

مقاله اصلی

مقایسه اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه با برنامه آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی بر امیدواری تحصیلی و هوش هیجانی دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۱ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۷

خلاصه

هدف: هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه با بهزیستی تحصیلی بر امیدواری تحصیلی دانش آموزان بود که در این پژوهش اثربخشی این دو روش مقایسه شدند. **روش کار:** پژوهش حاضر از نظر روش شناسی جزء طرح‌های شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه شهر نفا، مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. از این جامعه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به غربالگری دانش‌آموزان با امیدواری تحصیلی پایین پرداخته شد. سپس ۶۰ نفر از دانش‌آموزان آن مدرسه که امیدواری تحصیلی پایین داشتند، انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفره آزمایش و یک گروه ۲۰ نفره کنترل جایگزین شدند. به گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مبتنی بر بهزیستی تحصیلی آموزش داده شد. اعضای هر گروه در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینین، سوبینی و همکاران (۲۰۱۲) و پرسشنامه‌ی رضایت از مدرسه اندرسون و بروک (۲۰۰۰) و پرسشنامه امیدواری تحصیلی خرماهی (۱۳۹۳) را تکمیل کردند. داده‌ها با نرم افزار SPSS22 و با روش تحلیل واریانس آمیخته بررسی شدند.

نتایج: یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات متغیر امیدواری تحصیلی در آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری افزایش معناداری داشته است.

نتیجه‌گیری: بنابراین با توجه به کمتر بودن میانگین پس‌آزمون آزمودنی‌های گروه بهزیستی تحصیلی نسبت به آزمودنی‌های گروه رضایت از مدرسه می‌توان نتیجه گرفت که قرار گرفتن آزمودنی‌ها در گروه بهزیستی تحصیلی باعث کاهش نمرات در پس‌آزمون بهزیستی تحصیلی شده است و برعکس بیام نژادس قرار گرفتن آزمودنی‌ها در گروه رضایت از مدرسه باعث افزایش نمرات در پس‌آزمون شده است و می‌توان نتیجه گرفت که رضایت از مدرسه همه متغیرها و ملاک‌های پیشرفت تحصیلی و رضایت از یادگیری را در برمی‌گیرد و آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه نسبت به آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی از موفقیت بیشتری برخوردار است. چون در آن مجموعه عوامل در نظر گرفته شده و موجبات رضایت دانش‌آموزان از مدرسه را فراهم می‌آورد.

کلمات کلیدی: بهزیستی تحصیلی، رضایت از مدرسه، امیدواری تحصیلی.

حوریه بایرام نژاد^۱

دکتر یحیی یاراحمدی^{۲*}

دکتر حمزه احمدیان^۳

دکتر مریم اکبری^۴

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی

دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد

اسلامی، سنندج، ایران.

^۳ استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد

اسلامی، سنندج، ایران

^۴ استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد

اسلامی، سنندج، ایران

Email: yarahmadi@gmail.com

مقدمه

نوجوانان در طول سال تحصیلی بخشی از زمان خود را در مدرسه سپری می‌کنند؛ از این رو پی بردن به نحوه ارزیابی از مدرسه امر مهمی است؛ زیرا به رضایت از مدرسه ربط دارد و رضایت از مدرسه، ارزیابی شناختی از کیفیت زندگی در مدرسه را نشان می‌دهد (واراستنو و لیفتایم، ۲۰۱۳). رضایت از مدرسه یک مولفه تأثیرگذار در فرایند تعلیم و تربیت است که دربرگیرنده ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط ضروری برای مطالعه و نیز رفتار و راهنمایی معلم است (ویتوریو-کاپرارا، ۲۰۰۶). همچنین، رضایت از مدرسه نشان‌دهنده وضعیتی است که فرد جنبه‌های ویژه‌ای از محیط آموزشی را دوست دارد، درک می‌کند و از آن لذت می‌برد که نشان‌دهنده ادراک و ارزیابی دانش‌آموز از کیفیت برنامه‌ها و تجربه‌های آموزشی و نگرش بهتر نسبت به موضوعات درسی باشد و عناصری همچون تعاملات، اعتماد به نفس، عزت نفس، رتبه علمی و جنسیت، کیفیت تناسب بین محیط آموزشی و ویژگی‌های شخصی افراد، اعتبار و شهرت علمی، رضایت از برنامه‌های درسی، آموزشی و کلاس‌ها، کیفیت تدریس و مواد درسی، کیفیت فعالیت‌های چهره به چهره، فعالیت‌های فوق برنامه و فرصت‌های شغلی، رضایت از مشارکت، ارائه بازخورد توسط معلمان، پیشرفت علمی و میزان یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان را شامل شود (کارمن و لائورا، ۲۰۱۵). روی هم رفته، رضایت از مدرسه یکی از عوامل مهم و اثرگذار بر دانش‌آموزان است که به آن‌ها در حفظ انگیزش و اراده ادامه تحصیل کمک می‌کند (پترز، بایر و فالوکس، ۲۰۱۲).

عوامل مختلف فردی و محیطی بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (اومباچ و پورتر، ۲۰۰۲). مطالعات نشان می‌دهد که بین رضایت از مدرسه با عناصری مانند تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین با معلم، انواع حمایت‌های مادی و معنوی، آزادی دانش‌آموز، کیفیت تکنولوژی آموزشی و نیز میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان، رابطه‌ی معناداری وجود دارد (دوربر، یس و تیور، ۲۰۱۷). همچنین ادراک علاقه و لذت (ادراک محیط کلاس) بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معنادار دارد (صادقی و برزگر بفری، ۱۳۹۸).

