است که استفاده به موقع و به جا از نظریه‌هایی که به رشد و خودشکوفایی انسان دلالت دارند، منجر به ایجاد جوی سالم و به دور از نگاه آسیب‌شناسی نسبت به دانش‌آموز می‌گردد و همین امر زمینه‌ای را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان با ارتقا سطح کیفیت زندگی و شادکامی و رضایت از زندگی در زمینه تحصیل به موفقیت برسند. از سوی دیگر تعداد زیادی از متخصصان روان‌شناسی تربیتی، بر اهمیت رشد مهارت‌های هیجانی و اجتماعی کودک، در طول تحصیلات آموزشی تأکید داشته‌اند و این به علت اثرپذیری ویژگی‌های فرد است که می‌تواند در جریان رشد، خود را نشان دهد.

مساله «بهزیستی تحصیلی»<sup>۷</sup> یکی از جدیدترین مسائل مشاوره آموزشی و تحصیلی به شمار می‌رود و آن را می‌توان با شاخص‌هایی از قبیل پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، مهارت در انجام تکالیف، رضایت‌مندی از مدرسه و رضایت‌بخشی در مدرسه بیان نمود. این موضوع در تمام کشورها اعم از پیشرفته صنعتی و یا در حال رشد مطرح و در تمام زمان‌ها، به نحو خاص خود بروز کرده است (سر رشته‌دار، ۱۳۷۸). یکی از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی، پیشرفت

<sup>5</sup> samadi

<sup>6</sup> Westland & Arche

<sup>7</sup> Educational well-being

تحصیلی است که آن را در برابر افت تحصیلی دانسته‌اند. در برخی مطالعات افت تحصیلی را به معنی هر گونه اختلالی که در روند تحصیل دانش آموز پدید می‌آید (آهنچیان، ۱۳۸۵) یا مفهومی که مقصود از آن کاهش عملکرد دانش‌آموز از سطح رضایت‌بخش به سطح نامطلوب است (گلشن فومنی، ۱۳۷۳) و یا معضلی که در غالب جنبه‌های مختلف چون غیبت مکرر از مدرسه، ترک تحصیل قبل از موعد مقرر، تکرار پایه تحصیلی، کیفیت نازل تحصیلی، و یا کسب محفوظات به جای معلومات ظاهر می‌گردد تعریف شده است (الهام پور، ۱۳۸۴). به اعتباری می‌توان بهزیستی تحصیلی را به دو دسته کمی و کیفی تقسیم کرد. بهزیستی کمی عبارت است از درصدی از دانش‌آموزان یک دوره آموزشی که به سبب پیشرفت تحصیلی توانسته‌اند آن دوره را با موفقیت بگذرانند. بهزیستی کیفی عبارت است از توانایی در رسیدن به اهداف تعیین شده و یا تحقق بخشی از این اهداف (بیابانگرد، ۱۳۸۲). با این وجود در برخی پژوهش‌ها ملاک‌های اصلی در پیشرفت تحصیلی از طریق میانگین و یا معدل فراگیران (عالیخانی و همکاران، ۱۳۸۵؛ غیبی و همکاران، ۱۳۸۹) و یا عدم مشروطی و پاس کردن درس مورد ارزیابی قرار گرفته است.

تمامی دانش‌آموزان دارای بهزیستی تحصیلی ضعیف در یک صفت مشترکند، عدم انگیزه<sup>۸</sup> برای تداوم فعالیت‌های بعدی، که این امر در نهایت موجب رخوت و سستی در کیفیت تعلیم و تربیت جامعه و کاهش سطح علمی دانش‌آموزان می‌گردد (جعفری، ۱۳۷۶). بارها دیده شده است دانش‌آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری شبیه هم هستند در پیشرفت تحصیلی تفاوت‌هایی زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت‌ها نه در یادگیری درس‌های آموزشی بلکه در سایر فعالیت‌های غیرتحصیلی نیز به چشم می‌خورد. این جنبه از رفتار آدمی به انگیزه مربوط می‌شود (سیف، ۱۳۷۹). اصطلاح انگیزش<sup>۹</sup> از فعل لاتین موور<sup>۱۰</sup> به معنی حرکت دادن مشتق شده است، مفهوم کلی جنبش (تحرك) این تصور عام است که انگیزش چیزی است که فرد را به جنبش و تحرك وادار و به او کمک می‌کند تا تکلیف خود را کامل کند (سانک<sup>۱۱</sup> به نقل از پینتریچ<sup>۱۲</sup>، ۱۳۸۶).

از مفهوم انگیزش تعاریف گوناگونی ارائه شده است ولی آنچه همه صاحب نظران توافق دارند آن است که انگیزش عاملی است درونی که موجب هدایت رفتار در جهت هدفی معین می‌گردد. انگیزش را می‌توان به عنوان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده آن تعریف کرد و انگیزش را به موتور و فرمان اتمبیل تشبیه کرده‌اند و در این مقایسه نیرودهنده و جهت‌دهنده مفاهیم عمده انگیزش می‌باشد. انگیزش تحصیلی انگیزه روانشناختی فراگیری است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد. این سازه با حصول آگاهی از چگونگی تأثیر فرایندهای شناختی- انگیزشی شخص روی فعالیت‌هایی که برای پیشرفت تحصیلی وی اهمیت دارند، برآورد می‌شود. انگیزش تحصیلی با هدف‌های ویژه، نگرش‌ها و باورهای خاص، روش‌های نائل شدن به آنها و تلاش و کوشش فرد در ارتباط است. تحقیقات انگیزش تحصیلی در دوران معاصر، بر متمایز بودن جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف تأکید دارند (واینر<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۴). این مسئله نشان می‌دهد که سازه‌های انگیزشی در ارتباط با تکلیف آموزشی، فعالیت یا موضوع خاصی ارزیابی می‌شوند، یعنی وابسته به موضوع ویژه‌اند و سنجش این سازه‌ها از طریق در نظر گرفتن تفاوت ادراکات افراد در موقعیت‌های مختلف، باعث بهبود پیش‌بینی‌های رفتاری می‌شود (بندورا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰؛ پاژره<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۶).

نظریه هدف یا جهت‌گیری هدفی یکی از نظریه‌های شناختی- اجتماعی انگیزش است. در این نظریه اهداف عبارتند از بازنمایی شناختی فرد از هدف‌های مختلفی که برای یادگیری در شرایط پیشرفت انتخاب می‌کند (پنتریچ، مارکس<sup>۱۶</sup> و بایل<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۳). به عبارت دیگر نظریه هدف بر اهمیت اینکه چگونه افراد درباره خود، تکالیف و عملکردشان فکر می‌کنند، تأکید دارد (الیوت<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۷). از این رو افرادی که در فعالیت‌های خود و در رسیدن به اهدافشان موفق‌ترند در

<sup>8</sup> Motiv<sup>9</sup> Motivation<sup>10</sup> mover<sup>11</sup> sank<sup>12</sup> pentrich<sup>13</sup> weiners<sup>14</sup> Bandora<sup>15</sup> Pajares<sup>16</sup> Marx<sup>17</sup> Boyle<sup>18</sup> Elliot

هدف‌جویی و هدف‌یابی موفق‌تر از سایرین عمل می‌کنند و اهدافشان را بر مبنای انگیزه درونی‌تری برمی‌گزینند. سازه جهت‌گیری هدف از نظر نظریه‌پردازانی چون الیوت و چرچ<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۷) و الیوت مک‌گریگور<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۱) می‌باشد که یک سازه انگیزشی است. نظریه جهت‌گیری هدفی یا هدف‌گرایی از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه.

## ۲- مفاهیم و پیشینه نظری مرتبط با بهزیستی تحصیلی

### ۲-۱- هوش و استعداد

یکی از مهمترین عوامل در میزان موفقیت دانش‌آموزان، هوش و استعداد تحصیلی آنها است که ایجاد هر گونه خلل در این امر برچسب افت تحصیلی و در نتیجه بهزیستی تحصیلی پایین به دانش‌آموز زده می‌شود و یا منجر به آسیب‌هایی در زمینه تحصیلی می‌گردد. در ذیل به تعاریف فوق پرداخته می‌شود.

اصطلاح استعداد در ادبیات روانشناسی حداقل دو معنی را به خود اختصاص داده است. یک تعریف در مورد استعداد که به متغییر تفاوت‌های فردی یا اختصاصی اشاره می‌کند و می‌تواند برای پیش‌بینی اینکه یک فرد با چه احتمالی در محیط‌های خاصی مانند محیط کاری موفق است، استفاده شود (دیویس و لوبینسکس، ۱۹۹۳، به نقل از صادقی، ۱۳۸۷).

تعریف دوم تعریف محدودتری در مورد استعداد است که دقیقاً با تصویری که در مورد توانایی شناختی وجود دارد، هم‌راستا می‌باشد و اساساً توانایی یا قابلیت بالقوه برای یادگیری است (گرگوری، ۱۹۹۴، ص ۱۱۰ به نقل از صادقی، ۱۳۸۷). این مفهوم دوم در مورد استعداد می‌تواند این سوال را به وجود آورد: چه فرقی بین استعداد و هوش عمومی وجود دارد (یعنی G یا توانایی شناختی عمومی). استعداد با هوش فرق می‌کند، هوش به عنوان کلی‌ترین توانایی‌ها به کار می‌رود، زیرا هوش در عملکرد هر کاری که نیاز به شناخت دارد وارد می‌شود. کارها و مشاغل در میزانی که این توانایی شناختی را به کار می‌گیرد، با یکدیگر فرق دارند و غالباً اطلاعاتی درباره هوش فردی اشاره سودمندی در مورد سطح تقریبی کار فراهم می‌کند (برحسب شرایط لازم آموزشی و پیچیدگی شغل) که می‌تواند به خوبی متناسب با او باشد. با این وجود، چنین اطلاعاتی به تنهایی برای تصمیم‌گیری‌های شغلی کافی نیست، زیرا مشاغلی که در یک سطح هستند اغلب به طور معنی‌داری در تکمیلشان بر استعدادهای خاص، تفاوت دارند. به طور کلی، نتایج آزمون‌های هوش توانایی کلی فرد را در موقعیت‌های مختلف زندگی نشان می‌دهند در صورتی که آزمون‌های استعداد، احتمال موفقیت فرد را در رشته‌ها یا حرفه‌های خاصی را در آینده پیش‌بینی می‌کنند (شریفی، ۱۳۷۶).

تفاوت استعداد با توانایی و مهارت را نیز به این صورت می‌توان خلاصه کرد که استعداد، آمادگی بالقوه در برخی زمینه‌های خاص است که اگر بالفعل شود به آن توانایی گفته می‌شود. بدین ترتیب ما می‌توانیم ظرفیت‌ها یا آمادگی‌های بالقوه‌ای داشته باشیم (استعداد) که اگر در سن خاص خودش به آن توجه نکنیم و آن را پرورش ندهیم، بارز نمی‌شوند و به صورت یک توانی آشکار در ما ظاهر نخواهند شد (عابدی، ۱۳۸۵).

استعدادهای اختصاصی، استعدادهای مربوط به یک فعالیت معین است مثل استعداد موسیقی، خط و نقاشی و هنری. در نظریه هوش‌های چندگانه، گاردنر با ابزار تردید در وجود یک مفهوم کلی و یک پارچه برای هوش به وجود حداقل نه نوع هوش متفاوت که وابستگی‌های ناچیزی با یکدیگر دارند اشاره می‌کند. گاردنر در سال ۱۹۸۳ در کتابی با عنوان "چارچوب‌های ذهن: نظریه هوش‌های چندگانه" مفهوم سنتی هوش را به عنوان یک هستی منفرد و ثابت که معمولاً با بهره هوشی (I.Q) اندازه‌گیری می‌شد، به چالش طلبید. به اعتقاد گاردنر، نظریه بهره هوشی که حدود یک قرن پیش برای پیش‌بینی چگونگی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شد، از طریق آزمون‌های هوش و استعداد به سنجش توانمندی‌های کلامی، منطقی، ریاضی و گاه فضایی افراد می‌پردازد.

دلیل قدرت پیش‌بینی این آزمون‌ها هم این است که مدرسه‌ها به طور سنتی بر مهارت‌های زبانی و ریاضی یعنی همان چیزی که آن آزمون‌ها می‌سنجند، تاکید می‌کنند اما این آزمون‌ها هیچ نشانه‌ای از چگونگی سایر استعدادهای فرد به دست نمی‌دهند؛ مثلاً مشخص نمی‌کنند که فرد تا چه اندازه ذوق هنری دارد، خلاق است، تعهد شهروندی دارد و خود را به رعایت اصول اخلاقی ملزم می‌داند و شانس موفقیت وی در زندگی شخصی و حرفه‌ای اش چگونه است. گاردنر ضمن رد وجود یک مفهوم کلی به نام استعداد تحصیلی معتقد است که مدارس به جای تربیت تست‌زن‌های خیره و دانشگاه‌ها

<sup>19</sup> Church

<sup>20</sup> Elliot&McGregor

در عوض گزینش این گونه تست‌زن ها باید در فکر تربیت و انتخاب افرادی باشند که بتوانند از مغز خود به خوبی استفاده کنند.

