

## Research Paper

# The effectiveness of school welfare model on academic satisfaction of female high school students



Gohar. Nazari Bolani<sup>1\*</sup>, Yahya. Yarahmadi<sup>2</sup>, Hamzeh. Ahmadian<sup>3</sup> & Hoshang. Jadidi<sup>4</sup>

1. PhD in Educational Psychology, Islamic Azad University, Educational Psychology Branch, Sanandaj, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Educational Psychology Branch, Sanandaj, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Educational Psychology Branch, Sanandaj, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Educational Psychology Branch, Sanandaj, Iran.



**Citation:** Nazari Bolani, G., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H. & Jadidi, H. (2022). [The effectiveness of school welfare model on academic satisfaction of female high school students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(1):105-116. <https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1507>.

doi: 10.22098/JSP.2022.1507



### Article Info:

Received: 2018/10/05

Accepted: 2022/02/21

Available Online: 2022/06/01

### Key words:

School welfare,  
academic satisfaction,  
female high school  
students.

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of this study was to investigate the effect of school welfare program on academic satisfaction of female high school students in Kermanshah.

**Methods:** The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and a control group. The population was all female high school students in Kermanshah in the academic year of 2018-2019 who were placed by multi-stage random sampling into two groups of 15 experimental and control. The school welfare training program in 10 sessions of 90 minutes was performed on the experimental group. The data were collected using Lent and Singlai's Academic Satisfaction Questionnaire, Shaw, Gainor, Bardner, Tristman, and the Canoe and Rimpla School Welfare Questionnaire before and after the intervention.

**Results:** The results showed that the scores of academic satisfaction in the experimental and control groups, in the post-test stage was significant and the amount of obtained F was 12.6 ( $p < .01$ ).

**Conclusion:** The results of this study revealed that the school welfare educational program increased academic satisfaction.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

**T**oday, all human beings are constantly striving for their material and spiritual progress, using all available scientific facilities. The first step in this path is education and research, in order to reach a valuable and, of course, the most difficult and perfect path of human societies by obtaining scientific degrees. But with a brief look at the theories of psychology, it can be seen

that obtaining scientific degrees is not all success, but complete and comprehensive success, education and obtaining scientific degrees, along with satisfaction with the school and the study environment. Perhaps people who have completed degrees but have not been satisfied with their school and study environment during their studies. Therefore, one of the duties of researchers and education planners is education based on students' motivation and satisfaction (Khorshidi Nazlou, 2014).

\*Corresponding Author:

Gohar. nazari Bolani

Address: PhD in Educational Psychology, Islamic Azad University, Educational Psychology Branch, Sanandaj, Iran.

Tel: +98 (83) 34319231

E-mail: [gohar6060@gmail.com](mailto:gohar6060@gmail.com)

## 2. Materials and Methods

The design of the present study is quasi-experimental (pre-test and post-test with control group). The population was all female high school students in Kermanshah in the academic year of 2018-2019 who were selected by multi-stage random sampling and assigned into two groups of experimental and control 15 participants in each.

**School Welfare Scale:** In order to measure school welfare, the Kanyo and Rimpla (2002) school welfare questionnaire was used. This questionnaire has 43 items and 4 subscales of school conditions, social relationships, ways of self-control and health status. Its subscales include school conditions, social relationships at school, ways of self-righteousness, and health status. The validity of this questionnaire was assessed using factor analysis by Kanyo et al. (2002). Factor analysis of data obtained by the School Health Development Organization, 2002 in Finland was calculated with 40147 respondents from eighth and ninth grade, the result of which showed that the correlation between the factors of 0.30 to 0.78. It was different (Kanyo et al., 2002). Also, the reliability of this questionnaire was calculated by Kanyo and Lintonen (2006) using Cronbach's alpha coefficients. They used the data from this questionnaire, which was administered to 8285 Finnish students in three elementary, junior high and junior high schools in

2004 and 2005 in the Finnish School Health Promotion Survey. In this calculation, the Cronbach's alpha value for the subscale of school conditions in elementary schools is 0.84, in the first secondary schools 0.92 And in the second secondary 0.89 And for the subscale of social relations in primary schools 0.78, the first secondary 0.94 And secondary school 0.92 (Canyo & Lintonon, 2006). The validity of this questionnaire in the present study for subscales is between 0.37 to 0.75 And Cronbach's alpha coefficients for subscales between 0.77 to 0.93 was calculated. **Academic Satisfaction Questionnaire:** In this study, a 7-item Academic Satisfaction Scale, developed by Lent et al. (2005) was used to measure students' academic satisfaction. Using a 5-point Likert scale, this questionnaire measures students' satisfaction both in general and in aspects of academic experience. Lent et al. (2005) reported the reliability of this scale using 86% internal consistency and also confirmed its validity. Hashemi, Vahedi, and Mohebbi (2015) reported 82% of Cronbach's alpha. The validity of this questionnaire in the present study is 0.78 and Cronbach's alpha was calculated to be 90%.