همچنین زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است و تصور دانش‌آموزان از خود به‌عنوان یادگیرنده در مدرسه و تجارب آن‌ها از تحصیل به‌شدت روی بهزیستی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (تومینن-سویی، سالملا-آرو و نایمیورتا، ۲۰۱۲). بهزیستی شاخص مهمی در پیامدهای آموزشی است (فیوریلی، د استسیو، دی چیاکیو، پی‌اوسالملا-آرو، ۲۰۱۷). شاخص‌های مثبت و منفی بهزیستی مانند عزت نفس، ارزش مدرسه و استرس، معمولاً به‌عنوان شاخص‌های بهزیستی تحصیلی نوجوانان در نظر گرفته می‌شود (کورهنن، لینان ماکو و آونیو، ۲۰۱۳).

منظور از بهزیستی تحصیلی داشتن احساسات مثبت نسبت به محیط یادگیری، احساس کنترل نسبت به تکالیف تحصیلی و علاقه به یادگیری و احساس خودکارآمدی تحصیلی است. این مفهوم، چندبعدی است و از زیر مؤلفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه تشکیل شده است (ویدلاندا-تومینن و

¹ Academic well-being 0
¹ Korhonen, Linnanmaki & Aunio
¹ Academic self-efficacy 2
¹ School value 3
¹ School burnout 4
¹ Satisfaction with educational choice
¹ Schoolwork engagement 6
¹ Widlund 7

1Varasteanu & Iftime
 2Vittorio-Caprara
 3Carmen & Laura
 4Peters, Barbier & Faulx
 5Umbach & Porter
 6Durber, Yeates & Taylor
 7 Well-being
 8 Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta
 9 Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio & Pepe

تحصیلی و همچنین بهسازی رابطه فراگیر-مدرسه و رضایت از مدرسه توسعه یافت و زندگی تحصیلی فرد در نظام آموزشی، یکی از مهم ترین ابعاد زندگی اشخاص و جوامع شد، به گونه ای که کسب موفقیت و رضایت داشتن از زندگی تحصیلی، پیشرفت و هدفمند بودن آن جامعه را نشان می دهد. از سوی موفقیت در سیستم آموزشی نیازمند احساس انرژی و امیدواری است و امیدواری تحصیلی تأثیر مثبتی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. می توان گفت امیدواری تحصیلی راهی ساده و قابل فهم درباره بهزیستی دانش آموزان در بافت تحصیلی است. در واقع، در بسیاری از نظام های پژوهشی، امیدواری به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی ذهنی مطرح می شود (سارا، پائول و لیزا؛ ۲۰۱۳). امیدواری تحصیلی به عنوان یک ساختار منعکس کننده انعطاف پذیری تحصیلی می باشد (بخششایی، حجازی، دورتاجی و فرزاد، ۲۰۱۷). وقتی فردی کاری را به طور خودجوش انجام می دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی دهد، بلکه احساس می کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به طور کلی حس درونی امیدواری شاخص معنی دار سلامت ذهنی است (سولبرگ، هوپکینز، اومانند سن وهالواری؛ ۲۰۱۲). موفقیت در کارهای چالش برانگیز مخصوصاً در حیطه تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گذرگاه جهت رسیدن به هدف یا بهزیستی تحصیلی است. امید از عوامل محافظتی فردی در مقابل افت تحصیلی و ترک تحصیل است که به معنای انتظار فرد برای دستیابی به هدف است (ییوان و تسیو؛ ۲۰۱۹). بهزیستی تحصیلی نیز نوعی باور یا انتظار تحصیلی است که به واسطه آن فرد انتظار دارد که در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد. برخی پژوهش ها از جمله پژوهش گلستانه و بهزادی (۱۳۹۵) نشان دادند که آموزش بهزیستی روان شناختی به صورت معناداری موجب ارتقای امیدواری تحصیلی در

کورهونن، ۲۰۱۸). تلاش دانش آموزان در راستای درک بهزیستی تحصیلی و رضایت از مدرسه و اهداف آن مسئله ای جدید نیست، بلکه مسئله ای است که همیشه و در سرتاسر تاریخ مورد توجه و علاقه پژوهشگران بوده است (مک ماهون؛ ۲۰۰۶)؛ اما روان شناسی مثبت به عنوان رویکردی نوین در حوزه روان شناسی با تمرکز بر استعدادها و توانایی های انسان، به فهم و تشریح احساس ذهنی بهزیستی و شادکامی و همچنین عوامل مؤثر بر آن ها، پرداخته است (سلیگمن، استین، پارک و پترسون؛ ۲۰۰۵)؛ بنابراین عواملی که موجبات تطابق هر چه بیشتر انسان با نیازها و تهدیدهای زندگی شود، بنیادی ترین سازه های مورد پژوهش این رویکرد می باشند (جوکار، ۱۳۸۶). توانایی مدیریت چالش ها و بهره گیری از فرصت ها، امکان رشد و تحول انسان را در جهتی مثبت فراهم می کند. باید توجه داشت که بخش قابل توجهی از چالش های مربوط به زندگی هر فرد در دوران نوجوانی او رخ می دهد که بسیاری از آن ها در مسیر زندگی تحصیلی تجربه می شوند. دوران تحصیل، دوره ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی وسیعی اتفاق می افتد. کنار آمدن با چنین تغییراتی توانایی سازگاری فرد را می طلبد. از این رو انطباق و سازگاری با فرصت ها و چالش های تحصیلی، مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است (اسپیر؛ ۲۰۰۳). برای سالیان متوالی کارکردهای هیجانی و تحصیلی آموزش کلاسی، دو مقوله جدا از هم تلقی می شد و حتی اعتقاد بر این بود که هیجان ها در فرایند تحصیل، نقش مختل کننده دارند (اتکینسون و هورن بای؛ ۲۰۰۲)؛ اما این طرز تفکر بر کارکردهای تحصیلی دانش آموزان تأثیر نامطلوب می گذاشت و موجب کاهش علاقه تحصیلی، امیدواری تحصیلی و با افزایش استرس ها همراه می شد (اسپیر؛ ۲۰۰۰). بر این اساس مفهوم بهزیستی تحصیلی با هدف پیوند کارکردهای هیجانی و

^۶Sarah, Paul & Lisa

^۷Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari

^۸Yee Wan & TSUI

¹ McMahon

² Seligman, Steen, Park & Peterson

³ Spear

⁴ Atkinson & Hornby

⁵ Spear

دریافت نکردند. سپس پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. بعد از گذشت یک ماه نیز آزمون پیگیری انجام و نتایج با نرم‌افزار spss تحلیل شد.