## ۲-۲- رغبت یا اشتیاق

چندین دهه است که رغبت‌های شغلی در مرکز و کانون تحقیقات قرار گرفته‌اند. همواره این عقیده قوی وجود داشته است که رغبت‌ها باید میزان رضایت فرد و موفقیت او را در یک فعالیت خاص پیش‌بینی کنند زیرا پیش‌بینی یک رفتار و تاثیر آن بر فرد و جامعه در علم روانشناسی از اهمیت خاصی برخوردار است. مطالعات گوناگون موید این فرضیه‌اند که علایق، تاثیر مهمی بر انتخاب رشته‌ها در مدارس و همچنین بر انتخاب شغل دارند. در حالی که اختلاف در علایق و یا فقدان آنها ممکن است به دودلی و بی‌ثباتی در شغل منجر گردد (باراک و همکاران، ۲۰۰۱).

مطالعه رغبت‌های شغلی آسان ولی تعریف آن سخت است. ساویکاس (۱۹۹۹ نقل از حق شناس، ۱۳۸۵) مدعی شد که تعاریف رغبت‌ها نامتجانس به نظر می‌رسند و عموماً قادر به تمایز قائل شدن بین رغبت و دیگر ساختارهای انگیزشی نیستند. بسیاری محققان تعاریفی مبهم از رغبت ارائه می‌دهند. مثلاً "متغیرهای تفاوت فردی که ترجیح را بیان می‌کند" و یا تعاریفی ارائه می‌کنند که بیشتر عملیاتی است یا ادراکی، مثل "الگوهای علاقه، عدم علاقه و بی‌تفاوتی به فعالیت‌های مربوط به مشاغل و به خود مشاغل" احتمالاً مشخص‌ترین و معروفترین تعریف از رغبت‌های شغلی، تعریف استرانگ (۱۹۴۹، نقل از حق شناس، ۱۳۸۵) است. استرانگ تعریف رغبت در فرهنگ لغت را پذیرفت. "میل باطنی به حضور یک شی و یا به حرکت درآمدن توسط آن شی". استرانگ این تعریف را گسترش داد به طوری که چهار ویژگی کیفی را شامل می‌شد، دو ویژگی اول که استرانگ به رغبت نسبت داد "توجه و احساس" دائم درارتباط با یک چیز بود. استرانگ سومین ویژگی را "تمایل" نامید زیرا علاقه، فرد را به سوی یک چیز می‌کشاند و تنفر، فرد را از آن دور می‌کند. رغبت‌ها کارهایی هستند که ما به آنها علاقه داریم یا از آنها متنفریم و آنهایی که ما به سوی آنها می‌رویم یا از آنها دوری می‌کنیم و فعالیت‌هایی که حداقل وضعیت موجود را ادامه می‌دهیم یا رها می‌کنیم. به علاوه، آنها ممکن است در فواصل مختلف زمانی ادامه یابند یا ممکن است یک رغبت به عنوان حالت ذهنی علاقه یا تنفر، همراه یا انجام یک فعالیت و یا فکر انجام یک کار تعریف شود (حق شناس، ۱۳۸۵).

## ۲-۲-۱- افت تحصیلی

افت تحصیلی عبارت است از عدم موفقیت در تحصیل و یا ترک تحصیل زودرس، تکرار پایه تحصیلی و مردودی در نظام آموزش و پرورش، و ترک یک دوره تحصیلی قبل از اتمام آن (اسدی و مراد پور، ۱۳۸۱).  
تعریف دوم: منظور از افت تحصیلی کاهش عملکرد تحصیلی و درسی دانش‌آموزان از سطحی رضایت‌بخش به سطحی نامطلوب است. پس مقایسه و سنجش سطح عملکرد تحصیلی قبلی و فعلی دانش‌آموزان بهترین شاخص افت تحصیلی است (مسلمان، ۱۳۸۴).

اما مفهوم افت تحصیلی صرفاً در مردودی یا شرکت در امتحانات مجدد (تجدیدی) خلاصه نمی‌شود، و می‌تواند شامل هر دانش‌آموز و دانشجویی شود که آموخته‌های آموزشگاهی و پیشرفت تحصیلی او کمتر از توان بالقوه و درحد انتظار اوست. بر اساس این تعریف، دانش‌آموزان تیزهوش نیز ممکن است دچار افت تحصیلی شوند (بیابانگرد، ۱۳۸۰).

## ۲-۲-۲- بهزیستی تحصیلی

یکی از جدیدترین مفاهیم در حوزه مشاوره در مدارس، بهزیستی تحصیلی است (دگارمو و مارتینز<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶). بهزیستی تحصیلی را دارای مولفه‌هایی از قبیل معدل، مهارت انجام دادن تکالیف مدرسه، عدم تمایل به ترک تحصیل، رضایت-بخشی و رضایت‌مندی در عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی تعریف کرده‌اند. هم‌چنین (میستری، بنر، تام و کین ۲۰۰۹) بهزیستی تحصیلی را تحت عنوان نتایج تحصیلی نام برده‌اند و مقیاس‌های آن را نمرات، اشتیاق تحصیلی و نگرش مثبت به مدرسه دانسته‌اند. دو جنبه برای بهزیستی تحصیلی ذکر شده است:

لذت بردن از مدرسه: به عنوان مثال، آیا دانش‌آموزان می‌گویند که مدرسه را دوست دارند؟  
مشارکت در مدرسه: به عنوان مثال، آیا دانش‌آموزان می‌گویند که آنها در انجام کارهای مدرسه باانگیزه هستند؟ (گاتمن<sup>۲۲</sup> و ورهاوث<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۲).

<sup>21</sup> Degarmo & Martinez

<sup>22</sup> Gutman

<sup>23</sup> Vorhaus

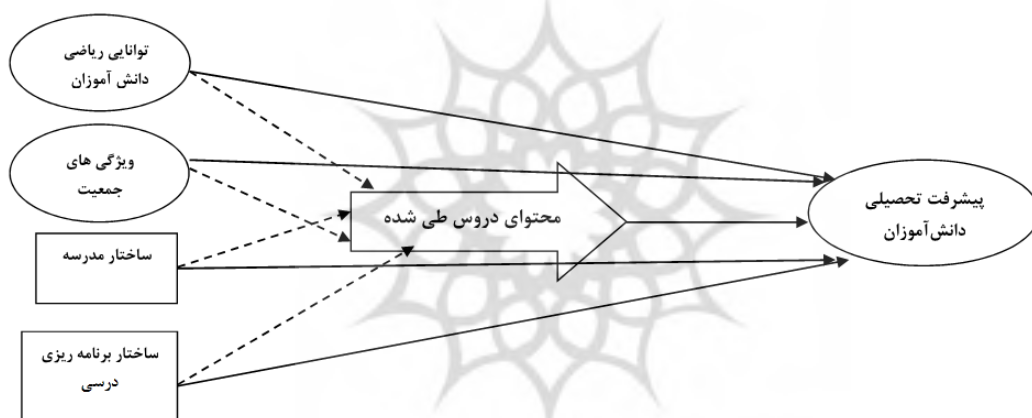


## ۲-۲-۳- نقش مدرسه در پیشرفت تحصیلی

برنامه درسی قلب آموزش مدرسه است. برنامه درسی، تجارب آموختنی و نتایج مورد نظر را بصورت طرح ریزی و هدایت شده از طریق بازسازی منطقی معرف و تجربه به منظور رشد دایمی یادگیرنده در زمینه شخصی و اجتماعی، تحت نظارت مدرسه تدوین نموده است.

به عبارت دیگر طرح برنامه درسی، شکل مدون یا ساختار برنامه درسی است. سیلور و الکساندر (۱۹۷۰) برنامه درسی را فرصت‌های انتخاب‌شده برای یادگیری تعریف کرده‌اند. از نظر کلاین<sup>۲۴</sup> ساختار برنامه درسی به موجب دو نوع تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف تدوین می‌شود. در سطح عام، الگوی برنامه درسی از منابع اطلاعاتی که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود تاثیر می‌پذیرد. به لحاظ تاریخی سه منبع اصلی اطلاعات در برنامه درسی عبارتند از موضوعات درسی، فراگیران و جامعه. هرچند اکثر متخصصین برنامه درسی را ترکیبی از هر سه منبع یادشده به منظور تدوین برنامه درسی توصیه می‌کنند، اما در عمل شاهد تسلط یک یا دو منبع بر دیگری هستیم. سطح خاص، تصمیم‌گیری در خصوص عناصر برنامه درسی است. عناصری که تشکیل‌دهنده برنامه درسی هستند عبارتند از اهداف، محتوی، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی. برخی دیگر از مولفین، سایر ابزارهای یادگیری مانند زمان، فضا، محیط و استراتژی‌های تدریس را به فهرست فوق اضافه می‌کنند.

لی<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۶) با ارائه مدلی به بررسی تاثیر ساختار برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. آنها در مدل خود بر نقش برنامه درسی بر یادگیری دانش‌آموزان تاکید کردند. مدل آنها به صورت سلسله مراتبی است و در آن دانش‌آموزان در دبیرستان به صورت آشیانه‌ای جای دارند.



تصویر ۲-۱: مدل اکتشافی اثر ساختار برنامه درسی دبیرستان بر پیشرفت تحصیلی (لی و همکارانش، ۲۰۰۶)

این مدل از دو سازه تشکیل شده است: آنهایی که دانش‌آموز را توصیف می‌کنند شامل توانایی ریاضی، خصوصیات جمعیت‌شناختی، درس‌های گذرانده شده و پیشرفت تحصیلی و آنهایی که مدرسه را توصیف می‌کنند شامل جایگاه جمعیت‌شناختی مدرسه مانند اندازه، بخش‌ها و ساختار برنامه درسی. محققان در آزمون این مدل دریافتند که خصوصیات مدارس و دانش‌آموزان اثر مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد، با اینکه اثر غیرمستقیم با تکالیف درسی که دانش‌آموزان انجام می‌دهند ترکیب می‌شود.

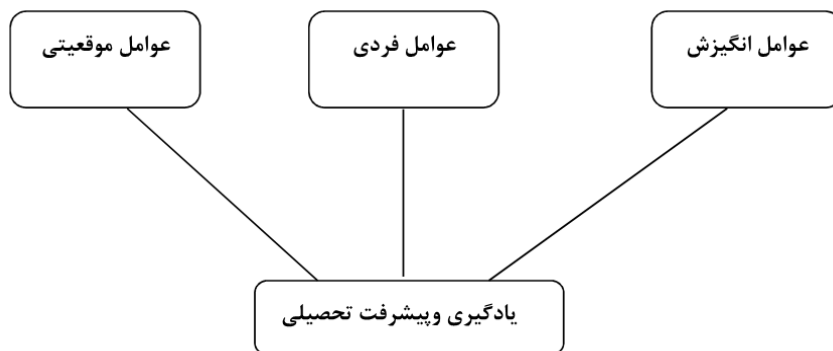
کلگ (۱۹۸۹)، به نقل از بابا احمدی (۱۳۹۳) اظهار کرد که رهبران مدارس می‌توانند اثر مستقیم و غیرمستقیم بر سطح انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دو حیطة از سه حیطة شکل ۲ داشته باشند. گرچه عوامل فردی یعنی تفاوت‌هایی در سطوح توانایی و شخصیت دانش‌آموزان خارج از حیطة نفوذ مدیران مدارس قرار دارد. اما دو حیطة دیگر یعنی عوامل وضعیتی و انگیزشی در حیطة نفوذ مدیران مدارس قرار دارد. کلگ با خلاصه کردن مدل توصیف کرد که چطور این دو حوزه می‌توانند به‌عنوان منبع نفوذ مدیران قرار گیرد. به عقیده کلگ مدیران مدارس در معادله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بطور مستقیم و غیرمستقیم به‌وسیله انجام رفتارهایی مشخص که یادگیری دانش‌آموزان را

<sup>24</sup> Klein

<sup>25</sup> Lee

تسهیل می‌کند وارد می‌شوند. آنها به‌طور مستقیم بر عوامل موقعیتی که سبب یادگیری می‌شود اثر می‌گذارند. با شکل دادن جو مدارس، که به موجب آن بر نگرش معلمان، دانش‌آموزان، والدین و جامعه تاثیر می‌گذارند. آنها با اثرگذاری بر انگیزش معلمان و شاگردان بطور غیرمستقیم بر میزان یادگیری و پشرفت و همچنین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند.

بنابراین مدیریت و نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی و ارزیابی عوامل موثر بر آن، از اهمیت بالایی بر خوردار است و لازم است مدیران مدارس از مدیریت و اصول و فنون تعلیم و تربیت و عوامل مرتبط دیگر آگاهی لازم داشته باشند.



**تصویر ۲-۲:** مدل مفهومی برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی کلگ (۱۹۸۹، به نقل از بابااحمدی ۱۳۹۳)

این یک حقیقت است که رفتار و عملکرد افرادی که در محیط یا سازمان های اجتماعی مانند مدارس، ادارات، بیمارستان ها و... قرار می‌گیرند به میزان قابل توجهی از عوامل و شرایط فیزیکی و نمای ظاهری هر بنا نیز تاثیر می‌پذیرد. برخی شرایط موجب افزایش و برخی دیگر موجب کاهش عملکرد می‌شود.