## 3. Results

The mean and standard deviation of academic satisfaction in pre-test and post-test by group are given in Table 1.

**Table 1. Mean and standard deviation of academic satisfaction in pre-test and post-test by group**

Group	Pre-exam		Post-test	
	M	SD	M	SD
the experiment	20.0	6.17	29.01	7.06
Control	19.13	5.59	20.80	5.71

One-way analysis of covariance was used to test the research hypothesis according to the experimental research method with a pretest-posttest design with a control group. Therefore, the basic assumption of analysis of covariance, including the similarity of variances, was examined by Levene's test. The results of the analysis of the uniformity of the regression line slope are given as the main premise of the analysis of covariance. Based on the results, the significance level of the group interaction line and pre-test ( $p = 0.68$ ) is greater than 0.05. Therefore, the regression homogeneity hypothesis is accepted and also the results of Levin test are not meaningful. Therefore, our

null hypothesis based on the homogeneity of variance of variables is confirmed. Thus, the assumption of homogeneity of variances is established. The results of analysis of covariance are compared to compare the scores of academic satisfaction in the experimental and control groups in the post-test. The value of F obtained is equal to 12.6 and is significant at the alpha level of 0.01. Therefore, with 99% confidence, the null hypothesis is rejected. The means of the two groups in the post-test are significantly different. The adjusted mean of the experimental group was 28.83 and the mean of the control group was 20.97.

#### 4. Discussion and Conclusion

The results showed that school welfare program has an effect on increasing academic satisfaction. Explaining this finding, it can be said that the environmental support provided in the form of an intervention program, school welfare training package, meets psychological needs and these needs also facilitate and strengthen motivational self-regulation. Holding training sessions strengthens academic motivation, satisfaction and satisfaction with the learning environment. Successful experiences at school increase self-efficacy and one learns not to be passive even in challenging tasks, but to look for new ways and use one's creativity. (Daniels, 2008).

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

##### Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

##### Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

##### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## اثربخشی مدل بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

گوهر نظری بولانی<sup>۱\*</sup>، یحیی یاراحمدی<sup>۲</sup>، حمزه احمدیان<sup>۳</sup> و هوشنگ جدیدی<sup>۴</sup>

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد روان‌شناسی تربیتی، سنندج، ایران.
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد روان‌شناسی تربیتی، سنندج، ایران.
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد روان‌شناسی تربیتی، سنندج، ایران.
۴. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد روان‌شناسی تربیتی، سنندج، ایران.

## چکیده

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۳/۱۱

## هدف:

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود.

## روش‌ها:

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که مشغول تحصیل بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند و برنامه آموزشی بهزیستی مدرسه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای روی گروه آزمایش اجرا شد. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه رضایت تحصیلی لنت و سینگلای، شیو، گینور، باردنر، ترستن و پرسشنامه بهزیستی مدرسه کانپو و ریمپلا پیش از شروع مداخله آموزشی، و پس از آن از افراد هر دو گروه جمع‌آوری شد.

## یافته‌ها:

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس انجام گرفت و نتایج آزمون برای مقایسه نمرات رضایت تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داد مقدار  $F$  به دست آمده برابر با  $۱۲/۶$  است و در سطح آلفای  $۰/۰۱$  معنادار شد ( $P < ۰/۰۱$ ).

## نتیجه‌گیری:

در نتیجه، برنامه آموزشی بهزیستی مدرسه به صورت معناداری موجب افزایش رضایت تحصیلی شد.

## کلیدواژه‌ها:

بهزیستی مدرسه، رضایت تحصیلی، دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم.

## مقدمه

امروزه همه انسان‌ها برای پیشرفت مادی و معنوی خود، با استفاده از همه امکانات علمی موجود بی‌وقفه تلاش می‌کنند. گام اول در این راه تحصیل و پژوهش است تا با کسب مدارج علمی راه ارزشمند و البته دشوارترین و کمال جوامع انسانی به سرانجام برسد. اما با نگاهی گذرا به نظریه‌های روان‌شناسی می‌توان دریافت که کسب مدارج علمی، همه موفقیت نیست، بلکه موفقیت کامل و همه‌جانبه، تحصیل و کسب مدارج علمی، همراه با رضایت از مدرسه<sup>۱</sup> و محیط تحصیل است. چه بسا انسان‌هایی که مدارج علمی را طی کرده‌اند، اما در طول تحصیل رضایت از مدرسه و محیط تحصیل خود نداشته‌اند. لذا یکی از وظایف پژوهشگران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت، آموزش و

پرورش بر مبنای انگیزه و رضایتمندی دانش‌آموزان است (خورشیدی نازلو، ۱۳۹۳).