جدول ۱. طرح پژوهشی مطالعه

گروه	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون	پیگیری
آزمایش	T ₁	X	T ₂	T3
کنترل	T ₁	-	T ₂	T3

ابزار پژوهش

پرسشنامه رضایت از مدرسه

پرسشنامه رضایت از مدرسه که شامل ۳۹ سؤال و هدف از آن بررسی رضایت از مدرسه از ابعاد مختلف (رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی، انسجام اجتماعی) است. در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. کاملاً موافقم نمره ۵ تا حدی موافقم نمره ۴، بی‌نظر نمره ۳، تا حدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهند. حداکثر نمره ۱۹۵ و حداقل نمره ۳۹ است. هرچه قدر نمره بیشتر باشد میزان رضایت از مدرسه بیشتر است.

جدول ۲. ابعاد و سؤالات مربوطه پرسشنامه رضایت از مدرسه

بعد	سؤالات مربوطه
رضایت عمومی	۱، ۸، ۱۱، ۱۷، ۲۱، ۳۳
عواطف منفی	۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸، ۳۷
رابطه با معلم	۲، ۱۹، ۲۲، ۳۴، ۳۸
فرصت	۹، ۱۲، ۱۵، ۲۵، ۳۱، ۳۹
پیشرفت	۴، ۷، ۱۶، ۲۶
ماجراجویی	۱۰، ۱۳، ۲۳، ۲۷، ۳۲
انسجام اجتماعی	۳، ۶، ۲۰، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۵، ۳۶

دانش‌آموزان می‌شود که با نتایج پژوهش عابد مقدم و بلاغت (۱۳۹۵)، مرادی و همکاران (۱۳۹۶)، اوضاعی و همکاران (۱۳۹۸) و ساوج^۱ (۲۰۱۱) همخوانی دارد. از طرف دیگر، پژوهش‌هایی مانند فرید و اشرف‌زاده (۱۴۰۰) و صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) وجود رابطه معنادار میان امید و امیدواری تحصیلی را تایید کرده‌اند و همچنین نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر نیز مانند پارسی (۱۳۹۷) و یاوری و همکاران (۱۳۹۵) اثربخشی آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه با بهزیستی تحصیلی بر امیدواری را معنادار گزارش کرده‌اند اما در هیچ کدام از پژوهش‌های انجام شده، برنامه آموزشی برگرفته از این برنامه آموزشی بر اساس آن، صورت نگرفته است. بنابراین، پژوهش‌های محدودی در زمینه موضوع پژوهش حاضر و مقایسه اثربخشی آن‌ها، به ویژه در ایران صورت گرفته است. بنابراین، با توجه به مرور پیشینه پژوهشی، اهمیت موضوع و عدم بررسی موضوع عنوان شده، هدف پژوهش حاضر بررسی این فرضیه است که میان اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه و برنامه آموزشی مبتنی بر بهزیستی تحصیلی بر امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

روش کار

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه شهر نقده تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ابتدا یک مدرسه و سپس ۴۰ نفر از دانش‌آموزان سال سوم آن مدرسه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابتدا دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل برای همکاری توجیه شده و برای هر دو گروه پیش‌آزمون برگزار شد. به گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مبتنی بر رضایت از مدرسه و بهزیستی تحصیلی آموزش داده شد. در این مدت دانش‌آموزان گروه کنترل آموزشی

روایی و پایایی پرسشنامه:

قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آنچه اندازه می‌گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. در پژوهش سلطانی شال و همکاران (۱۳۹۰) روایی همگرایی پرسشنامه رضایت از مدرسه با بررسی همبستگی آن با پرسشنامه‌های خودکارآمدی عمومی و مقیاس سازگاری نوجوانان محاسبه و تأیید گردید. همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ محاسبه شد. معمولاً دامنه ضریب اعتماد آلفای کرونباخ از صفر (۰) به معنای عدم پایداری، تا مثبت یک (+۱) به معنای پایایی کامل قرار می‌گیرد و هر چه مقدار به دست آمده به عدد مثبت یک نزدیک‌تر باشد قابلیت اعتماد پرسشنامه بیشتر می‌شود. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه رضایت از مدرسه (QOSL) در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۳. پایایی پرسشنامه رضایت از مدرسه

نام متغیر	میزان آلفای کرونباخ
رضایت از مدرسه	۰/۸۵

مقیاس بهزیستی تحصیلی (AWBQ)

این مقیاس توسط تومنین-سوینی^۲ و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه و ۴ مؤلفه ارزش مدرسه (شامل ۹ گویه و پاسخ بر اساس طیف ۷ درجه‌ای از اصلاً درست نیست (۱) تا کاملاً درست (۷))، فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه و پاسخ بر اساس طیف ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷))، رضایتمندی تحصیلی (شامل ۴ گویه پاسخ بر اساس طیف ۵ درجه‌ای از به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵)) و درآمیزی با کار مدرسه (شامل ۹ گویه پاسخ بر اساس طیف ۷ درجه‌ای از به هرگز (۱) تا روزانه (۷)) است. دامنه نمرات بین ۳۱ تا ۲۰۹ خواهد بود. تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند و مقدار آلفای کرونباخ را برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی

نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه با ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی بر روی نوجوانان ایرانی، روایی آن را مطلوب گزارش کرده و ضریب آلفای کرونباخ را برای مؤلفه‌های پرسشنامه به ترتیب بالا، ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر برای این مقیاس تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد و در نتیجه ۶ سؤال به علت میزان همبستگی ضعیف با سایر سؤالات حذف شدند و برای ۲۵ سؤال باقی‌مانده، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه امیدواری تحصیلی

پرسشنامه امیدواری تحصیلی در سال ۱۳۹۳ توسط فرهاد خرمایی، سامان کمری ساخته شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۷ سؤال است که چهار خرده مقیاس امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی را تشکیل می‌دهند. در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. کاملاً موافقم نمره ۵، تا حدی موافقم نمره ۴، بی‌نظر نمره ۳، تا حدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهند. حداکثر نمره ۱۳۵ و حداقل نمره ۲۷ است. هرچه قدر نمره بیشتر باشد میزان امیدواری تحصیلی بیشتر است.

جدول ۴. ابعاد و سؤالات مربوطه پرسشنامه امیدواری تحصیلی

بعد	سؤالات مربوطه
امید به کسب فرصت‌ها	۱ تا ۷
امید به کسب مهارت‌های زندگی	۸ تا ۱۴
امید به سودمندی مدرسه	۱۵ تا ۲۱
امید به کسب شایستگی	۲۲ تا ۲۷

روایی و پایایی: برای تعیین روایی سازه مقیاس امیدواری تحصیلی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد. در تحلیل داده‌های این مقیاس مقدار

² Pekrun

¹ Academic Well-Being Questionnaire

۰/۹۴

امیدواری تحصیلی

روش کار

برنامه آموزشی مبتنی بر بهزیستی تحصیلی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد. این برنامه بر اساس مدل تأیید شده در بخش اول پژوهش، مرور پژوهش‌های انجام شده و نتایج حاصل از آن‌ها و همچنین بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر بهزیستی تحصیلی، به وسیله پژوهشگر و با نظارت استاد راهنما و مشاور رساله دکتری تدوین شد. در جدول (۲-۳) عنوان و محتوای جلسات آموزشی مبتنی بر بهزیستی تحصیلی ارائه شده است.

ضریب KMO شاخص کفایت نمونه‌گیری و آزمون کروییت بارتلت شاخص کفایت ماتریس همبستگی نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عوامل داشت. شاخص KMO در این مقیاس برابر ۰/۹۲۶ بود و ضریب کروییت بارتلت نیز برابر ۳۵۳۶/۲۹ بود که با درجه آزادی ۳۵۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود که نشان‌دهنده کفایت نمونه‌گیری برای تحلیل عاملی بود.

جهت سنجش پایایی مقیاس امیدواری تحصیلی از روش همسانی درونی بین گویه‌ها و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی پرسشنامه در تحقیقات فرهاد خرمایی، سامان کمری از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برآورد شده است.

جدول ۵. پایایی پرسشنامه امیدواری تحصیلی

متغیر	ضریب پایایی
-------	-------------

جدول ۶. عنوان و محتوای جلسات آموزشی

جلسات	محتوای جلسات
اول (معارفه و آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم)	معرفی مدرس، تبیین هدف جلسات آموزشی، مراحل و قوانین جلسات آموزشی، آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم بهزیستی تحصیلی، خودتنظیمی‌انگیزی، خودکارآمدی هیجانی، سرسختی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی و رابطه آن‌ها با یکدیگر، برگزاری پیش‌آزمون سرزندگی تحصیلی.
دوم (آموزش مهارت-های خودفرمانی ۱)	مهارت خودآگاهی (شناخت ویژگی‌ها، نقاط قوت و ضعف خود در ابعاد پنج‌گانه: جسمانی، عاطفی، ذهنی، اجتماعی و اعتقادی)، مهارت حل مسئله (مراحل آن شامل شناسایی یا طرح مسئله، تعریف دقیق مسئله، جمع‌آوری اطلاعات، تولید راه‌حل‌های مختلف و بارش فکری، بررسی راه‌حل‌ها و انتخاب مناسب‌ترین آن‌ها و اجرا و ارزیابی)، خودانگیزی (تشخیص انگیزش‌ها، تأثیرات انگیزش بر رفتار و پیامدهای آن).
سوم (آموزش مهارت-های خودفرمانی ۲)	خودنظم‌بخشی یادگیری: شامل راهبردهای شناختی (آموزش راهبردهای تکرار و مرور؛ آموزش راهبردهای بسط و گسترش معنایی، آموزش راهبردهای سازمان‌دهی) و فراشناختی (آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی، آموزش راهبردهای نظارت و ارزشیابی، آموزش راهبردهای نظم‌دهی).
چهارم (آموزش هوش هیجانی ۱)	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم هوش هیجانی و اهمیت آن، آشنایی با انواع هیجان‌ها. آموزش خودآگاهی هیجانی (۱- استفاده از تکنیک تمرکز و ۲- بحث گروهی در مورد حالات هیجانی)، نوشتن داستان‌های کوتاه در مورد حالات هیجانی.
پنجم (آموزش هوش هیجانی ۲)	آموزش شناسایی، تنظیم و کنترل هیجان‌ها و استفاده مؤثر از آن‌ها. آموزش خودادراکی هیجانی (۱- نام‌گذاری هیجان‌ها ۲- بیان و درک حس‌ها، افکار و رفتارهای مربوط به هر هیجان و تأثیرات آن‌ها بر روابط اجتماعی)، ایفای نقش افراد با حالات هیجانی مختلف و بازخورد دیگران، چگونگی همدلی و درک احساس دیگران
ششم (آموزش مبتنی بر نظریه امید اسنادر)	تبیین چگونگی رشد امید و ضرورت وجود آن، شناسایی هدف و انواع آن، آموزش شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت، شناسایی مسیر درست رسیدن به هدف و شناخت موانع در رسیدن به اهداف و برطرف کردن موانع و مشکلات قابل حل، ترغیب افراد به انتخاب