در نظام تعلیم و تربیت رسمی، محیط آموزشی و کلاس های درس مهمترین مرکز یادگیری- یاد دهی به شمار می‌رود و شاگردان در محل تحصیل و معلمان و مربیان در خلال تدریس زمان زیادی از عمر خویش را در این محیط ها سپری می‌کنند. از این رو در انتخاب مکان های آموزشی و نیز در طراحی و بناکردن آنها باید ضوابط و نکات گوناگونی را رعایت کرد تا هم آسایش شاگردان و معلمان تامین شود و هم شرایط لازم برای یادگیری- یاددهی و فعالیت های آموزشی فراهم شود.

محیط آموزشی مطلوب یا مکانی که روزانه چند ساعت گروهی به عنوان معلم و دانش آموز در آن مشغول به کار ظریف و حساسی هستند، باید نیازهای معلمان، کارکنان و دانش آموزان را بر طرف کند. یک دانش آموز نیاز به فضایی دارد که بتواند در آن بجهد، بخزد، آزادانه تنفس کند، حواس خود را تمرین دهد، رویاها و تخیلات خود را زنده سازد و با همسالان خود به رقابت های سالم بپردازد. ضمن آنکه فضای آموزشی برای کارکنان اداری و آموزشی نیز از جذابیت و تازگی لازم بر خوردار باشد و منبع آسایش و آرامش آنها باشد.

تحقیقات نشان داده‌اند که فضاهای یادگیری عاملی خنثی در فرآیندهای آموزش و یادگیری نیستند. فضاهای آموزشی در داخل محیط یادگیری قرار گرفته‌اند. طراحی مناسب فضاهای آموزشی بر میزان یادگیری اثر می‌گذارد. خواه این طراحی کل ساختمان مدرسه را دربرگیرد و خواه تنظیم فضای آموزشی به معنی نحوه قرارگرفتن دانش آموزان و ابزار در کلاس درس باشد.

اهمیت محیط کالبدی مدارس از سال ۱۹۵۰ شناخته شده بود؛ به این معنی که چون بر کیفیت تدریس تاثیر می‌گذارد جزء جدایی‌ناپذیر فرایند یادگیری به شمار می‌آید. پژوهش‌های بعدی این برداشت را تایید کرد. نمرات آزمون‌ها نشان داد که محیط مدرسه تاثیر مثبت بر پیشرفت و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان می‌گذارد و نمرات گروه‌های دانش آموزان با منشا اقتصادی- اجتماعی مشابه در مدرسی که محیط بهتری دارند از نظر آماری بالاتر است.

فضاهای آموزشی یکی از مهمترین و موثرترین عوامل و ابزار های نافذ بر کیفیت آموزش به شمار می‌رود. فضاهای آموزشی شامل کلیه ساختمان های آموزشی (کلاس ها، آموزشگاه ها، کارگاه ها، کتابخانه ها، زمین و محوطه اطراف آن) می‌باشد که برای یادگیری و محیط آموزشی در نظر گرفته شده‌اند. در اهمیت این فضاها همین بس که آن خانه دوم دانش آموزان است و آنها ساعت های بسیاری را در آن سپری می‌کنند. چنانچه فضاها از نظر فیزیکی مانند شکل، زیبایی،



حجم، نور، صدا، گرما، سرما و... که لازمه بهزیستی و آرامش جسم و روح هر موجود زنده‌ای است مناسب نباشد به مکانی دلگیر و آزاردهنده و کسالت‌آور تبدیل می‌گردند.

در حقیقت مدرسه زیبا و تمیز یادگیری را تسهیل کرده، نشاط و شادابی را برای کودکان و نوجوانان به ارمغان می‌آورد در حالی که مدرسه نامناسب، کثیف، تنگ و تاریک و خشک و بی روح، خمودی، کسالت و افسردگی را برای دانش‌آموزان به همراه دارد و بر میزان یادگیری آنها در مدرسه تاثیر منفی دارد.

توجه به عوامل فیزیکی به منظور کنترل آنها نه تنها وظیفه مسولین آموزش و پرورش بلکه آن را می‌توان یک وظیفه عمومی برای کل جامعه دانست. عواملی چون وضعیت نور موجود در کلاس، اصوات مزاحم کلاس، کمیت، کیفیت، هوای کلاس و امکانات تشکیلاتی کلاس همه عواملی هستند که بر یادگیری و حواس فراگیران تاثیر مستقیم دارند.

#### ۲-۲-۴- تراکم دانش‌آموزی

یکی از مهمترین عوامل موثر در یادگیری که تحقیقات زیادی درباره آن صورت گرفت و نتایج ضد و نقیضی را بدنبال داشته اثر تراکم دانش‌آموز در یک کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

محققان در پژوهش‌های خود به دنبال پاسخ به این سوال اساسی بوده‌اند که آیا کاهش تعداد دانش‌آموز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد؟ به عبارت دیگر دانش‌آموزان کلاس‌های با تعداد کمتر، از کلاس‌های با دانش‌آموزان بیشتر، پیشرفت و بهزیستی تحصیلی بهتر و بیشتری دارند یا نه؟

بر اساس عقل سلیم و سیاست‌های عملی آموزش و پرورش، کلاس‌های کوچک‌تر باید اثر مثبتی بر میزان پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان داشته باشد. اما پژوهش‌ها نتایج متضاد و گاه معکوسی را بدست داده است. در برخی از پژوهش‌ها کاهش تراکم در کلاس باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و در برخی دیگر به نتایج معکوسی منجر شده است و گاهی نیز فاقد هر گونه تاثیری بوده است.

فرا تحلیل هانوشک<sup>۲۶</sup> (۱۹۸۹) از نتایج تحقیقات صورت گرفته درباره اثر اندازه کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کشور آمریکا نشان داد که از ۱۵۲ پژوهش تنها ۱۴ مورد دارای رابطه معناداری مثبت بوده‌اند و نتایج سایر پژوهش‌ها یا دارای رابطه معنادار منفی (۱۳ مورد) یا فاقد معناداری بودند. چنین نتایجی بیانگر این نکته است که اثر اندازه کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در این کشور به اثبات نرسیده است.

جمع‌بندی مطالعات صورت گرفته در کشورهای در حال توسعه نیز در این باره از تاثیر کلاس‌های کوچکتر حمایت نمی‌کنند. چنانچه از ۳۰ مطالعه مورد بررسی تنها ۸ مطالعه از اثر کلاس‌های کوچکتر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند و نتایج سایر پژوهش‌ها یا دارای رابطه معناداری منفی و یا فاقد معناداری بوده‌اند (هانوشک، ۱۹۸۹).

به‌طور کلی درباره اثر اندازه کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محققان را می‌توان به دو گروه موافق و مخالف تراکم تقسیم نمود. مخالفین کاهش تراکم بر سایر راهبردهای موثر در افزایش کارایی معلمان تاکید می‌کنند: از جمله روش‌های تدریس موثر در کلاس‌های پر جمعیت و آموزش معلمان در این مسیر را مطرح کرده و کاهش جمعیت کلاس را امری پر هزینه تلقی می‌کنند. موافقین کاهش تراکم به زمان یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس، برنامه‌های انفرادی و تاثیر مستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی و بازخورد سریع‌تر و دقیق‌تر در مورد رسیدگی به تکالیف درسی دانش‌آموزان در کلاس‌های کم جمعیت اشاره می‌کنند (نصر و معین پور، ۱۳۸۳).

از طرف دیگر مفهوم ازدحام و تراکم را باید یک مفهوم روانشناختی تلقی نمود. معلمینی که به تدریس در کلاس‌های پر جمعیت عادت کرده‌اند، یک کلاس ۳۰ نفره را پر جمعیت نمی‌دانند ولی آنهایی که همواره در کلاس‌های کم جمعیت و کوچک‌تر تدریس کرده‌اند چنین کلاسی را پر جمعیت نامیده و احساس ازدحام می‌کنند (کیا منش، ۱۳۷۷).

#### ۲-۲-۵- نقش نور، سرو صدا، حرارت، رنگ، امکانات آموزشی

محیط فیزیکی یادگیری مانند نور، هوا، تجهیزات و امکانات آموزشی و... از عوامل بسیار موثر بر پیشرفت تحصیلی است (شعبانی، ۱۳۷۱). به عبارت دیگر برای افزایش تمرکز حواس و صرف نمودن انرژی کامل دانش‌آموز در امر یادگیری، وجود محیطی مطبوع، آرام زیبا و... برخوردار از مکانات و تجهیزات کافی برای دانش‌آموز اجتناب‌ناپذیر است.

واقعیت آن است که یادگیری در درجه اول از طریق بکاراندازی درست انواع حواس (بینایی، شنوایی، لامسه و...) حاصل می‌گردد. طبق یافته‌های روانشناسان حدود ۷۵ درصد یادگیری انسان‌ها بوسیله حس بینایی، ۱۳ درصد توسط حس شنوایی، ۶ درصد لامسه، ۳ درصد بویایی و ۳ درصد چشایی صورت می‌گیرد (پناهی شهری، ۱۳۷۹).

مقدار کیفیت نور در کلاس یکی از شرایط محیطی است که بر عملکرد دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. فقدان کامل رنگ یا بی‌توجهی به جنبه‌های زیباشناختی، رشد جنبه‌های انسان‌گرایانه دانش‌آموزان را به تاخیر می‌اندازد (نفیسی ۱۳۷۶).

فراهم آوردن شرایط مناسب از نظر صدا نیز محیطی مساعد یادگیری را در اختیار می‌گذارد. نه تنها کنترل صداهایی که در داخل کلاس درس یا آزمایشگاه ایجاد می‌شود حایز اهمیت است، بلکه جلوگیری از هجوم صداهای ناخواسته از بیرون نیز بسیار اهمیت دارد (نفیسی ۱۳۷۶)، زیرا اصوات مزاحم مانع تمرکز حواس (بویژه حس شنوایی) و باعث ایجاد حالت عصبی می‌گردد. این اصوات به علت تحرک سلسله عصبی در فرد ایجاد عدم تعادل و خستگی عصبی می‌نماید. توجه به چگونگی ساختمان کلاس و موقعیت کلاس می‌تواند اثر اصوات مزاحم را کاهش دهد (نصر و معین پور، ۱۳۸۳) سر و صدای بیرون کلاس نباید در کلاس شنیده شود چون عامل پارازیت در ارتباط کلاسی خواهد بود و نخواهد گذاشت پیام به پیام‌گیرها برسد (علی آبادی، ۱۳۷۱).

در بسیاری از موارد ساختمان کلاس به شکلی است که هرگونه صدایی در راهروهای مدرسه در آن شنیده می‌شود یا کلاس درس در معرض سر و صدای زمین ورزشی و حیاط مدرسه و کلاس‌های همجوار قرار دارد و یا کل مدرسه و برخی از کلاس‌ها در جوارخیابان، کارخانه‌ها و... قرار داشته و صدای این محیط‌ها عاملی مخرب بر دانش‌آموزان محسوب می‌گردد. بنابراین لازم است در طراحی مدارس و کلاس‌ها به این امر توجه شود.

تهویه کلاس نیز امری حائز اهمیت است طبق اصول بهداشت آموزشگاه، اگر مقدار اکسیژن موجود به میزان یازده تا دوازده درصد کاهش یابد، هوا برای تنفس خطرناک می‌شود و اگر به میزان هفت درصد برسد زندگی در آن میسر نخواهد شد (نصر و معین پور ۱۳۸۳) بنابراین فضای کلاس باید به اندازه کافی بزرگ و از جریان مداوم، ثابت و سالم هوا برخوردار باشد.

گرما و سرمای زیاد نیز عامل مهمی در کاهش توجه و تمرکز حواس محسوب می‌گردد. بالا بودن درجه حرارت محیط از هوای مغز می‌کاهد؛ فرد را خسته و کسل می‌کند، دستگاه تنفسی را مستعد پذیرش باکتری‌های بیماری‌زا می‌سازد. سرد بودن کلاس درس نیز بخش زیادی از انرژی و توان فرد را صرف مبارزه با این وضعیت نموده و تمرکز و توجه فرد را از کلاس و معلم می‌رباید. بنابراین لازم است فضای کلاس از حرارت متعادلی برخوردار باشد تا تاثیر منفی بر عملکرد دانش‌آموزان نداشته باشد. بنابر نظر پناهی شهری (۱۳۷۹) احساس گرما و سرما به صفر فیزیولوژیایی بدن افراد بستگی دارد. در محیط معتدل، صفر فیزیولوژیایی در حدود ۳۳ درجه سانتی‌گراد است و اگر حرارت پوست به ۳۱ و پایین‌تر و یا ۳۵ و بالاتر برسد، فرد به ترتیب احساس سرما و گرما خواهد نمود.