از این رو زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل ...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروه دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند

.....

1. satisfaction of school

\* نویسنده مسئول:

گوهر نظری بولانی

نشانی: دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد روان‌شناسی تربیتی، سنندج، ایران.

تلفن: ۳۴۳۱۹۲۳۱ (۸۳) ۹۸+

پست الکترونیکی: gohar6060@gmail.com

## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

بخشد، آموزش بهزیستی مدرسه<sup>۱۴</sup> است. بهزیستی دانش‌آموزان به معنای مداخله زودهنگام و فراهم کردن حمایت قابل دسترس برای دانش‌آموزان، بهترین فرصت را برای غلبه بر مشکلات و مسائلی است که در حال حاضر زندگی نوجوانان را تحت تأثیر قرار داده است (حق بین، شیخ الاسلامی، ۱۳۹۵). شارمن (۱۹۸۴)، به نقل از (دستجردی، ۱۳۹۰) بهزیستی مدرسه را به عنوان رضایت از مدرسه و آموزش تعریف می‌کند. بدین ترتیب مفهوم بهزیستی به ۴ طبقه تقسیم می‌شود. شرایط مدرسه<sup>۱۵</sup> (داشتن)، روابط اجتماعی در مدرسه<sup>۱۶</sup> (دوست داشتن)، روش‌های خودشکوفایی در مدرسه (شدن) و وضع سلامت<sup>۱۷</sup> (سلامت) (کونو و ریمپلا، ۲۰۰۲).

نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که ایجاد و آموزش بهزیستی در مدرسه موجب ارتقاء سلامت روان، شادی و نشاط دانش‌آموزان، معلمان و دیگر پرسنل مدرسه می‌گردد و پیامد آن گزارش استرس کمتر و سلامت ذهنی بیشتر، سطح بالاتری از نشاط ذهنی<sup>۱۹</sup>، هوشیاری و انرژی زیادتر برای انجام فعالیت است (ریان و دسی، ۲۰۰۸).

در بررسی پیشینه‌های پژوهشی تاکنون پژوهشی که مستقیماً به بررسی اثربخشی بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی پرداخته باشد وجود ندارد، اما انصاری (۱۳۹۶) در پژوهش خود دریافت که آموزش مدیریت استرس بر افزایش رضایت تحصیلی اثربخشی بالایی داشته است. همچنین در بسیاری از پژوهش‌ها پالوز، مارکوتیو و کاستیو<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۹)؛ دتو و کینگ<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۸)؛ دتو (۲۰۱۸)؛ فیوریلی، دی استاسیو، دی چایچیو، په په و سلما آرو<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۷) هنفر و انترامین<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۶) بر رابطه بین بهزیستی مدرسه و رضایت تحصیلی تأکید شده است.

(پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴؛ نریمانی، طاهری‌فرد، ۱۳۹۸). اما، علیرغم اهمیت بسیار زیاد سازه رضایت از تحصیل در تعلیم و تربیت، پژوهش‌های بسیار محدود از موانع اصلی تکامل این سازه به شمار می‌آیند، به طوری که چگونگی شکل‌گیری رضایت از تحصیل از نکات مبهم در این سازه است (دماریس و کریستومیس، ۲۰۱۰؛ سینگلی، ۲۰۰۸). بعضی از پژوهشگران رضایت تحصیلی<sup>۳</sup> را به معنای لذت از نقش یا تجارب خویش به عنوان دانش‌آموز (سیمونس، متوس، تومه، فرریرا و چینهو، ۲۰۱۰) و یا به صورت ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه‌ای تعریف کرده‌اند (هونز، ۲۰۰۴).

همچنین بر اساس مطالعات انجام شده، بین رضایت تحصیلی با عناصری مانند تعاملات دانش‌آموزان با همدیگر و مدارسشان، انواع پشتیبانی‌های مادی و معنوی، آزادی دانش‌آموزان، کیفیت تکنولوژی آموزشی رابطه معناداری وجود دارد (آرتینو، ۲۰۰۷؛ شاین، ۲۰۰۹). در مطالعه دیگری نیز این نتیجه به دست آمد که تعاملات افراد در محیط‌های یادگیری از جمله عوامل پیش‌بینی‌کننده رضایت تحصیلی محسوب می‌شوند (بری، آوکی و دلاجوش، ۲۰۰۸؛ چچلک، ۲۰۰۶؛ کیلر، ۲۰۰۶؛ رودرایز، ۲۰۰۶). بنا به گزارش کنیچکی، مکیرایان، شریشم و کارسون<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۲) نیز رضایت تحصیلی دانش‌آموزان با عناصری مانند انسجام گروهی، همبستگی گروهی، میزان مشارکت افراد، ساخت و جو سازمانی، خودمختاری و میزان صمیمیت و استقلال افراد در ارتباط است.