اهداف مناسب و مطرح کردن ویژگی‌های اهداف مناسب، شناسایی و آموزش یافتن امید در زندگی واقعی و تحصیلی و ایجاد حس تعهد به امید.

هفتم (آموزش مهارت- های جرأت ورزی) تعریف و بیان ضرورت جرأت ورزی و فواید آن، آشنایی با حقوق افراد و حقوق خود (حق ابراز وجود، حق آزادی انتخاب و حق ابراز نظر)، تشخیص رفتارهای جرأت‌ورزانه از پرخاشگری، آشنایی با مهارت نه گفتن و آثار مثبت آن، علل ناتوانی در این مهارت، بحث در مورد انتقاد و برخورد مناسب با انتقاد، فواید انتقاد.

هشتم (آموزش خودکارآمدی ۱) تعریف و شرح مفهوم خودکارآمدی و بیان ویژگی‌های افراد خودکارآمد، بررسی عوامل سه‌گانه مؤثر بر خودکارآمدی (فکر، عاطفه و عمل).

نهم (آموزش خودکارآمدی ۲) آموزش عوامل مؤثر بر خودکارآمدی شامل تجارب مسلط یا موفق و اثر نیرومند آن بر باورهای خودکارآمدی، تجارب جانشینی و سهم مشاهده موفقیت‌های دیگران در افزایش باورهای خودکارآمدی از طریق الگوسازی یا سرمشق‌گیری، قانع‌سازی کلامی یا ترغیب کلامی و نقش پیام‌های دریافتی فرد از محیط اجتماعی، حالت‌های فیزیولوژیکی و هیجانی و احساس لذت، خوشایندی و غرور؛ و تجارب تصویرسازی مثبت و شیوه صحیح انجام آن.

دهم (خلاصه مطالب) مرور خلاصه مطالب ارائه‌شده جلسات قبل، پاسخ دادن به سؤالات دانش‌آموزان و برگزاری پرس‌آزمون.

نتایج

نمونه آماری پژوهش حاضر شامل ۶۰ نفر بود که به صورت تصادفی در ۳ گروه، آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه (۲۰ نفر)، آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب ۱۷/۳۴ و ۰/۷۱۱ بود. اطلاعات توصیفی مربوط به امیدواری تحصیلی در جدول شماره (۷) ارائه شده است.

جدول ۷. میانگین و انحراف معیار امیدواری تحصیلی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در آموزش مبتنی بر

بهزیستی تحصیلی

آموزش	امیدواری تحصیلی		
	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون	آزمایش	۲۷/۰۵	۷/۵۸
	کنترل	۳۰/۴۵	۶/۸۸
پس‌آزمون	آزمایش	۳۴/۶۰	۶/۶۶
	کنترل	۲۹/۸۵	۶/۲۹
پیگیری	آزمایش	۳۳/۳۵	۷/۱۱
	کنترل	۲۹/۶۰	۶/۷۴

جدول ۸. میانگین و انحراف معیار امیدواری تحصیلی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه

آموزش	امیدواری تحصیلی	
	گروه	میانگین
پیش‌آزمون	آزمایش	۴۴/۰۱
	کنترل	۴۲/۶۷
پس‌آزمون	آزمایش	۵۷/۹۳
	کنترل	۴۰/۲۷
پیگیری	آزمایش	۵۳/۵۴
	کنترل	۴۲/۶۷

یافته‌های توصیفی در جدول شماره (۸) نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیر امیدواری تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون تغییر داشته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی مشاهده نمی‌شود.

به منظور بررسی تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه با بهزیستی تحصیلی بر امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. از این آزمون زمانی استفاده می‌کنیم که هم عامل بین‌گروهی (حداقل دو گروه) و هم عامل درون‌گروهی (هر گروه دارای چند مشاهده باشد) وجود داشته باشد. بنابراین، با توجه به اینکه در این پژوهش دو گروه داشتیم (آزمایش و کنترل) و برای هر گروه، سه مشاهده (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود داشت، این آزمون، آزمون مناسبی است زیرا علاوه بر بررسی اثر عامل‌ها (اثر گروه و اثر زمان) تعامل آنها را نیز بررسی می‌کند. قبل از انجام این

پیش آزمون	۰/۱۲۰	۰/۲۰۰
رضایت از مدرسه پس آزمون	۰/۰۷۲	۰/۲۰۰
پیگیری	۰/۱۰۷	۰/۲۰۰

آزمون لازم است که پیش فرض های آن شامل نرمال بودن توزیع داده ها، برابری واریانس های خطا و برابری ماتریس های کوواریانس بین گروهی بررسی شود. نتایج این آزمون در جدول (۹) ارائه شده است.