رنگ مهم‌ترین عنصر بصری از نظر بار احساسی و عاطفی است. بنابراین دارای نیروی ویژه‌ای در انتقال اخبار بصری است. هر رنگی که انتخاب می‌شود (چه حساب‌شده و چه اتفاقی) معانی بسیار زیادی همراه با آن منتقل می‌گردد (احمدیان، ۱۳۷۴). رنگ ایجاد احساس راحتی یا ناراحتی، فعالیت یا سکون می‌کند. رنگ‌های گرم سبب ایجاد هیجان و رنگ‌های سرد سبب افسردگی و یاس در بیننده می‌شود (نصر و معین پور، ۱۳۸۳) رنگ دیوارهای کلاس، حیاط، راهروها، کتابخانه، آزمایشگاه باید جذاب، متناسب و داری طراوت و تازگی باشد تا باعث تقویت روحیه دانش‌آموزان و ایجاد نشاط و شادی در آنها شود و از کسالت و افسردگی شاگردان جلوگیری نماید. حجم و مساحت کلاس، ارتفاع دیوارها، موقعیت و اندازه درب، کیفیت کف، حجم و مساحت کلاس درس، کیفیت فضاهای ارتباطی مدرسه و... از دیگر نشانگرهای موثر در کیفیت فضاهای آموزشی تلقی می‌گردد و باید درباره آنها استانداردهای موجود رعایت شده باشد تا محیطی راحت و مناسب برای دانش‌آموزان فراهم گردد. همچنین فضاهای آموزشی باید از امکانات و تجهیزات مناسبی چون تخته، نیمکت یا صندلی، وسایل کمک آموزشی، فضای ورزشی، کتابخانه، اتاق‌های اداری و پرورشی برخوردار باشد.

## ۲-۳- تحلیلی بر علل و عوامل ضعف بهزیستی تحصیلی

برای پیدا کردن علل یک مشکل بویژه مشکلات انسانی و اجتماعی تنها نمی‌توان به یک علت بسنده کرد زیرا پدیده‌های اجتماعی همانند یک زنجیره با یکدیگر پیوند دارند و در به وجود آمدن یک مشکل دخیل هستند. بنابراین برای یافتن علل ضعف بهزیستی تحصیلی، باید مسائل گوناگونی را همچون، هوش، انگیزه، هدف، روش مطالعه، اضطراب امتحان، توجه و تمرکز، برنامه‌ریزی، عوامل جسمانی و روانشناختی، روابط معلم و دانش‌آموز، مهارت معلمان، شرایط آموزشی، کتاب‌های درسی، تسهیلات مدرسه، شرایط عاطفی و امنیتی خانواده، شرایط اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی خانواده،

رابطه اولیاء و مربیان و... مورد توجه قرار داد. تمامی این عوامل را می‌توان در سه دسته کلی: فردی، آموزشی و اجتماعی و نیز خانوادگی تقسیم نمود (بیابانگرد، ۱۳۸۰).

طبق مطالعات انجام شده با افزایش پایه‌های تحصیلی سطح بهزیستی تحصیلی در بین دانش‌آموزان ضعیف‌تر می‌شود و هرساله متاسفانه منابع انسانی و اقتصادی فراوانی به واسطه افت تحصیلی، تجدیدی و مردودی دانش‌آموزان به هدر می‌رود.

طبق گزارشات وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۸) خسارات ناشی از افت تحصیلی دانش‌آموزان سالانه بالغ بر ۸۰۰ میلیارد ریال است (بیابانگرد، ۱۳۸۰).

### ۲-۳-۱- اختلال در انگیزش یا اشتیاق تحصیلی

شاید یکی از شایع‌ترین مشکلات خصوصاً در بین دانش‌آموزان، مشکلات مربوط به انگیزش تحصیلی است: بسیاری از خانواده‌ها از اینکه فرزندانشان انگیزه لازم برای تحصیل را ندارند شاکی‌اند. معلمان نیز همین موضوع را به‌صورت مختلف یکی از مهم‌ترین آسیب‌های تحصیلی می‌دانند. در این طبقه چهار مشکل تعریف شده است که عبارتند از:

- عدم احساس نیاز به تحصیل و غلبه سایر ارزش‌ها بر ارزش‌های عملی

- نومییدی تحصیلی

- بی‌رمقی تحصیلی

- خودکارآمدی تحصیلی ضعیف

معلمان انگیزش را عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی می‌دانند و از این رو، می‌خواهند دانش‌آموزان با انگیزه‌ای داشته باشند. این موضوع توسط روانشناسان تحصیلی، روانشناسان اجتماعی و بسیاری دیگر و به‌طور گسترده مورد بررسی قرار گرفته است و از داغ‌ترین مباحثی است که در حوزه آموزش مطرح است. بدیهی است که با مطالعه انگیزش درک بهتری از ماهیت انگیزه یادگیری و شیوه‌های گسترش و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان بدست می‌آید. انگیزش را می‌توان به عنوان یک فرایند مداخله‌کننده یا یک حالت درونی جاندار دانست که او را وادار یا ترغیب به عمل می‌کند (کریمی، ۱۳۸۷).

به عبارتی دیگر می‌توان گفت که انگیزش، نیروی است که به رفتار نیرو می‌دهد و آن را هدایت می‌کند همان‌گونه که یک نیرو اشیاء را به حرکت در می‌آورد، انگیزش نیز شخص را به حرکت در می‌آورد. وقتی دانش‌آموزان به درس توجه می‌کنند، تکلیف خود را تحویل می‌دهند و برای آزمون مطالعه می‌کنند، می‌گویند آنها برانگیخته شده‌اند یا انگیزه دارند و اگر این کارها را نکنند می‌گوییم انگیزه ندارند.

انگیزش تحصیلی، انگیزه روانشناختی فراگیر است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد. انگیزش تحصیلی با هدف‌های ویژه، نگرش‌ها و باورهای خاص، روش‌های نائل شدن به آنها و تلاش و کوشش فرد در ارتباط است (گیج<sup>۲۷</sup> و برلاینر<sup>۲۸</sup> ۱۹۹۲) به نقل از سیف (۱۳۷۹). انگیزه پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در یک زمینه فعالیت خاص تعریف کرده‌اند.

### ۲-۳-۲- ضعف در عادات تحصیلی

عادات تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط خانواده و مدرسه ایجاد شده‌اند و می‌توانند رفتار تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان را به‌شدت تحت تاثیر قرار دهند (عابدی، ۱۳۸۵). این عادات به صورت مختلف ممکن است ایجاد مشکل کند. مشکل‌های مربوط به این طبقه عبارتند از:

- عادات غلط در شروع سال تحصیلی و مطالعه

- عدم حضور فعال در طول سال یا ترم تحصیلی

- عدم جدیت در وظایف تحصیلی

- عادات غلط در حین مطالعه

- اهمال کاری در تحصیل و مطالعه

<sup>27</sup> Gaije

<sup>28</sup> Brelyner

از آنجا که همه عادات تحصیلی ذکر شده به نوعی از اهمال کاری یا تعلل ورزی محسوب می‌شوند در این قسمت با استفاده از ون ویک (۲۰۰۴) به طور مفصل به تشریح اهمال کاری پرداخته می‌شود. اهمال کاری به طور کلی و به طور خاص در انجام تکالیف تحصیلی یکی از مشکلاتی است که دانش آموزان و دانشجویان با آن مواجه می‌شوند. بسیاری از دانش آموزان در انجام تکالیف تحصیلی تعلل می‌کنند و مرتب با خود قرار می‌گذارند که مثلاً فردا تکالیفشان را انجام خواهند داد. بسیاری از این دانش آموزان آرزو دارند که بتوانند تکالیف خود را به موقع انجام دهند اما به دلایلی که ذکر آن می‌رود از انجام این کار عاجز و ناتوانند.

### ۲-۳-۳- اهمال کاری

اهمال کاری به معنی تعویق انداختن کارها و محول کردن آنها به زمان دیگر تعریف می‌شود. اهمال کاری مشکل شایعی است که شامل حوزه‌های زیادی از زندگی مانند مدرسه، کار و خانه می‌شود و پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. اهمال کاری تحصیلی به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش، درونی تعریف شده است. اهمال کاری تحصیلی همچنین به عنوان تأخیر عمدی در تکالیف و موضوعات تحصیلی، ترس از اشتباه کردن، به تعویق انداختن تکلیفی که نیاز به کامل شدن دارد، مدیریت زمان نامناسب تعریف شده است (کلاسن<sup>۲۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

در کفه دیگر ترازو، حقایقی وجود دارد مبنی بر اینکه اهمال کاری یک بیماری مدرن است. گزارشات شخصی از اهمال کاری ظاهراً رو به افزایش است. تحقیق ون ویک (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که در سال ۱۹۷۸، وقتی آنها برای اولین بار آغاز به سنجیدن اهمال کاری کردند، حدود ۱۵٪ از کل جمعیت گفتند که تا حدودی اهمال کاری دارند و حدود ۱٪ هم اغلب اهمال کاری می‌کردند. علیرغم این افزایش، مرجع تاریخی نشان می‌دهد که دیدگاه‌های ما درباره اهمال کاری در طول تاریخ به شکلی معقول ثابت بوده است: اهمال کاری یک مشکل ابدی است.

### ۲-۳-۴- ضعف در برنامه‌ریزی تحصیلی

اگر چه برنامه‌ریزی رکن اساسی تحصیل است ولی آموزش برنامه‌ریزی تحصیلی در دوره‌های مختلف تحصیلی مورد توجه معلمان و آموزگاران نمی‌باشد. این امر می‌تواند باعث ایجاد مشکلات مختلف در امر تحصیل شود (عابدی، ۱۳۸۵). این مشکلات عبارتند از:

- بی‌برنامگی تحصیلی

- برنامه‌ریزی کمال‌گرایانه

- برنامه ناهمگون با سبک زندگی

- برنامه متراکم و موقت به جای برنامه دائم

- در اولویت نبودن برنامه درسی

در طول چند دهه اخیر، تحقیقات گسترده‌ای بر روی مدیریت زمان و برنامه‌ریزی و اثر آن بر عملکرد و موفقیت انجام شده است. بسیاری بر این باورند که مدیریت زمان در موفقیت تحصیلی، تجارت و بسیاری دیگر از جنبه‌های زندگی نقش کلیدی دارد. تحقیقات مختلفی بر روی مدیریت زمان انجام شده است. مک کاون<sup>۳۰</sup> و همکاران (۱۹۹۰) همبستگی بین درک زمان و عملکرد دانشجویان را بررسی کردند. نتایج مطالعه نشان داد که عملکرد و سطح استرس با درک دانشجویان از کنترل شخصی خودشان بر زمان همبستگی دارد. دانشجویانی که حس می‌کنند کنترل بیشتری بر وقتشان دارند، در محیط کار و زندگی‌شان احساس رضایت بیشتری دارند. آنان همچنین عملکرد بهتری را گزارش می‌دهند. این نتایج نشان داد که عوامل متعددی نظیر هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و کنترل ادراکی زمان بر مدیریت زمان اثر می‌گذارد. محققان دیگری به نقش کنترل ادراکی زمان بر استرس تحصیلی و مهارت‌های حل مسئله اشاره کرده‌اند (فولی<sup>۳۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). بعد دیگر تحقیق در زمینه مدیریت زمان بررسی عواقب مسامحه ورزیدن در مدیریت مناسب زمان است. جالب توجه است که بدانیم برخی از مطالعات نشان دادند که دانشجویان مسامحه‌کار و غیر مسامحه‌کار، هیچکدام مقدار زمانی که برای امتحان صرف می‌کنند تخمین نمی‌زنند و تفاوتی بین آنها مشاهده نمی‌شود. همچنین می‌توان گفت دانشجویانی

<sup>29</sup> Klassen

<sup>30</sup> McCown

<sup>31</sup> Foley

که نمره بالایی در مسامحه می‌گیرند، دیرتر شروع به خواندن می‌کنند و کمتر هم می‌خوانند و نسبت به گروه مقابل تفاوتی در نمراتشان مشاهده نمی‌شود (فولی و همکاران، ۲۰۱۱). از طرف دیگر برخی مطالعات نتایج عکس این را گزارش و نشان داده‌اند برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و مهارت‌های مدیریت زمان، اثر زیادی بر موفقیت تحصیلی دارد (فولی و همکاران، ۲۰۱۱). نظری (۱۳۷۳) در کتاب عوامل موفقیت در تحصیل، فواید و اثرات برنامه‌ریزی را به شرح زیر عنوان کرده است:

- برنامه‌ریزی، استفاده هوشمندانه از وقت، توانایی و امکاناتی است که شما دارید.
- برنامه‌ریزی، باعث دقت و نظم در انجام کارهای روزانه فرد می‌شود.
- برنامه‌ریزی یکی از روش‌های و راه‌حل‌های موثر در از بین بردن اضطراب‌ها و نگرانی‌هاست.
- برنامه‌ریزی در افزایش میزان درک و یادگیری شما اثر می‌گذارد.
- برنامه‌ریزی استفاده به‌جا از بازتاب شرطی است که روشی موثر در بالا بردن میزان دقت، کارایی و توانایی مغز شماست. یعنی چنانچه کاری را در یک زمان و مکان انجام دهید و مدتی آن را تکرار کنید مغز شما پس از گذشت مدتی خود را آماده همان کار می‌کند.
- برنامه‌ریزی در شما ایجاد علاقه خواهد کرد. وقتی با برنامه پیش می‌روید از کارهایتان عقب نمی‌افتید و احساس نفرت از درس‌ها در شما ایجاد نخواهد شد.
- برنامه‌ریزی، تمرکز حواس را آسان می‌کند و ذهنتان را برای یادگیری بهتر آماده می‌سازد.
- یکی از مشکلات مهم که مانع برنامه‌ریزی و اجرای برنامه افراد می‌شود، وجود محرک‌های مختلف و پاسخ به آنها می‌باشد. برای اجرای برنامه، افراد باید بیاموزند که به بسیاری از محرک‌ها پاسخ ندهند. گاهی محرک‌ها درونی هستند. مثلاً فرد از درون احساس می‌کند باید کاری انجام دهد و سپس برنامه را رها کند و گاهی محرک‌ها بیرونی هستند مثل روشن بودن تلویزیون. کنترل محرک‌ها باعث می‌شود فرد به بسیاری از فعالیت‌های روزمره هیچ پاسخی ندهد و در عوض به اجرای برنامه بپردازد. برای این کار حداقل ۳ روز اکثر کارهای روزمره را تعطیل کنید و فقط و فقط مطالعه کنید. از خانه بیرون نروید، تلویزیون تماشا نکنید، به تلفن‌ها جواب ندهید و فقط و فقط مطالعه کنید. یادتان باشد که کار مشکلی است. در هنگام مطالعه، مهم فقط خواندن است این که چه کتابی بخوانید و یاد بگیرید یا نگیرید خیلی مهم نمی‌باشد. مهم این است که فقط بخوانید. به خود بگویید فقط سه روز است تجربه می‌کنم بینم چه اتفاقی می‌افتد. شما خواهید دید که پس از ۳ روز توانسته‌اید بسیاری از عادات خود را کنار گذاشته و اتفاقی هم نیفتاده است. این مرحله نتایج شگفت‌انگیزی دارد. چون حالا شما توانسته‌اید بنشینید یک‌جا و درس بخوانید. بعد از اینکه شما هر شب برای روز بعد طبق گام دوم برنامه‌ریزی کنید و درس بخوانید، سپس برنامه هفتگی و سپس برنامه ماهیانه.

### ۲-۳-۵- مشکلات مربوط به مطالعه

مطالعه رکن اصلی رفتار تحصیلی است. بیشتر تلاش‌های مختلف تحصیلی به منظور تقویت مطالعه است. شاید بتوان گفت عمده‌ترین پیشرفت تحصیلی مخصوصاً در مقاطع و دوره‌های بالاتر با مطالعه ایجاد می‌شود. باوجود اهمیت فوق العاده مطالعه، آسیب‌هایی وجود دارند که می‌توانند در مطالعه خلل ایجاد کنند (عابدی ۱۳۸۵). این مشکل‌ها عبارتند از:

- مطالعه بدون رعایت اصول یادگیری یا روش صحیح مطالعه
  - نامناسب بودن سرعت مطالعه
  - ضعف در مهارت‌های تحصیلی
  - پایین بودن کمیت خواندن
  - زیاد بودن کمیت مطالعه
- قبل از مطالعه یا ورود به کلاس، فرد باید خود را از نظر ذهنی و جسمی آماده کند و تا حد امکان شرایط محیطی مناسب برای مطالعه فراهم کند. شرایط ذهنی مناسب برای یادگیری یعنی اینکه: ۱- حال و هوای یادگیری و مطالعه را در خود ایجاد کنید و حداقل دو دقیقه در مورد درسی که می‌خواهید بخوانید فکر کنید. ۲- هدف خود را قبل از مطالعه دقیقاً مشخص کنید یعنی بدانید چه مبحثی، چند صفحه، چند تست ... را می‌خواهید بخوانید. ۳- به خودتان، ذهنتان و مطلبی که می‌خوانید اعتماد داشته باشید که مطلب را یاد خواهید گرفت، یعنی تصویر ذهنی مثبت از خود و مطالعه خود داشته باشید.

بهترین مکان برای مطالعه داشتن جای ثابت می‌باشد. در مکانی که فرد درس می‌خواند نباید کار دیگری انجام شود. چون وقتی در یک مکان مشخص درس بخواند نسبت به آن مکان شرطی می‌شود و یادگیری در آن مکان رخ می‌دهد. اکنون



یک هفته طبق برنامه زمان بندی کارهای ثابت، کارهای خود را انجام دهید. سعی کنید در این مرحله برنامه ریزی دقیق و منظمی برای کارهای ثابت خود داشته باشید. سر ساعت بخوابید، بیدار شوید، غذا بخورید و استراحت کنید.

### ۲-۳-۶- مشکلات ذهنی و عاطفی مربوط به بهزیستی تحصیلی

برخی افراد حاضرند هر کاری انجام دهند ولی به امور تحصیلی نپردازند. در هنگام پرداختن به امور تحصیلی از جمله مطالعه یا شرکت در کلاسها، احساس غمگینی، گرفتگی و افسردگی می کنند و اگر به کارهای دیگری بپردازند راحت ترند (عابدی ۱۳۸۵). اختلالاتی که رابطه مستقیمی با مسائل تحصیلی دارند عبارتند از:

- افسردگی و نوسان خلق
- اختلال یادگیری
- مشکلات مربوط به تمرکز و توجه
- وسواس کلی و وسواس در امور تحصیلی

### ۳- روش پژوهش

#### گام اول: تعیین و تعریف موضوع

با توجه به مرور مقالات و منابع علمی موجود در زمینه مشاوره مدرسه، تعاریف و محورهای بهزیستی در این گام بررسی و در نهایت جامع ترین تعریف برگزیده شده است.

بهزیستی تحصیلی<sup>۳۲</sup> دارای دو محور لذت بردن از مدرسه و مشارکت در مدرسه می باشد. در معنای لذت بردن از مدرسه می توان گفت به عنوان مثال، آیا دانش آموزان می گویند که مدرسه را دوست دارند یا نه؟ نشان داده شده است که یک رابطه مثبت بین لذت بردن از مدرسه و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دوره ابتدایی دوم وجود دارد. در معنای مشارکت در مدرسه می توان گفت به عنوان مثال، آیا دانش آموزان می گویند که آنها در انجام کارهای مدرسه با انگیزه هستند یا نه؟ (گاتمن و ورهاوت، ۲۰۱۲).

لذت بردن از مدرسه با سه مولفه سنجیده می شود که عبارتند از: آیا دانش آموز در مدرسه لذت می برد یا نه؟ آیا دانش آموز در مدرسه خسته است؟ آیا دانش آموز معلمش را دوست دارد؟ (گیبونز و سیلوا ۲۰۰۸).

بهزیستی تحصیلی با آموزش، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از مدرسه مرتبط است (کونو و ریمپلا، ۲۰۰۲ به نقل از کاوسیان و همکاران، ۱۳۹۱).

جو حاکم بر مدرسه را بررسی شده و این نتیجه حاصل شده است که حمایت های معلم و همکلاسی ها به طور معنی داری پیش بینی کننده رضایت از مدرسه، شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی دانش آموزان است (ویلسن و همکاران، ۲۰۰۸).

بهزیستی تحصیلی دانش آموز به شدت با یادگیری مرتبط است. سطح بهزیستی دانش آموز در مدرسه با عوامل زیر نشان داده می شود: رضایتمندی آنها از زندگی در مدرسه، مشارکت آنها در یادگیری، رفتار عاطفی- اجتماعی آنها. بهزیستی تحصیلی بهینه یک حالت پایدار است که مشخصاتش عبارتند از: احساسات و نگرش عمدتاً مثبت، ارتباط مثبت در مدرسه، انعطاف پذیری، خود بهینه سازی، سطح بالای رضایتمندی از فعالیت های آموزشی (تونی و همکاران ۲۰۰۸).

مدلی برای بهزیستی تحصیلی معرفی شده است. مشخصه های بهزیستی تحصیلی طبق این مدل عبارتند از: معدل، مهارت انجام تکالیف مدرسه، میزان تمایل به ترک تحصیل و رضایت بخشی و رضایتمندی در عملکرد و اشتیاق تحصیلی (دگارمو و مارتینز، ۲۰۰۶).

بهزیستی تحصیلی تحت عنوان نتایج تحصیلی معرفی شده است و مقیاس های آن نمرات، اشتیاق تحصیلی و نگرش مثبت به مدرسه بیان شده است (میستری و همکاران، ۲۰۰۹).

بهزیستی تحصیلی مفهومی جدیدی است که از روانشناسی مثبت گرفته شده است و شامل ۴ مولفه پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و معدل و میزان رضایت از مدرسه است (نفر و همکاران، ۱۳۹۲).

با مرور تعاریف فوق، در نهایت می توان گفت بهزیستی تحصیلی با ۵ مولفه مشخص می شود که عبارتند از:

- پیشرفت تحصیلی



- مهارت انجام تکالیف مدرسه
- اشتیاق تحصیلی
- رضایت بخشی از مدرسه
- رضایت مندی در مدرسه

### گام دوم: تعیین حوزه کاربرد آزمون

آزمون بهزیستی تحصیلی از نوع پژوهشی است زیرا این آزمون در پروژه کارشناسی ارشد تحت عنوان "تاثیر مصاحبه انگیزشی بر بهزیستی تحصیلی" استفاده خواهد شد.

### گام سوم: تعیین نوع آزمون

جهت تعیین نوع آزمون بایستی به مجموعه‌ای از سوالات اساسی پاسخ داده شود که در ادامه این سوالات مرور شده است.

آیا آزمون وابسته به یک فرهنگ خاص است یا برای تمام فرهنگ‌ها به کار می‌رود؟  
این آزمون در سطح استان اصفهان هنجاریابی شده است.  
آیا آزمون برای جنس، سن و یا تحصیلات خاصی است؟

این آزمون جهت تعیین بهزیستی تحصیلی دختران و پسران دوره دوم ابتدایی توصیفی (چهارم، پنجم، ششم) ساخته شده است.

نوع اجرای آزمون فردی است یا گروهی؟

اجرای این آزمون می‌تواند هم به صورت فردی و هم گروهی باشد.

آزمون از نوع عملی، کلامی و یا کتبی است؟

این آزمون از نوع کتبی است.

آزمون ملاک محور است یا هنجار محور؟

این آزمون از نوع هنجار محور است.

### گام چهارم: تعیین حیطه‌های مفهوم

بهزیستی تحصیلی دارای ۵ حیطه است که هر کدام به شرح ذیل می‌باشد:

#### پیشرفت تحصیلی

منظور از پیشرفت تحصیلی موفقیت در امر تحصیل است که می‌تواند به مهارت در امر خاص یا تخصص در بخشی از دانش منجر شود، به عبارت دیگر منظور از پیشرفت تحصیلی دستیابی به اهداف آموزشی مورد نظر در هر دوره آموزشی است (نفر و همکاران، ۱۳۹۲).

#### مهارت انجام تکالیف مدرسه

به فعالیت جهت‌دار در زمینه انجام و اتمام تکالیف مربوط به مدرسه گفته می‌شود (دگارمو و مارتینز، ۲۰۰۶، ص ۲۹).

#### اشتیاق تحصیلی

مفهوم اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند (نفر و همکاران، ۱۳۹۲).

#### رضایت بخشی در مدرسه

به ابراز رضایت تیم مدرسه از دانش‌آموز اطلاق می‌شود (دگارمو و مارتینز، ۲۰۰۶، ص ۲۹).

#### رضایت مندی در مدرسه

به مجموعه احساساتی که دانش‌آموز از فعالیت‌های خود در مدرسه گزارش می‌کند گفته می‌شود (دگارمو و مارتینز، ۲۰۰۶، ص ۲۹).

سوالات در نظر گرفته شده در حیطه‌های مفهوم به شرح زیر است:

#### پیشرفت تحصیلی

حس می‌کنم این مدرسه فرصت‌های زیادی را برای یادگیری به من می‌دهد.

حس می‌کنم این مدرسه مرا به اهداف تحصیلی‌ام می‌رساند.

احساس می‌کنم این مدرسه میل به یادگیری را در من افزایش نمی‌دهد.