بر این اساس، می‌توان گفت از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان مهمترین و اصلی‌ترین دریافت‌کنندگان خدمات آموزشی محسوب می‌شوند، ارتقای مستمر رضایت تحصیلی آن‌ها، به منظور اتخاذ سیاست‌های مناسب، نه تنها به پیشرفت و موفقیت علمی آن‌ها کمک خواهد کرد، بلکه به حفظ و بقای مدارس در محیط رقابتی منجر خواهد شد (دشیلدز، کارا و کاپناک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۵؛ هلگسن و نیت<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، مدارس و نهادهای آموزشی ناگزیر باید بکوشند تا از طریق جلب و ارتقای رضایت دانش‌آموزان، هم به اثربخشی خود یاری رسانند و هم با ارائه تصویری مطلوب از خود به محیط از طریق دانش‌آموزان منابع و سرمایه انسانی مطلوب را به سمت خود جذب نمایند، از این رو اجرای مداخلات آموزشی جهت افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان الزامی به نظر می‌رسد.

در نتیجه به نظر می‌رسد که یکی از متغیرهایی که می‌تواند سطح رضایت تحصیلی دانش‌آموزان را در برنامه‌های مداخلاتی بهبود

1. Demaris, Kritsomis
2. Singley
3. satisfaction academic
4. Simões, Matos, Tomé, Ferreira, & Cháinho
5. Artino
6. Sahin
7. Bray, Aoki & Dlugosh
8. Chejlyk
9. Keeler
10. Rodriguez Robles
11. Kinicki, McKee-Ryan, Schriesheim & Carson
12. Deshields, Kara & Kaynak
13. Helgesen, . & Nessel
14. school Well-Being
15. school conditions
16. social relationships in school
17. health status
18. Konu, & Rimpela
19. subjective Vitality
20. Ryan & Deci
21. Palos, Maricuțoiu, Costea
22. Datu, King
23. Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe, & Salmela-Aro
24. Heffner & Antaramian

هشتم و نهم محاسبه گردید، که نتیجه آن، نشان داد که ارتباط بین عوامل از ۳۰٪ تا ۷۸٪ متفاوت بود (کانیو و همکاران، ۲۰۰۲). همچنین پایایی این پرسشنامه توسط کانیو و لینتونن (۲۰۰۶) با استفاده از روش ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آن‌ها از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه که در سال ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵ بر روی ۸۲۸۵ دانش‌آموز فنلاندی در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم، در طرح بررسی ارتقاء سلامت مدارس فنلاند اجرا شد، استفاده کردند. در این محاسبه مقدار آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس شرایط مدرسه در مدارس ابتدایی ۰/۸۴، در مدارس متوسطه اول ۰/۹۲، و در متوسطه دوم ۰/۸۹، و برای زیر مقیاس روابط اجتماعی در مدارس ابتدایی ۰/۷۸، متوسط اول ۰/۹۴، و متوسطه دوم ۰/۹۲، به دست آمد (کانیو و لینتونن، ۲۰۰۶). روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۳۷ تا ۰/۷۵، و ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۳، محاسبه گردید.

**پرسشنامه رضایت تحصیلی<sup>۲</sup>**: در این پژوهش برای اندازه‌گیری رضایت تحصیلی دانش‌آموزان، از مقیاس ۷ سؤالی رضایت تحصیلی، ساخته لنت و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، احساس رضایت دانش‌آموزان را هم به طور کلی و هم در جنبه‌هایی از تجارب تحصیلی می‌سنجد. لنت و همکاران (۲۰۰۵) میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند و روایی آن را نیز مورد تأیید قرار داده‌اند. **هاشمی، واحدی، محبی (۱۳۹۴)** آلفای کرونباخ آن ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۸، و آلفای کرونباخ آن ۰/۹۰ محاسبه گردید.

**ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از:** رضایت آگاهانه، فقدان هر گونه بیماری و دامنه سنی دانش‌آموزان بین ۱۴-۱۷ سال باشد. **ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از:** عدم حضور (۲ جلسه) در جلسات آموزش؛ اخلال در جریان آموزش؛ عدم پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها؛ شرکت در سایر جلسات آموزشی به طور همزمان.