جدول ۹. نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت

بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

متغیر	مراحل	آماره	سطح معنی داری
بهبودی تحصیلی	پیش آزمون	۰/۰۸۷	۰/۲۰۰
	پس آزمون	۰/۰۹۹	۰/۲۰۰
	پیگیری	۰/۰۸۴	۰/۲۰۰

با توجه به نتایج جدول شماره (۹)، در متغیر بهزیستی تحصیلی رضایت از مدرسه مقدار Z به دست آمده معنادار نمی باشد ($P > 0/05$). بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده ها رعایت شده است.

در جدول (۱۰) نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس های خطا در سه بار آزمون امید واری تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۱۰. نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس های خطا

متغیر	مراحل	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
بهبودی تحصیلی	پیش آزمون	۰/۹۹۹	۱	۳۸	۰/۳۲۴
	پس آزمون	۰/۰۲۴	۱	۳۸	۰/۸۷۸
	پیگیری	۰/۰۵۴	۱	۳۸	۰/۸۱۷
رضایت از مدرسه	پیش آزمون	۰/۵۷۸	۱	۲۸	۰/۴۵۴
	پس آزمون	۰/۰۲۴	۱	۲۸	۰/۸۷۸
	پیگیری	۰/۰۳۱	۱	۲۸	۰/۸۶۲

واریانس های خطا رعایت شده است و می توان از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد.

در جدول (۱۱) نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس های کوواریانس مشاهده شده متغیر وابسته در بین گروه ها، ارائه شده است.

همانطور که نتایج جدول شماره (۱۰) نشان می دهد، مقادیر F به دست آمده برای متغیر بهزیستی تحصیلی در سه بار آزمون با درجات آزادی (۱ و ۳۸ = DF) و برای رضایت از مدرسه (۱ و ۲۸ = DF) معنادار نیست ($P > 0/05$). در نتیجه تفاوت معنی داری بین واریانس خطای گروه ها وجود ندارد و بنابراین فرض همگنی

جدول ۱۱. نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
بهزیستی تحصیلی	۱۳/۵۸۱	۶	۱۰۴۶۲/۱۸۹	۰/۰۵۹

و ۵۶۸۰/۳۰۲) در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، از این رو می‌توان گفت که در متغیر وابسته پژوهش، فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده، رعایت شده است. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، در جدول (۱۲) آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و همچنین تعامل زمان و گروه ارائه شده است.

همان گونه که در جدول شماره (۱۱) نشان داده شده، مقدار F به دست آمده برای متغیر بهزیستی تحصیلی با درجات آزادی (۶ و ۱۰۴۶۲/۱۸۹) در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، از این رو می‌توان گفت که در متغیر وابسته پژوهش، فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده، رعایت شده است. همچنین مقدار F به دست آمده برای متغیر رضایت از مدرسه با درجات آزادی (۶

جدول ۱۲. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی کل مدل

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
بهزیستی تحصیلی	زمان	۰/۴۴۱	۲۳/۴۸۵	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹
	زمان و گروه	۰/۴۰۶	۲۷/۱۰۳	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹۴
رضایت از مدرسه	زمان	۰/۲۸۳	۳۴/۲۷۵	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۷
	زمان و گروه	۰/۲۳۴	۴۴/۱۲۹	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶۶

مدرسه نشان می‌دهد اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در این گروه در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند. در جدول (۱۳) نتایج آزمون تحلیل کواریانس بین گروهی ارائه شده است.

همانطور که نتایج جدول شماره (۱۲) نشان می‌دهد اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند. همچنین نتایج گروه آموزش مبتنی بر رضایت از

جدول ۱۳. نتایج تحلیل کواریانس مقایسه نمرات پس از آزمون پس از تعدیل نمرات پیش از آزمون در گروه‌های آموزش مبتنی بر رضایت از

مدرسه با بهزیستی تحصیلی

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
امیدواری تحصیلی	رضایت از مدرسه	۳۴۰/۸۱۷	۱	۳۴۰/۸۱۷	۶۲/۰۲۰	۰/۰۰۱	۰/۶۸۹
	بهزیستی تحصیلی	۲۲۸/۹۳۹	۱	۲۲۸/۹۳۹	۵۷/۱۱۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴۸

با توجه به نتایج جدول شماره (۱۳)، اثر گروه بهزیستی تحصیلی (۵۷/۱۱۲) و اثر آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه (۶۲/۰۲۰) در متغیر امیدواری تحصیلی، در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار شده است. بنابراین با توجه به کمتر بودن میانگین پس از آزمون آزمودنی‌های گروه بهزیستی تحصیلی نسبت به آزمودنی‌های گروه رضایت از مدرسه می‌توان نتیجه گرفت که قرار گرفتن آزمودنی‌ها در گروه بهزیستی تحصیلی باعث کاهش نمرات در پس از آزمون بهزیستی تحصیلی شده است و برعکس قرار گرفتن

آزمودنی‌ها در گروه رضایت از مدرسه باعث افزایش نمرات در پس از آزمون شده است و می‌توان نتیجه گرفت که رضایت از مدرسه همه متغیرها و ملاک‌های پیشرفت تحصیلی و رضایت از یادگیری را در برمی‌گیرد و آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه نسبت به آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی از موفقیت بیشتری برخوردار است. چون در آن مجموعه عوامل در نظر گرفته شده و موجبات رضایت دانش آموزان از مدرسه را فراهم می‌آورد. در جدول (۱۴) نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها آورده شده است.