من در این مدرسه دوستانی دارم که می توانم همه حرف هایم را به آن ها بزنم. در این مدرسه با دیگران احساس صمیمیت می کنم. حس می کنم این مدرسه فرصت های زیادی را برای یادگیری به من می دهد. احساس می کنم در این مدرسه دانش آموزان به من اهمیت می دهند. حس می کنم می توانم در این مدرسه به دیگران اعتماد کنم. از یادگیری ام در این مدرسه راضی هستم. از شرایط و امکانات مدرسه رضایت دارم. از معلمان و مربیان و مدیر مدرسه رضایت دارم. هنگام آمدن به مدرسه اضطراب دارم. سال دیگر برای ادامه تحصیل باز در این مدرسه ثبت نام می کنم. معلمم را دوست دارم. از کلاس درس لذت می برم. مهارت انجام تکالیف مدرسه به همکلاسانم که از لحاظ درسی ضعیف می باشند کمک می کنم. من می توانم مسائل و تمرین های خودم را حل کنم. من در فعالیت های کلاسی مشارکت زیادی دارم. فعالیت های کلاسی را خیلی خوب انجام می دهم. من و دوستانم در حل مسایل درسی به یکدیگر کمک می کنیم. هنگام درس خواندن، بین مطالب کتاب و صحبت های معلم ارتباط ایجاد می کنم. سعی می کنم مطالب این درس را در کلاس های دیگر نظیر سخنرانی یا بحث ها مورد استفاده قرار دهم. تکالیف درسی ام را به موقع انجام می دهم و نمی گذارم روی هم انباشته شود. تکالیفم را بدون کمک دیگران انجام می دهم. در منزل همیشه باید والدینم، انجام تکالیف درسی ام را به من یاد آوری کنند. عادت دارم در انجام تکالیف مدرسه تلویزیون هم ببینم.

### اشتیاق تحصیلی

وقتی صبح از خواب بیدار می شوم، دوست دارم به مدرسه بروم. هر روز با درس خواندن، چیزهای مفید و جدیدی یاد می گیرم. وقتی مطالعه می کنم تمام چیزهای دیگر اطرافم را فراموش می کنم. به نظر می آید وقتی من مطالعه می کنم زمان به سرعت می گذرد. من به مطالعه کردن علاقه مند هستم. من می توانم برای مدت طولانی به مطالعه کردن ادامه دهم. در انجام کارها، اول درس هایم را می خوانم. وقتی مطالعه می کنم یا به کلاس می روم، احساس خوبی دارم. با مطالعه کردن درس هایم احساس ناراحتی می کنم. در حال حاضر نسبت به قبل، علاقه ام به مطالعه کمتر شده است. وقتی صبح از خواب بیدار می شوم و مجبورم به مدرسه برم احساس کسالت می کنم. یادگیری مطالب کلاس هایم برایم مهم است.

### رضایت بخشی از مدرسه

معلمان از دست من راضی هستند. در مدرسه معلمم مرا به خاطر وضعیت درسی ام تحسین می کند. اغلب معلمم مرا به خاطر درس و مشق سرزنش می کند. وضعیت تربیتی من در کارنامه خیلی خوب است. پدر و مادرم از وضعیت درسی من راضی هستند.

دوستانم مرا دوست دارند.

هیچ گاه مدیر یا معلم مرا به خاطر کار اشتباهم سرزنش نکرده است.

### پیشرفت تحصیلی

نمرات درس هایم خیلی خوب است.

احساس می کنم امتحاناتم را با موفقیت سپری می کنم.

درس هایی که در کلاس تدریس می شود را راحت می فهمم.

احساس می کنم روز به روز پیشرفت بیشتری در تحصیل خود دارم.

در مدرسه معلم مرا به خاطر وضعیت درسی ام تحسین می کند.

اغلب معلم مرا به خاطر درس و مشق سرزنش می کند.

اغلب به خاطر درسم معلم مرا تشویق میکند.

### گام پنجم : تهیه پیش نویس سوالات آزمون

پیش نویس سوالات به شرح زیر تهیه شده است.

### دانش آموز گرامی:

پرسشنامه ای که در اختیار شما قرار گرفته جهت انجام یک کار پژوهشی است، لذا خواهشمنداست سوالات را با دقت

مطالعه فرمائید و جواب مورد نظر خود را در یکی از پنج گزینه با علامت ضربدر (x) مشخص نمایید. لازم به ذکر است که

پاسخ های شما کاملاً محرمانه خواهد بود. قبلاً از همکاری شما کمال تشکر را دارم

کلاس: \_\_\_\_\_ معدل: \_\_\_\_\_ وضعیت تربیتی: \_\_\_\_\_ میزان مطالعه: .....ساعت نام و نام خانوادگی (در صورت

تمایل):

ردیف	سوالات	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۱	حس می کنم این مدرسه فرصت های زیادی را برای یادگیری به من می دهد					
۲	به همکلاسانم که از لحاظ درسی ضعیف می باشند کمک میکنم					
۳	وقتی صبح از خواب بیدار می شوم، دوست دارم به مدرسه بروم					
۴	معلمان از دست من راضی هستند					
۵	حس می کنم این مدرسه مرا به اهداف تحصیلی ام می رساند					
۶	من می توانم مسائل و تمرین های خودم را حل کنم					
۷	هر روز با درس خواندن، چیزهای مفید و جدیدی یاد می گیرم					
۸	نمرات درس هایم خیلی خوب است					
۹	احساس می کنم این مدرسه میل به یادگیری را در من افزایش نمی دهد					
۱۰	من در فعالیت های کلاسی مشارکت زیادی دارم					
۱۱	وقتی مطالعه می کنم تمام چیزهای دیگر اطرافم را فراموش می کنم					
۱۲	اغلب معلم مرا به خاطر درس و مشق سرزنش می کند					
۱۳	من در این مدرسه دوستانی دارم که می توانم همه حرف هایم را به آن ها بزنم					
۱۴	فعالیت های کلاسی را خیلی خوب انجام می دهم					
۱۵	به نظر می آید وقتی من مطالعه می کنم زمان به سرعت می گذرد					
۱۶	احساس می کنم امتحاناتم را با موفقیت سپری می کنم					

				در این مدرسه با دیگران احساس صمیمت می کنم	۱۷
				من به مطالعه کردن علاقه مند هستم	۱۸
				در مدرسه معلم مرا به خاطر وضعیت درسی ام تحسین می کند	۱۹
				حس می کنم این مدرسه فرصت های زیادی را برای یادگیری به من می دهد	۲۰
				من و دوستانم در حل مسایل درسی به یکدیگر کمک میکنیم	۲۱
				من می توانم برای مدت طولانی به مطالعه کردن ادامه دهم	۲۲
				وضعیت تربیتی من در کارنامه خیلی خوب است	۲۳
				درس هایی که در کلاس تدریس می شود را راحت می فهمم	۲۴
				احساس می کنم در این مدرسه دانش آموزان به من اهمیت می دهند	۲۵
				هنگام درس خواندن، بین مطالب کتاب و صحبت های معلم ارتباط ایجاد می کنم	۲۶
				در انجام کارها، اول درس هایم را می خوانم	۲۷
				احساس می کنم روز به روز پیشرفت بیشتری در تحصیل خود دارم	۲۸
				حس می کنم می توانم در این مدرسه به دیگران اعتماد کنم	۲۹
				سعی می کنم مطالب این درس را در کلاس های دیگر نظیر سخنرانی یا بحث ها مورد استفاده قرار دهم	۳۰
				با مطالعه کردن درس هایم احساس ناراحتی میکنم	۳۱
				پدر و مادرم از وضعیت درسی من راضی هستند	۳۲
				از یادگیری ام در این مدرسه راضی هستم	۳۳
				تکالیف درسی ام را به موقع انجام می دهم و نمی گذارم روی هم انباشته شود	۳۴
				از شرایط و امکانات مدرسه رضایت دارم	۳۵
				تکالیفم را بدون کمک دیگران انجام می دهم	۳۶
				از معلمان و مربیان و مدیر مدرسه رضایت دارم	۳۷
				در حال حاضر نسبت به قبل، علاقه ام به مطالعه کمتر شده است	۳۸
				هنگام آمدن به مدرسه اضطراب دارم	۳۹
				در منزل همیشه باید والدینم، انجام تکالیف درسی ام را به من یاد آوری کنند	۴۰
				سال دیگر برای ادامه تحصیل باز در این مدرسه ثبت نام می کنید	۴۱
				وقتی صبح از خواب بیدار می شوم و مجبورم به مدرسه برم احساس کسالت می کنم	۴۲
				معلمم را دوست دارم	۴۳
				هیچ گاه مدیر یا معلم مرا به خاطر کار اشتباهم سرزنش نکرده است	۴۴
				از کلاس درس لذت می برم	۴۵
				عادت دارم در انجام تکالیف مدرسه تلویزیون هم ببینم	۴۶
				یادگیری مطالب کلاس هایم برایم مهم است	۴۷
				دوستانم مرا دوست دارند	۴۸

**گام ششم: تعیین روایی سوالات**

در مرحله اول سنجش روایی آزمون، سوالات طرح شده توسط ۳ متخصص حوزه مشاوره بررسی شد و بنابر نظر متخصصان سوالات شماره ۹ و ۱۵ حذف گردید.

در مرحله دوم سنجش روایی آزمون، پرسشنامه‌ای با ۴۸ سوال و مقیاس لیکرت طراحی و بین ۵۷ دانش‌آموز دوره دوم راهنمایی که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، توزیع گردید. تحلیل نتایج پرسشنامه‌های تکمیل شده توسط دانش‌آموزان در نرم افزار SPSS انجام گردید و نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جهت سنجش روایی سوالات از بررسی همبستگی هر سوال با نمره کل استفاده شده است.

**جدول ۱. همبستگی هر سوال با نمره کل**

		kol	q1	q2	q3	q4	q5	q6
kol	Pearson Correlation	1	.587"	.183	.449"	.357"	.500"	.354"
	Sig. (2-tailed)		.000	.174	.000	.006	.000	.007
	N	57	57	57	57	57	57	57

q7	q8	q10	q11	q12	q13	q14	q16	q17
.309'	.286'	.559"	.402"	.525"	.097	.391"	.625"	.427"
.019	.031	.000	.002	.000	.473	.003	.000	.001
57	57	57	57	57	57	57	57	57

q18	q19	q20	q21	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28
.503"	.276'	.520"	.162	.630"	.429"	.217	.341"	.521"	.351"	.475"
.000	.038	.000	.228	.000	.001	.106	.009	.000	.007	.000
57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57

q29	q30	q31	q32	q33	q34	q35	q36	q37	q38	q39
.440"	.394"	.554"	.041	.442"	.450"	.459"	.273'	.274'	.473"	.451"
.001	.002	.000	.760	.001	.000	.000	.040	.039	.000	.000
57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57

q40	q41	q42	q43	q44	q45	q46	q47	q48
.137	.286'	.429"	.590"	.092	.464"	.439"	.412"	.368"
.309	.031	.001	.000	.498	.000	.001	.001	.005
57	57	57	57	57	57	57	57	57

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۱، سوالات شماره ۲، ۱۳، ۲۱، ۲۴، ۳۲، ۴۲ و ۴۶ دارای  $\sigma > 0.1$  بوده و حذف گردیده است. در نتیجه تنها ۴۱ سوال باقی می‌ماند. فرم نهایی آزمون مطابق فرم جدید اصلاح می‌گردد.

**دانش آموز گرامی:**

پرسشنامه ای که در اختیار شما قرار گرفته جهت انجام یک کار پژوهشی است، لذا خواهشمنداست سوالات را با دقت مطالعه فرمائید و جواب مورد نظر خود را در یکی از پنج گزینه با علامت ضربدر (x) مشخص نمایید. لازم به ذکر است که پاسخ‌های شما کاملاً محرمانه خواهد بود. قبلاً از همکاری شما کمال تشکر را دارم

کلاس: \_\_\_\_\_ معدل: \_\_\_\_\_ وضعیت تربیتی: \_\_\_\_\_ میزان مطالعه: .....ساعت نام و نام خانوادگی (در صورت تمایل): \_\_\_\_\_

ردیف	سوالات	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۱	حس می‌کنم این مدرسه فرصت‌های زیادی را برای یادگیری به من می‌دهد					
۲	وقتی صبح از خواب بیدار می‌شوم، دوست دارم به مدرسه بروم					
۳	معلمان از دست من راضی هستند					
۴	حس می‌کنم این مدرسه مرا به اهداف تحصیلی ام می‌رساند					
۵	من می‌توانم مسائل و تمرین‌های خودم را حل کنم					
۶	هر روز با درس خواندن، چیزهای مفید و جدیدی یاد می‌گیرم					
۷	نمرات درس‌هایم خیلی خوب است					
۸	احساس می‌کنم این مدرسه میل به یادگیری را در من افزایش نمی‌دهد					
۹	من در فعالیت‌های کلاسی مشارکت زیادی دارم					
۱۰	وقتی مطالعه می‌کنم تمام چیزهای دیگر اطرافم را فراموش می‌کنم					
۱۱	اغلب معلمم مرا به خاطر درس و مشق سرزنش می‌کند					
۱۲	فعالیت‌های کلاسی را خیلی خوب انجام می‌دهم					
۱۳	به نظر می‌آید وقتی من مطالعه می‌کنم زمان به سرعت می‌گذرد					
۱۴	احساس می‌کنم امتحاناتم را با موفقیت سپری می‌کنم					
۱۵	در این مدرسه با دیگران احساس صمیمیت می‌کنم					
۱۶	من به مطالعه کردن علاقه مند هستم					
۱۷	در مدرسه معلمم مرا به خاطر وضعیت درسی ام تحسین می‌کند					
۱۸	حس می‌کنم این مدرسه فرصت‌های زیادی را برای یادگیری به من می‌دهد					
۱۹	من می‌توانم برای مدت طولانی به مطالعه کردن ادامه دهم					
۲۰	وضعیت تربیتی من در کارنامه خیلی خوب است					
۲۱	احساس می‌کنم در این مدرسه دانش‌آموزان به من اهمیت می‌دهند					
۲۲	هنگام درس خواندن، بین مطالب کتاب و صحبت‌های معلم ارتباط ایجاد می‌کنم					
۲۳	در انجام کارها، اول درس‌هایم را می‌خوانم					
۲۴	احساس می‌کنم روز به روز پیشرفت بیشتری در تحصیل خود دارم					
۲۵	حس می‌کنم می‌توانم در این مدرسه به دیگران اعتماد کنم					
۲۶	سعی می‌کنم مطالب این درس را در کلاس‌های دیگر نظیر سخنرانی یا بحث‌ها مورد استفاده قرار دهم					
۲۷	با مطالعه کردن درس‌هایم احساس ناراحتی نمی‌کنم					
۲۸	از یادگیری ام در این مدرسه راضی هستم					
۲۹	تکالیف درسی ام را به موقع انجام می‌دهم و نمی‌گذارم روی هم انباشته شود					
۳۰	از شرایط و امکانات مدرسه رضایت دارم					
۳۱	تکالیفم را بدون کمک دیگران انجام می‌دهم					
۳۲	از معلمان و مربیان و مدیر مدرسه رضایت دارم					
۳۳	در حال حاضر نسبت به قبل، علاقه ام به مطالعه کمتر شده است					
۳۴	هنگام آمدن به مدرسه اضطراب دارم					
۳۵	سال دیگر برای ادامه تحصیل باز در این مدرسه ثبت نام می‌کنم					
۳۶	وقتی صبح از خواب بیدار می‌شوم و مجبورم به مدرسه بروم احساس کسالت					