**روش اجرا:** برنامه آموزش مدل بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی تحصیلی به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل در لیست انتظار برای آموزش قرار خواهند گرفت. فرآیند هر جلسه متشکل از: ۱- واریس تکالیف جلسه قبل ۲- آموزش مستقیم به روش سخنرانی ۳- بحث

با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آن جالیقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس، در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و ...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. بر این اساس، به نظر می‌رسد به منظور ارتقای رضایت تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش بهزیستی مدرسه با محتوای چگونگی تعامل کارآمد با شرایط متغیر مدرسه، آموزش چگونگی روابط اجتماعی سالم در مدرسه، ایجاد زمینه‌های خودشکوفایی در مدرسه و آموزش بهداشت و سلامت روحی و روانی به عنوان عناصر اصلی بر میزان رضایت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشد. لذا هدف این مطالعه، بررسی اثربخشی آموزش بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم است.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) بود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که مشغول تحصیل بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**مقیاس بهزیستی مدرسه<sup>۱</sup>:** به منظور سنجش بهزیستی مدرسه از پرسشنامه بهزیستی مدرسه کانیو و ریمپلا (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۳ گویه و ۴ خرده مقیاس شرایط مدرسه، روابط اجتماعی، راه‌های خودکامروایی و وضعیت سلامت است. خرده مقیاس آن شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه دارای، راه‌های خودکامروایی و وضعیت سلامت است. روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی توسط کانیو و همکاران (۲۰۰۲) بررسی شده است. تحلیل عاملی از داده‌های به دست آمده توسط سازمان توسعه بهداشت مدارس، ۲۰۰۲ در فنلاند با ۴۰۱۴۷ پاسخ دهنده از کلاس

1. school well-being scale  
2. academic satisfaction scale



افزار Amos و برای بررسی اثر بخشی مدل تحلیل کوواریانس استفاده خواهد شد.

1. cognitive restructuring
2. role play
3. brain storming
4. modeling

گروهی ۴- چالش فکری ۵- جمع‌بندی جلسه بود و روش‌هایی همچون: بازسازی شناختی<sup>۱</sup>، بازی نقش<sup>۲</sup>، بارش فکری<sup>۳</sup>، بررسی سود و زیان، الگوسازی<sup>۴</sup>، داستان‌گویی، بازی و... در طول جلسات مورد استفاده قرار خواهد گرفت. با توجه به روش پژوهش برای برآورد شاخص‌های توصیفی از نرم افزار SPSS، برای تدوین ساختاری از نرم