جدول (۱۴) آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها

متغیر	زمان	اختلاف میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی داری
رضایت از مدرسه	۱	۲	۱/۰۵۳	۰/۰۰۱
	۳	۳	۰/۶۰۵	۰/۰۰۱
	۲	۳	۰/۴۲۱	۰/۰۰۱
بهزیستی تحصیلی	۱	۲	۰/۵۷۲	۰/۰۰۱
	۳	۳	۰/۶۱۲	۰/۰۰۱
	۲	۳	۰/۲۲۰	۰/۰۰۵

*

P < 0/05

هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه و برنامه آموزشی مبتنی بر بهزیستی تحصیلی بر امیدواری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوازدهم متوسطه بود. امیدواری تحصیلی، توانایی شخص در تعیین هدف، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف و داشتن انگیزه‌ی لازم در جهت رسیدن به اهداف است (صدوقی، تمنایی فر و ناصری، ۱۳۹۶). امیدواری تحصیلی را به عنوان حالت انگیزشی مثبتی در نظر می‌گیرند که در برابر حس موفقیت، به عنوان عامل فعال عمل می‌کند. افراد امیدوار و خوش بین به طور کامل مطمئن هستند که در آینده به اهداف خود خواهند رسید.

بررسی میانگین‌ها در جدول شماره (۱۴) نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین‌های متغیر آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه در زمان اول (پیش از آزمون) با زمان دوم (پس از آزمون) و زمان سوم (پیگیری) و همچنین زمان دوم (پس از آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح (۰/۰۰۱) معنی دار است. همچنین بررسی میانگین‌ها در جدول شماره (۱۴) نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین‌های متغیر آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی در زمان اول (پیش از آزمون) با زمان دوم (پس از آزمون) و زمان سوم (پیگیری) در سطح (۰/۰۰۱) و همچنین زمان دوم (پس از آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح (۰/۰۰۵) معنی دار است.

بحث و نتیجه گیری

دای، هانسون، مالتدی، پرکتور و وود (۲۰۱۰) در یک مطالعه طولی سه ساله به این نتیجه رسیدند که امیدواری تحصیلی به طور منحصر به فردی چیزی بیشتر از هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی است و توانایی پیش‌بینی پیشرفت‌های بعدی را دارد. نتایج پژوهش ساپو (۲۰۱۰) نشان داد که بین امیدواری تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و افراد امیدوارتر اهداف بیشتر و به دنبال آن پیشرفت بیشتری خواهند داشت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه بر امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش می‌باشد و میزان این اثربخشی بیشتر از آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی است. به عبارت دیگر، اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه می‌تواند میانگین نمرات متغیر وابسته در این پژوهش را افزایش دهد.

تحلیل یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس آمیخته در این پژوهش، حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه بر افزایش امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بود که این یافته با نتایج پژوهش گلستانه و بهزادی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. آنها در پژوهش خود که بر روی ۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره متوسطه اول انجام دادند، دریافتند که آموزش رضایت از مدرسه به صورت معناداری موجب ارتقای امیدواری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین یافته مورد نظر با نتایج پژوهش عابد مقدم و بلاغت (۱۳۹۵)، مرادی و همکاران (۱۳۹۶)، اوضاعی و همکاران (۱۳۹۸) و ساوج (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

معنای دقیق یافته بالا این است که برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه که بر اساس پیشینه پژوهش، به وسیله پژوهشگران پژوهش حاضر و با نظارت چهار نفر از متخصصان رشته روانشناسی تربیتی تهیه و تدوین شده، موجب افزایش نمره امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان پس‌آزمون و پیگیری شده است. بنابراین، در تبیین یافته مورد نظر باید به محتوای برنامه آموزشی ارائه شده به دانش‌آموزان توجه شود. با توجه به

یافته‌های به دست آمده در این پژوهش، باید گفت برنامه آموزشی مبتنی بر رضایت از مدرسه می‌تواند راهکار اجرایی مناسبی جهت افزایش امیدواری تحصیلی دانش‌آموزان باشد. از این رو، پیشنهاد می‌شود از برنامه آموزشی مذکور به عنوان بخشی از طرح‌ها و کار اجرایی روان‌شناسان تربیتی و حتی مشاوران تحصیلی فعال در این عرصه که در مدارس و دانشگاه‌ها در حال تلاش هستند، جهت افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شود.

با توجه به اینکه در هر نظام تعلیم و تربیت میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخصهای موفقیت در فعالیت‌های علمی است. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل عمده‌ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده‌اند. قمری (۱۳۹۲) با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاکهای کارایی نظام آموزشی است، شناخت و مطالعه متغیرهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه منتهی می‌شود؛ بنابراین بررسی متغیرهایی که با رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس در دانش‌آموزان رابطه دارند، یکی از موضوعات اصلی تحقیقات در نظام آموزش و پرورش است. مطالعه عوامل مؤثر بر رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم طی سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بنابراین با توجه به کمتر بودن میانگین پس‌آزمون آزمودنی‌های گروه بهزیستی تحصیلی نسبت به آزمودنی‌های گروه رضایت از مدرسه می‌توان نتیجه گرفت که قرار گرفتن آزمودنی‌ها در گروه بهزیستی تحصیلی باعث کاهش نمرات در پس‌آزمون بهزیستی تحصیلی شده است و برعکس قرار گرفتن آزمودنی‌ها در گروه رضایت از مدرسه باعث افزایش نمرات در پس‌آزمون شده است و می‌توان نتیجه گرفت که رضایت از مدرسه همه متغیرها و ملاک‌های پیشرفت تحصیلی و رضایت از یادگیری را دربرمی‌گیرد و آموزش مبتنی بر رضایت از مدرسه نسبت به آموزش مبتنی بر بهزیستی تحصیلی از موفقیت بیشتری برخوردار

است. چون در آن مجموعه عوامل در نظر گرفته شده و موجبات رضایت دانش آموزان از مدرسه را فراهم می آورد.