					می‌کنم	
					معلمم را دوست دارم	۳۷
					از کلاس درس لذت می‌برم	۳۸
					عادت دارم در انجام تکالیف مدرسه تلویزیون هم ببینم	۳۹
					یادگیری مطالب کلاس هایم برایم مهم است	۴۰
					دوستانم مرا دوست دارند	۴۱

### گام هفتم: تعیین روایی آزمون

روایی آزمون با سه روش بررسی می‌شود.

#### ۱. روایی سازه

که شامل روایی سازه همگرا و روایی سازه واگر است. جهت بررسی روایی سازه همگرا از تست امید تحصیلی استفاده شده است که نتایج تحلیل SPSS در جدول ۲ نشان داده شده است. نتایج حاکی از همبستگی دو تست می‌باشد و در نتیجه پرسشنامه طراحی شده در بررسی روایی سازه همگرا مورد تایید است.

جدول ۲. بررسی روایی سازه همگرا (بهزیستی تحصیلی - امید تحصیلی)

#### Correlations

		kol	OT
kol	Pearson Correlation	1	.995**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	57	57
OT	Pearson Correlation	.995**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	57	57

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### ۲. بررسی روایی محتوا

جهت بررسی روایی محتوا در مورد پرسشنامه طراحی شده، از نظرات ۵ متخصص حوزه مشاوره استفاده شده است. در نتیجه این بررسی سوالات پرسشنامه به لحاظ محتوایی تایید شده اند.

#### ۳. بررسی روایی ملاک

الف) روایی ملاک همزمان با توجه به اینکه تاکنون پرسشنامه ای تحت عنوان بهزیستی تحصیلی موجود نمی‌باشد، بررسی روایی ملاک همزمان امکان پذیر نمی‌باشد.

ب) روایی ملاک پیش‌بین

با توجه به عدم امکان بررسی روایی ملاک پیش‌بین، این روایی بررسی نشد.

#### گام هشتم: بررسی پایایی آزمون

الف) بررسی همسانی درونی

با توجه به جدول ۳، آلفای کرونباخ بیشتر از ۰.۷ می‌باشد در نتیجه پایایی آزمون مورد تایید است.

جدول ۳. بررسی پایایی - همسانی درونی

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.840	48

ب) بررسی ثبات آزمون

یک ماه پس از اجرای آزمون، دوباره آزمون را روی همان افراد قبل اجرا گردید. با توجه به جدول ۴، ضریب همبستگی نمرات کل آزمون در نوبت اول و نوبت دوم برابر با ۰.۹ و بیشتر از ۰.۷ می باشد و بنابراین ثبات آزمون نیز مورد تایید است.

جدول ۴. بررسی پایایی - ثبات

Correlations

		kol_1	kol_2
kol_1	Pearson Correlation	1	.999**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	57	57
kol_2	Pearson Correlation	.999**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	57	57

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

گام نهم: تهیه هنجار یا نرم آزمون

نرم درصدی

جهت تعیین جایگاه یک فرد شرکت کننده در آزمون در بین سایر افراد از نرم درصدی استفاده می شود. نرم درصدی آزمون بهزیستی تحصیلی طراحی شده در جدول ۶ نشان داده است. با توجه به جدول ۵ مشاهده می شود که ۵۲.۶٪ افراد نمره آزمون کمتر از ۱۶۵ دارند یا به عبارت دیگر اگر فردی نمره آزمون ۱۶۵ را کسب نماید یعنی از ۵۲.۶٪ افراد نمره بالاتری کسب کرده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## جدول ۵. نرم درصدی

	Cumulative Percent					
Valid	113	1.8	159	36.8		
	116	3.5	160	38.6		
	121	5.3	162	43.9		
	132	7.0	163	45.6		
	134	10.5	164	47.4	183	87.7
	136	12.3	165	52.6	184	89.5
	139	14.0	167	56.1	185	93.0
	141	15.8	168	57.9	189	98.2
	142	19.3	169	59.6	190	100.0
	144	21.1	171	63.2	Total	
	146	22.8	174	71.9		
	148	24.6	175	73.7		
	151	26.3	176	78.9		
	152	29.8	177	80.7		
	154	31.6	179	82.5		
	155	33.3	180	86.0		
	157	35.1				

## نرم استاندارد

با توجه به اینکه نمرات T جهت تفسیر راحت تر آزمون استفاده می شوند، نمرات Z با فرمول زیر به T تبدیل می شوند:

$$T=Z*10+50$$

افراد دارای نمره T بین ۴۰ تا ۶۰ (یک انحراف استاندارد بالا و پایین) هستند، در محدوده نرمال هستند. افرادی که در بازه دو انحراف استاندارد پایین هستند، دارای بهزیستی تحصیلی پایین و افرادی که در بازه دو انحراف استاندارد بالا قرار دارد، دارای بهزیستی تحصیلی بالا می باشند.

جدول ۶. نرم استاندارد

kol	Zkol	T	159.00	-0.15579	48.44			
113.00	-2.57291	24.27	160.00	-0.10325	48.97	175.00	0.68494	56.85
116.00	-2.41527	25.85	162.00	0.00184	50.02	176.00	0.73749	57.37
121.00	-2.15254	28.47	162.00	0.00184	50.02	176.00	0.73749	57.37
132.00	-1.57454	34.25	162.00	0.00184	50.02	176.00	0.73749	57.37
134.00	-1.46944	35.31	163.00	0.05439	50.54	177.00	0.79003	57.90
134.00	-1.46944	35.31	164.00	0.10694	51.07	179.00	0.89513	58.95
136.00	-1.36435	36.36	165.00	0.15948	51.59	180.00	0.94767	59.48
139.00	-1.20671	37.93	165.00	0.15948	51.59	180.00	0.94767	59.48
141.00	-1.10162	38.98	165.00	0.15948	51.59	183.00	1.10531	61.05
142.00	-1.04908	39.51	167.00	0.26457	52.65	184.00	1.15785	61.58
142.00	-1.04908	39.51	167.00	0.26457	52.65	185.00	1.21040	62.10
144.00	-0.94398	40.56	168.00	0.31712	53.17	185.00	1.21040	62.10
146.00	-0.83889	41.61	169.00	0.36967	53.70	189.00	1.42058	64.21
148.00	-0.73380	42.66	171.00	0.47476	54.75	189.00	1.42058	64.21
151.00	-0.57616	44.24	171.00	0.47476	54.75	189.00	1.42058	64.21
152.00	-0.52362	44.76	174.00	0.63240	56.32	190.00	1.47313	64.73
152.00	-0.52362	44.76	174.00	0.63240	56.32			
154.00	-0.41852	45.81	174.00	0.63240	56.32			
155.00	-0.36598	46.34	174.00	0.63240	56.32			
157.00	-0.26089	47.39	174.00	0.63240	56.32			

## گام دهم: تهیه دستورالعمل آزمون

آزمون دارای ۴۱ سوال می باشد.

شیوه اجرا به هر دو صورت فزوی و گروهی قابل اجرا می باشد.

از مقیاس ۵ گزینه ای لیکرت استفاده شده است که گزینه ها عبارتند از: کاملاً موافقم (امتیاز ۵)، موافقم (امتیاز ۴)، نظری ندارم (امتیاز ۳)، مخالفم (امتیاز ۲)، کاملاً مخالفم (امتیاز ۱).

در سوالات شماره های ۸، ۱۱، ۲۷، ۳۳، ۳۴، ۳۶ و ۳۹ مقیاس گزینه ها به شرح زیر است: کاملاً موافقم (امتیاز ۱)، موافقم (امتیاز ۲)، نظری ندارم (امتیاز ۳)، مخالفم (امتیاز ۴)، کاملاً مخالفم (امتیاز ۵).

تفسیر نمره فرد در این آزمون طبق جدول زیر می باشد:

## جدول ۷. تفسیر نمره آزمون

وضعیت بهزیستی تحصیلی	نمره آزمون		
	از	تا	نمره
خیلی ضعیف	۰	تا	۱۱۳
ضعیف	۱۱۳	تا	۱۴۴
خوب (نرمال)	۱۴۴	تا	۱۸۰
خیلی خوب	۱۸۰	تا	۱۹۵
عالی	۱۹۵	تا	۲۰۵

برای تفسیر دقیق نمرات از جدول T زیر استفاده نمایید.

جدول ۸. جدول T

kol	T
113.00	24.27
116.00	25.85
121.00	28.47
132.00	34.25
134.00	35.31
134.00	35.31
136.00	36.36
139.00	37.93
141.00	38.98
142.00	39.51
142.00	39.51
144.00	40.56
146.00	41.61
148.00	42.66
151.00	44.24
152.00	44.76
152.00	44.76
154.00	45.81
155.00	46.34
157.00	47.39
159.00	48.44
160.00	48.97

kol	T
162.00	50.02
163.00	50.54
164.00	51.07
165.00	51.59
165.00	51.59
165.00	51.59
167.00	52.65
167.00	52.65
168.00	53.17
169.00	53.70
171.00	54.75
171.00	54.75
174.00	56.32
174.00	56.32
174.00	56.32
174.00	56.32
174.00	56.32
174.00	56.32
175.00	56.85
176.00	57.37
176.00	57.37
176.00	57.37
176.00	57.37
177.00	57.90
179.00	58.95

kol	T
180.00	59.48
183.00	61.05
184.00	61.58
185.00	62.10
185.00	62.10
189.00	64.21
189.00	64.21
189.00	64.21
190.00	64.73

## نتیجه گیری

بهبودی تحصیلی یکی از مفاهیم جدید در حوزه مشاوره مدرسه می باشد. بهبودی تحصیلی مفهومی فراتر از وضعیت تحصیلی می باشد و دارای محورهایی از قبیل پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، رضایت مندی از مدرسه، رضایت بخشی و مهارت انجام تکالیف است. با توجه به جدید بودن موضوع و عدم وجود آزمون استاندارد، هدف از پژوهش حاضر ساخت آزمون در زمینه بهبودی تحصیلی است. با توجه به سهم گسترده و دائمی مدرسه در زندگی انسان، مخصوصاً در سال های مهم و حساس تحصیل، انتظار می رود آزمون تهیه شده بتواند با مشخص کردن دانش آموزان دارای بهبودی تحصیلی ضعیف، کمک موثری به سازمان آموزش و پرورش و موسسات و مراکز پژوهشی مربوطه جهت بهبود وضعیت بهبودی تحصیلی این دانش آموزان نماید. در این گزارش، ۱۰ گام ساخت آزمون مرحله به مرحله پیگیری می شود.