### جدول ۱. برنامه آموزش مدل بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی

جلسات	موضوع	شرح جلسه
جلسه اول	معارفه و اجرای پیش‌آزمون و تعریف رضایت تحصیلی	معرفی اعضاء و بیان مجدد هدف از برگزاری این دوره، خوش آمدگویی، آشنایی با آزمودنی‌ها و گفتگو در مورد برنامه گروه، اهداف و ساختار جلسات، اهمیت تکالیف خانگی و مقررات گروهی، صحبت‌های مقدماتی درباره تفکر، بهزیستی مدرسه، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و... و نقش آن در تصمیم‌گیری روزمره زندگی در مدرسه و خارج از آن مقدمه کلی در مورد بهزیستی مدرسه و تأثیر آن بر رضایت تحصیلی، اجرای پیش‌آزمون مشخص کردن تکالیف خانگی
جلسه دوم	تعریف خودکارآمدپنداری و نقش آن در بهزیستی مدرسه	باورهای خودکارآمدی تحت تأثیر چهار منبع اصلی شامل تجارب موفقیت و شکست در گذشته، تجارب جانشینی، تشویق و ترغیب‌های کلامی و حالات فیزیولوژیکی و عاطفی، شکل می‌گیرند. در مجموعه‌های آموزشی نیز اثر هر یک از این منابع بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به روشنی قابل تصور است.
جلسه سوم	ابعاد خودکارآمدپنداری	بررسی مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری در مورد عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدپنداری بحث و گفتگو شود. درباره راه‌های بالا بردن خودکارآمدپنداری و آشنا کردن افراد گروه با خودهای ممکن مطلوب و نامطلوب و تشخیص اینکه کدام ویژگی فعلی، آن‌ها را در رسیدن به خود مطلوب کمک نموده و کدام ویژگی‌های خود مانع رسیدن به خود مطلوب خواهد شد.
جلسه چهارم	نیازهای اساسی روان‌شناختی	سه نیاز روان‌شناختی اساسی وجود دارد، خودمختاری، شایستگی و ارتباط، نیازها برای شایستگی، ارتباط و خودمختاری زیربنای رفتارهای انسان هستند.
جلسه پنجم	آگاهی نسبت به توانمندی	نیاز خودمختاری، نیاز برای خود پیروی و داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. افراد باید احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آن‌ها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌هایشان دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند. افراد باید برای پرورش مهارت ارتباط با دیگران ترغیب گردند؛ زیرا این نیاز بیانگر میل به مرتبط بودن عاطفی در گیر بودن در روابط صمیمانه است. دانش‌آموزان باید اهدافی را دنبال کنند که باعث برآورده شدن نیازهای روانی آن‌ها گردد.
جلسه ششم	خلاقیت هیجانی	دانش‌آموزان باید توانایی تغییر در هیجان‌های معمول و ایجاد حالت هیجانی جدید که برخلاف هیجان‌ها و استانداردها است و یا ترکیبی جدید از هیجان‌ها را بیاموزند و همچنین باید به آنان مهارت هماهنگی پاس خلاق با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی را آموزش داد به گونه‌ای که برقراری روابط مطلوب با دیگران را ممکن کند و موجبات بهبود شیوه تفکر فردی را ایجاد کند.
جلسه هفتم	آشنایی با ویژگی‌های افراد دارای خلاقیت هیجانی	افراد مستعد بروز هیجان‌های خلاقانه بیش از سایرین برای شناخت هیجان‌ها زمان می‌گذارند، تلاش می‌کنند، توجه و دقت بیشتری به هیجان‌های خود و دیگران دارند. خلاقیت هیجانی مستلزم تفکر واگرا و خلق پاسخ‌های مناسب و در عین حال اصیل است. همچنین آنان توانایی تغییر در هیجان‌های معمول و ایجاد حالت هیجانی جدید که برخلاف هیجان‌ها و استانداردها است و یا ترکیبی جدید از هیجان‌های متداول فرد است را دارند. و در نهایت آنان توانایی هماهنگی پاس خلاق با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی را دارند؛ به گونه‌ای که برقراری روابط مطلوب با دیگران را ممکن می‌کند و موجبات بهبود شیوه تفکر فردی را نیز فراهم می‌کنند.
جلسه هشتم	جهت‌گیری هدف	نظریه هدف پیشرفت بیان می‌کند که انگیزه دانش‌آموز و رفتارهای مربوط به هدف وی را می‌توان با در نظر گرفتن دلیل منظوری که وی هنگام درگیر شدن در تکالیف درسی اتخاذ می‌کند، فهمید.
جلسه نهم	مولفه‌های جهت‌گیری هدف	آموزش دادن به دانش‌آموزان در زمینه مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف: چهار نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد که عبارتند از: (۱) جهت‌گیری هدف تبحرگرا (تأکیدشان بر روی یادگیری، غلبه بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی‌ها)؛ (۲) جهت‌گیری هدف اجتناب از تبحر (اجتناب از فقدان مهارت یا شکست در یادگیری)؛ (۳) جهت‌گیری هدف عملکردگرا (نمایش توانایی‌هایشان به دیگران) و (۴) جهت‌گیری هدف اجتناب از عملکرد (اجتناب از بی‌کفایتی در نظر دیگران).
جلسه دهم	اختتام و جمع‌بندی موضوعات گذشته	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و اجرای پس‌آزمون

## یافته‌ها:

۱۴ نفر ۱۷ سال و ۴ نفر نیز ۱۸ سال بود:

تمام شرکت‌کنندگان در پژوهش دختر و در مقطع متوسطه دوم تحصیل می‌کرده‌اند. سن ۱۰ نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۶،

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار رضایت تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	M	SD	M	SD
آزمایش	۲۰/۰	۶/۱۷	۲۹/۰۱	۷/۰۶
کنترل	۱۹/۱۳	۵/۹۹	۲۰/۸۰	۵/۷۱

مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش‌فرض اصلی انجام تحلیل کواریانس آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج، سطح معناداری سطر اثر متقابل گروه و پیش‌آزمون ( $p=0/68$ ) بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، فرضیه همگنی رگرسیونی پذیرفته می‌شود و همچنین نتایج آزمون لوین معنادار نیست از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب نتیجه می‌شود که مفروضه همگنی واریانس‌ها، برقرار است.