منابع

- ابراهیمی هزیر، زهرا؛ سهرابی، احمد؛ یاراحمدی، یحیی؛ جدیدی، هوشنگ. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری با نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و اثربخشی برنامه آموزشی مستخرج از مدل بر سرسختی تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نقده.
- اوضاعی، نسرین؛ عظیم پور، احسان؛ امام جمعه، محمد رضا. (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در رابطه بین امید واری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه. **فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی**، ۸(۱)، ۲۳۷-۲۶۲.
- پارسی، سپیده. (۱۳۹۷). اثربخشی امید درمانی بر امید واری تحصیلی و آرزوهای تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه. **فصلنامه آموزش در علوم انتظامی**، ۲۱(۶)، ۱۰۱-۱۲۰.
- دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). امید واری تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.
- سبزی، ندا؛ فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و امید واری تحصیلی. **مجله آموزش پژوهی**، ۲، ۴۹-۲۳.
- صدوقی، مجید؛ حسامپور، فاطمه. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای شادکامی در رابطه میان امید و خودکارآمدی تحصیلی با امید واری تحصیلی. **رویش روان‌شناسی**، ۸(۹)، ۲۱-۳۰.
- عابد مقدم، مجید؛ بلاغت، سید رضا. (۱۳۹۵). تبیین رضایت از مدرسه: نقش امید واری تحصیلی دانش آموزان متوسطه. **چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان**، قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قوچان.
- فرید، ابوالفضل؛ اشرف زاده، توحید. (۱۴۰۰). تبیین علی امید واری تحصیلی بر اساس تعامل معلم- دانش آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی. **فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۱۷(۱).
- گلستانه، سید موسی؛ بهزادی پور، علی. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش بهزیستی بر افزایش بهزیستی، امید واری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه اول. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس.
- مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری در آمیزی تحصیلی در رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با رضایت از مدرسه در نوجوانان دبیرستانی. **مجله علمی-پژوهشی مطالعات آموزش و یادگیری**، ۹(۱)، ۶۸-۹۰.
- یاوری، هانی؛ درتاج، فربرز؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش امید بر امید واری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. **پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۳۵(۱۰)، ۲۱-۳۴.
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F. & Farzad, V. (2017). Self-Management Strategies of Life, Positive Youth Development and Academic Buoyancy: a Causal Model. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(2), 339-349.
- Burstow, B., LeFrançois, B. A., & Diamond, S. (Eds.). (2014). *Psychiatry disrupted: Theorizing resistance and crafting the (r) evolution*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Fiorilli, c., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International Journal of Education*, 84, 1-12.
- James, S. L., & Roby, J. L. (2019). Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The role of hope. *Children and Youth Services Review*, 96, 316-325.
- Levi, U., Einav, M., & Ziv, O. (2013). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 367-386.
- Okpala, A, & Okpala, C. (2014). The role of school life expectancy and urbanization on adult literacy rates in sub-Saharan Africa. *The International Business & Economics Research Journal*, 13(2), 329-334.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.

- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Meera, K., & Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, (25), 67-72.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. M. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Savage, J. A. (2011). *Increasing adolescents' subjective well-being: effects of a Positive Psychology Intervention in comparison to the effects of therapeutic alliance, youth factors, and expectancy for change*. Graduate school thesis, University of South Florida.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout Profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13,407-417.
- Widlund, A., Tuminen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance and educational aspiration in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology*, 9, 297.
- Yee Wan, W., & TSUI, M. S. (2019). Resilience for dropout students with depression in secondary schools in Hong Kong: parental attachment, hope and community integration. *Journal of Social Work and Development*, 1-15.

Original Article

Comparison of the effectiveness of a school-based educational program with an educational program based on academic well-being On students' academic hope

Received: 11/05/2022 - Accepted: 07/06/2022

Horieh Bayramnejad¹
Yahya Yarahmadi²
Hamzeh Ahmadian³
Maryam Akbari⁴

¹ PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

² Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

³ Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

⁴ Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Email: yyarahmadi@gmail.com

Abstract

Introduction: The purpose of this research was to compare the effectiveness of the educational program based on school satisfaction with academic well-being on students' academic hope. In this research, the effectiveness of these two methods were compared.

Methods: In terms of methodology, the current research is part of quasi-experimental designs of pre-test, post-test and follow-up with a control group. The statistical population of the research was all the female students of the third year of the second period of secondary school in the city of Naqdeh, who were studying in the academic year of 1998-99. From this population, students with low academic prospects were screened using the purposeful sampling method. Then 60 students of that school who had low academic expectations were selected and randomly divided into three experimental groups of 20 people and a control group of 20 people. The experimental group was taught 10 sessions of 90 minutes program based on academic well-being. The members of each group completed the academic well-being questionnaire of Tominin, Sweeney et al. (2012) and the school satisfaction questionnaire of Anderson and Brooke (2000) and the educational hope questionnaire of Kharmai (2013) in all three stages of pre-test, post-test and follow-up. they did Data were analyzed with SPSS22 software and mixed variance analysis method.

Results: The findings showed that the average scores of the academic hope variable in education based on school satisfaction in the experimental group compared to the control group, in the post-test and follow-up stages, increased significantly.

Conclusion: Therefore, according to the fact that the post-test average of the subjects in the academic well-being group is lower than that of the subjects in the school satisfaction group, it can be concluded that the placement of the subjects in the academic well-being group has caused a decrease in the scores in the post-test of academic well-being. Byram Nejad's, placing the subjects in the school satisfaction group has increased the scores in the post-test and it can be concluded that school satisfaction includes all the variables and criteria of academic progress and satisfaction with learning, and education based on school satisfaction compared to education based on It has more success on academic well-being because it considers a set of factors and provides the reasons for students' satisfaction with the school.

Keywords: Academic well-being, school satisfaction, academic hope