## منابع و مراجع

- ۱- آهنچیان، م. ر. (۱۳۸۵). افت تحصیلی و رابطه آن با بنیادهای فلسفی آموزش و پرورش. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- ۲- احدیان، م. (۱۳۷۴). اصول و مقدمات تکنولوژی آموزشی، انتشارات نشر و تبلیغ بشری.
- ۳- اسدی، ا. و مرادپور، ع. (۱۳۸۱). بررسی علل افت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی در درس ریاضیات و عوامل جلوگیری از آن از دیدگاه آموزگاران در استان چهار محال و بختیاری. طرح پژوهشی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان چهار محال و بختیاری.
- ۴- الهام پور، ح. (۱۳۸۴). عوامل موثر بر افت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر اهواز. مطالعات تربیتی و روانشناسی ۲ (۴)، ۵۵-۴۰.
- ۵- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۰). روشهای پیشگیری از افت تحصیلی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- ۶- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۲). روشهای پیشگیری از افت تحصیلی. تهران: انتشارات سازمان انجمن اولیاء مربیان جمهوری اسلامی ایران، واحد انتشارات.
- ۷- پناهی شهری، م. (۱۳۷۹). روانشناسی احساس و ادراک. تهران: دانشگاه پیام نور.
- ۸- پنتریچ، پ. و شانک، د. (۱۹۹۹). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه ها، تحقیقات و راهکارها. ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۸۶) تهران، نشر علم.
- ۹- جعفری، م. (۱۳۷۶). بررسی ارتباط انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۱۰- حق شناس، ل. (۱۳۸۵). هنجاریابی پرسشنامه رغبت سنج شغلی استرانگ، پایاننامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی اصفهان: دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- ۱۱- سیلور، ج. گ، الکساندر وی. ام. و. لويس آ. (۱۹۷۰) برنامه ریزی درسی (برای تدریس و یادگیری بهتر)، ترجمه دکتر غلامرضا خوی نژاد (۱۳۷۸). انتشارات آستان قدس رضوی (شرکت به نشر).
- ۱۲- سیف، ع. (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- ۱۳- شریفی، ح. پ. (۱۳۷۶). اصول روان سنجی و روان آزمائی، تهران: انتشارات رشد.
- ۱۴- شعبانی، ح. (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (جلد اول، روشها و فنون تدریس). تهران: سازمان مطالعات کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- ۱۵- صادقی، ا. (۱۳۸۷). عوامل موثر بر انگیزه پیشرفت تحصیلی. طرح پژوهشی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان چهار محال و بختیاری.
- ۱۶- عابدی، م. ر. (۱۳۸۵). آسیب شناسی تحصیلی. نشریه آموز وزارت آموزش و پرورش استان اصفهان.
- ۱۷- عالیخانی، ش؛ مرکزی مقدم، ن؛ و برومند، س؛ زندبگله، م. (۱۳۸۵). بررسی عوامل موثر بر افت تحصیلی دانشجویان پرستاری سال های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۳ دانشگاه علوم پزشکی ارتش. مجله علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۵ (۲)، ۵۱-۶۱.
- ۱۸- غیبی، ش؛ محمود لو، ر؛ موسوی واعظی، ج. (۱۳۸۹). میزان افت تحصیلی و برخی عوامل زمینه ساز آن در دانشجویان پزشکی دانشگاه ارومیه. مجله گام‌های توسعه آموزش پزشکی. ۱ (۳)، ۷۴-۶۳.
- ۱۹- گلشن فومنی، م. ر. (۱۳۷۳). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات شیفته.
- ۲۰- مسلمان، م. ح. (۱۳۸۴). بررسی علل موثر بر افت تحصیلی.
- ۲۱- نصر، ا. ر. و معین پور، ح. (۱۳۸۳) بررسی رابطه تعداد دانش آموزان کلاس پنجم با پیشرفت تحصیلی آنان، مجله دانشور رفتار شماره ۶: ۶۳ تا ۷۶.
- ۲۲- نفر، ن. نیلفروشان. پ. و نیک نژادی. ف. (۱۳۹۲) آیا بهزیستی تحصیلی ابعاد کیفیت دانش آموزان شهر اصفهان را پیش بینی کند؟، ششمین همایش بین المللی روانپزشکی کودک و نوجوان ایران، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز.
- ۲۳- نفیسی، ع. (۱۳۷۶). آموزش و پرورش ایران ۱۴۰۰ (مجموعه اول)، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۲۴- نظری، م. (۱۳۷۳). عوامل موفقیت در تحصیل. نشر: مدرسه.



- 25- Ames C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate in the classroom Hillsdale, Nj: Erlbaum. (Pp.327-348).
- 26- Barak. S. & Haushner .O. (2001). Modification of interests through cognitive restructuring: test of a theoretical model in preschool children .journal of counseling psychologist .39.490.497.
- 27- Bandura, A. (1982). Self - efficacy mechanism in human agency. American psychologist, 37 , 122-147.
- 28- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood cliffs, prentice- Hall.
- 29- Bandura, A. (1997). Self- efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Fireman.
- 30- Bandura, C.f. (2010) A study of academic motivation of inter collegiate athletes and collegiate non- athletes. Kean University.
- 31- Bloom, B. J. (1979). Human characteristics and school learning, New York: McGraw Hill.
- 32- Boyland, H. R. (2002). What Works: A Guide to Research-Based Best Practices in Developmental Education. Boone, NC: Appalachian State University, Continuous Quality Improvement Network with the National Center for Developmental Education.
- 33- Clemes, S. & Bean, R. (2003). How to Raise Young's self-Esteem, New Yourk: the Guilford press.
- 34- Church, M. A, Elliot, A. J & Gable, S, L (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology. 93(1), 43-54.
- 35- Degarmo, D. & Martinez, J.R.C. (2006). A Culturally Informed Model of Academic well – Being for Latino youth: The Importance of Discriminatory Experiences and social support, Published in final edited form as: fame Relate.; 55(3): 267 – 278.
- 36- Dweck, C. S. & Sorich, L. A. (1999). Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder (Ed). Coping The psychology of what works. New York: oxford univesity press.
- 37- Dundon E. L. (2010). A Brief Motivational Intervention for Adolescent Depression in School Based Health Centers, PHD Thesis, University of Connecticut.
- 38- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70 (3), 461- 475.
- 39- Elliot. E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54 (1), 5-12.
- 40- Elliot, A & Church, M, (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, Journal of personality and social psychology, 72, 218-232.
- 41- Elliot, A. J & Mc gregor, H. A. (2001). A 2\*2 Achievement Goal framework. Journal of Personality and Social Psychology. 80, 501-519.
- 42- Fields A. (2006). Resolving patient ambivalence: A five motivational interviewing intervention. Portland: Hollifield Associates.
- 43- Foley V., Good, D., Nivens, R. & Scott, P. (2011). Alternative Scheduling in the Middle School with Regards to Circadian Rhythms. dissertation, East Tennessee State University, Educational Psychology, Tennessee.
- 44- Gibbons, S. & Silva, O. (2008). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. CEE Discussion Papers, CEEDP0103. London School of Economics and Political Science, London, UK.
- 45- Gutman. M. & Vorhaus. J. (2012). The Impact of Pupil Behavior and Wellbeing on Educational Outcomes, Institute of Education, University of London, Childhood Wellbeing Research Center.

- 
- 46- Hanushek. E. A. (1989) . School Resources and Student Performance. Washington.
- 47- Keith, T. Z. & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 7, 207-226.
- 48- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., (2010), Academic Procrastination two settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore, *Applied Psychology: an International Review*, 59(3), 361-379.
- 49- Klein F. M. (1991). Curriculum Design. *ency clopedia of curriculum*.
- 50- Lisa, J., Iturbide, Maria I., Torres Stone, Rosalie A.; McGinley, Meredith; Raffaelli, Marcela; and Carlo, Gustavo, (2007). Acculturative Stress, Social Support, and Coping: Relations to Psychological Adjustment among Mexican American College Students Faculty Publications, Department of Psychology.
- 51- Lee, J. Y. (2006). A study on the development of evaluation model for undergraduate students' information Literacy. Retrieved from <http://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/125-Lee-en.pdf>
- 52- Pajares, f & Urdan, T. (1996). An Exploratory factor Analysis the Mathematics Anxiety Scale, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29, 35-47.
- 53- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The Role on Motivational Beliefs and Classroom contextual factors in The process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- 54- McCown, W. & Johnson J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Pers Individ Dif*. 12 (5):413-5.
- 55- Meece, J. (1991). The classroom context and student motivation goals. In M. L. Maher & P.R. Pintrich (Eds), *Advance in motivation and achievement* 7, 261-268). Greenwich, CT: JAI Press.
- 56- Miller WR. (1983) Motivational interviewing with problem drinkers. *Behave Psych other*. 11(2):147-72.
- 57- Miller WR, Rollnick S. (2002) *Motivational interviewing: Preparing people for change*. New York: Guilford Press.
- 58- Pintrich, P. R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-50.
- 59- Prochaska JO. & DiClemente (1983) CC. Stages and processes of self-change in smoking: Toward an integrative model of change. *J Consult Clin Psychol.*; 51(3):390-5.
- 60- Rollnick S & Miller WR. (1995) What is motivational interviewing? *Behave Cogn Psychoth*. 23:325-34.
- 61- Rollnick S., Miller WR. & Butler C. (2008). *Motivational interviewing in health care: Helping patients change behavior*. New York: Guilford Press.
- 62- Russell, T. (1993). Recognizing the authority of experience: Returning to the physics classroom to re-think how one learns to teach physics. *Canadian Society for the Study of Education*, Ottawa.
- 63- Miller WR. & Rollnick S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change*. 2nd. New York: Guilford.
- 64- Mistry, Rashmita . A. S., Benner A. Tan. C. & Kim's. (2009). family Economic Stress and academic well- Being among Chinese-American youth: The influence of Adolescents' Perceptions of Economic Strain, Published in final edited form as: *J fame psycho*. 23(3): 279-290.
- 65- Manzano SH. (2011). Effectiveness of motivational interviewing on college women's intake, knowledge, and value of calcium and vitamin D, MSc THESIS, University of California, Berkeley.

- 66- Wilson, P. M., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective. *Canadian Psychology*, 49, 250-256.
- 67- Toni N., Helen M., Tim W., Robert C. & Leone. R. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing. Report to the Department of Education, Australian Catholic University and Erebus International.
- 68- Meschi, E. & Vignoles, A. (2010). The determinants of non-cognitive and cognitive schooling Outcomes. London: DCSf.
- 69- Gutman, L.M. & feinstein, L. (2008). Pupil and school effects on children's well-being. London: DCSf.
- 70- Gutman, L.M., Brown, J., Akerman, R., & Obolenskaya, P. (2009). Well-being from childhood to adolescence: risk and protective factors. London: DCSf.
- 71- Chamberlain, T., George N., Golden, S., Walker, f., & Benton, T. (2010). Tell us 4 National Report. DCSf: Research Report 2218.
- 72- <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSf-RR218.p>
- 73- Hetteema, J., Steel, J., & Miller, W.R. (2005). Motivational Interviewing, *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 91-111.
- 74- Miller, W.R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing: Preparing People for Change Behavior*, New York: Guilford Press.
- 75- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992). In Search of How People Change: Application to Addictive Behaviors, *Am. Psychol.*, 47, 1102-1114.
- 76- Samadi M. (2008) Influence procedures education and self-regulatory on advance academic. *Cogn Sci J.* 9(1):40-8.
- 77- Uguroglu, M. E., & Walberg, H. J. (1979). Motivation and achievement: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 16(4), 375-389.
- 78- Van Wyk, L. (2004). *The Relationship Between Procrastination and Stress in the Life of the High School Teacher*. Pretoria: University of Pretoria.
- 79- Westland E. & Arche T. (2001) Exploring cross-cultural difference in self-concept. *Cross Cult Res.* 35(3):280-302.
- 80- Weiner B. (1994) An attribution interpretation of expectancy value, in: wiener B., (ED), *Cognitive views of human motivation*, New York, academic press, 1994, 51-69.
- 81- Hosseini S, FathAbadi J, Shokri O, Pakdaman SH. [Educational success based on target orientation and subjective well-being of students and parents: A model for structural equations]. *Educational Research* 2015; (31): 154-157. [Persian]
- 82- Diner E, Oishi S, Lucasc RE. [Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive Evaluations of life, *Annual Review of psychology*]. *Journal Psychology* 2003; 54: 403-425.
- 83- Wang M, & Eccles J. [Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success]. *Journal of Research on Adolescence* 2011; 22 (1): 31-9.
- 84- Yaseminezhad P, Taheri M, Gol mohammadian M, Ahadi H. [Self-regulation relationship with the motivation of progress and academic achievement of high school girl students in Tehran]. *Training & Learning Researches* 2013; 2 (3): 325-338. [Persian]
- 85- Degarmo, D.Martinez , J.R.C.(2006). A Culturally Informed Model of Academic well – Being for latino youth: The Importance of Discriminatory Experience and social support, Published in final edited form as: *Fam Relat.*; 55(3) : 267 – 278.
- 86- Mistry, R . S. Benner , A. Tan . C. Kim.S.(2009). Family Economic Stress and academic well- Being among Chinese-American youth: The influence of Adolescents' Perceptions of Economic Strain. Published in final edited form as: *J Fam psycho.* 23(3): 279-290.

- 87- L. M. Gutman & J. Vorhaus (2012). The Impact of Pupil Behavior and Wellbeing on Educational Outcomes, Institute of Education, University of London, Childhood Wellbeing Research Centre.
- 88- S. Gibbons, O. Silva (2008). School quality , child well-being and parents' satisfaction. CEE Discussion Papers, CEEDP0103. London School of Economics and Political Science, London, UK.
- 89- P. M. Wilson, D. E. Mack, K. P. Grattan (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective. Canadian Psychology, 49, 250–256.
- 90- T. Noble, H. M. Grath, T. Wyatt, R. Carbines , L. Robb (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing. Report to the Department of Education, Australian Catholic University and Erebus International.