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون بسیار نزدیک به هم است. در مرحله پس‌آزمون میانگین گروه آزمایش و کنترل افزایش یافته است اما میانگین گروه کنترل افزایش اندکی داشته است. سپس برای بررسی کردن فرضیه پژوهش با توجه به روش پژوهش - آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل از تحلیل کواریانس یک راه استفاده شد. بنابراین، پیش‌فرض اساسی تحلیل کواریانس شامل همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه رضایت تحصیلی گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۶۹/۵۰۱	۱	۱۶۹/۵۰۱	۴/۶۴۷	۰/۰۴۰	۰/۱۴۷
گروه	۴۵۹/۶۴۳	۱	۴۵۹/۶۴۳	۱۲/۶۰۱	۰/۰۰۱	۰/۳۱۸
خطا	۹۸۴/۸۹۹	۲۷	۳۶/۴۷۸			
کل	۲۰۲۵۹/۰۰۰	۳۰				

## بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود. نتایج پژوهش نشان داد که برنامه بهزیستی مدرسه بر افزایش رضایت تحصیلی تأثیر دارد و نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پالوز، مارکوتیو و کاستیو<sup>۲</sup> (۲۰۱۹)؛ دتو و کینگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۸)؛ دتو (۲۰۱۸)؛ فیوریلی، دی استاسیو، دی چایچیو، په په و سلما آرو<sup>۴</sup> (۲۰۱۷)؛ هنفر و انترامین<sup>۵</sup> (۲۰۱۶)، آرتینو<sup>۶</sup> (۲۰۰۷)؛

در جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات رضایت تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F به دست آمده برابر با ۱۲/۶ است و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است. از این رو با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود میانگین‌های دو گروه در پس‌آزمون تفاوت معناداری دارند. میانگین تعدیل‌شده<sup>۱</sup> گروه آزمایش ۲۸/۸۳ و میانگین تعدیل‌شده گروه کنترل ۲۰/۹۷ است. بیشتر بودن میانگین گروه آزمایش نشان‌دهنده اثربخشی آموزش بر افزایش نمره رضایت تحصیلی است. اندازه اثر مشاهده شده ۰/۳۱۸ است که نشان می‌دهد ۳۱/۸ درصد از واریانس رضایت تحصیلی توسط متغیر مستقل تبیین می‌شود.

1. adjusted
2. Palos, Maricuțoiu, Costea
3. Datu, King
4. Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe, & Salmela-Aro
5. Heffner & Antaramian
6. Artino



## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و نیازهای اساسی روان-شناختی با تأکید بر نقش تفسیری اسنادهای علی قابل تبیین است. طبق دیدگاه سیفرت (۲۰۰۴) میل به انتخاب اهداف تسلط مدارانه با کمک به شکل‌گیری الگوهای اسنادی سازش یافته سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده کمتر در معرض کاهش انگیزش قرارگیرند. به بیان دیگر، شواهد تجربی نشان می‌دهند که فراگیران تعقیب‌کننده اهداف تسلطی به دلیل استفاده از اسنادهای انطباقی، حتی پس از رویارویی با تجارب شکست، از آنجا که کمتر در معرض آسیب ناشی از تجارب هیجانی منفی هستند، تمایل چندانی به استفاده از برخی الگوهای رفتاری مانند خودارزشیابی‌های منفی و خودگویی‌های منفی ندارند و در مقابل بیشتر با ویژگی‌هایی مانند بیش ارزش‌گذاری تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و رضایتمندی از انجام تکالیف تحصیلی مشخص می‌شوند (تامین سانی و همکاران، ۲۰۱۱). علاوه بر این، مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعات انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که تمرکز بر نقش تفسیری الگوهای ارزیابی شناختی نیز در تبیین واسطه‌مندی هیجانات پیشرفت در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی و نهایتاً رضایت تحصیلی اهمیت زیادی دارد (دانیل، ۲۰۰۸).

در پایان می‌توان به پژوهشگرانی آتی چنین پیشنهاد کرد که معلمان تلاش نمایند جو کلاس را تغییر دهند و از حالت خشک و رسمی بیرون آورند تا خلاقیت و بهزیستی با به تعویق انداختن قضاوت و داوری تشویق و ترغیب شود. همچنین از آنجایی که یکی از ابعاد بهزیستی مدرسه نحوه تعامل معلمان و نقش بلامنازع آنان در رضایت تحصیلی است، برگزاری دوره‌های آموزشی و ضمن خدمت برای توانمند ساختن آنان در امر تدریس و تعامل با دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که پژوهش حاضر و ارتباط متغیرهای موجود باهم به عنوان یک مدل آماری برای اولین بار اجرا شده است از لحاظ پیشینه پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت. با توجه به اینکه جامعه آماری و نمونه پژوهش حاضر را دختران نوجوان شهر کرمانشاه تشکیل داده‌اند؛ تعمیم نتایج بر روی نوجوانان در فرهنگ‌ها و شهرها و استان‌های دیگر، با محدودیت همراه است. عدم امکان استفاده از روش‌های تکمیلی دیگر، نظیر مصاحبه و مشاهده به دلیل محدودیت زمان. همچنین بر اساس

شاین (۲۰۰۹)، بری، آوکی و دلاجوش (۲۰۰۸)، چچلک (۲۰۰۶)؛ کیلر (۲۰۰۶)؛ رودرایز (۲۰۰۶) به طور غیر مستقیم همخوانی دارد، اما از آنجایی که این پژوهش برای اولین بار اجرا شده و تاکنون هیچ‌گونه پژوهش داخلی یا خارجی شبه آزمایشی در این زمینه انجام نشده است در نتیجه پژوهشی که به طور مستقیم به این موضوع پرداخته باشد یافت نشد.

اما در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه اظهار نظر کرد که حمایت‌های محیطی که در قالب برنامه مداخله‌ای، بسته آموزشی بهزیستی مدرسه ارائه می‌شود، سبب برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی می‌شود و این نیازها نیز خود تنظیمی انگیزشی را تسهیل و تقویت می‌نماید. برگزاری جلسات آموزشی سبب تقویت انگیزش تحصیلی، رضایت و خشنودی از محیط یادگیری می‌شود. وجود تجربیات موفقیت‌آمیز در مدرسه خودکارآمدپنداری را افزایش داده، و فرد می‌آموزد حتی در تکالیف چالش برانگیز نیز منفعل عمل نکرده و در جستجوی راه‌های تازه باشد و از خلاقیت خود استفاده نماید. لذت‌های پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی سبب انگیزش درونی می‌شود. انگیزه فرد جهت اکتساب موفقیت‌های تحصیلی درونی شده در نتیجه شخص از مدرسه و متغیرهای مربوط به آن احساس مثبتی پیدا خواهد کرد و با اشتیاق و انگیزه درونی به مدرسه رفته و از لحاظ روانی، خود را با خودکارآمدپنداری بالایی ارزیابی می‌کند. مجموع این عوامل سطح رضایت تحصیلی را ارتقا و بهبود می‌بخشد، به نظر می‌رسد که سطح زیادی از نارضایتی دانش‌آموزان از مدرسه به تجارب تحصیلی گذشته شان وابسته باشد. شاید آموزش و اجرای برنامه‌های مداخلاتی و کارگاه‌های آموزشی در برجسته کردن نقش عوامل روانی و هیجانی و تغییر در ساختارهای شناختی و ذهنی دانش‌آموزان و تغییر سبک اسنادیشان مؤثر باشد. از این رو این امر موجب ایجاد احساس مثبت و خشنودی (بهزیستی مثبت تحصیلی) در دانش‌آموزان می‌شود.

به عبارت دیگر با استناد به پژوهش‌ها، تعاملات آموزشی یکی از متغیرهای مؤثر بر افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان و توانایی آن‌ها در مهارت‌های ارتباطی است. همچنین این برنامه خودکارآمدی فرد در مقابل عملکرد تحصیلی‌اش را افزایش داده و به همان‌سان مجموع این عوامل سبب ارتقای سطح رضایت تحصیلی می‌شود. مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی مدل بهزیستی مدرسه نشان می‌دهد که واسطه‌مندی خلاقیت هیجانات و خودکارآمدی در

1. Sahin
2. Bray, Aoki & Dlugosh
3. Chejlyk
4. Keeler
5. Rodriguez Robles

حق بین، فاطمه و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۵). پیش بینی نشاط ذهنی بر اساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه ای سبک های خود تنظیمی هیجانی. *مجله مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۳۵ (۸)، ۲۴-۵۲.

[https://jep.s.usb.ac.ir/article\\_4986.htm](https://jep.s.usb.ac.ir/article_4986.htm)

خورشیدی نازلو، لیلا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه پنج عامل شخصیت، تیپهای زمانی و فرسودگی تحصیلی با رضایت از مدرسه دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه.

دستجردی، رضا (۱۳۹۰). بررسی نقش صفات شخصیت، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدپنداری تحصیلی در پیش بینی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پائین. رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی.

نریمانی، محمد و طاهری فرد، مینا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اجتناب تجربه ای و پریشانی روان شناختی نوجوانان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۸(۴)، ۱۱۰-۱۳۳.

[Doi: 10.22098/jld.2019.823]

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و محبی، مینا. (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، ۲۰-۱.

[https://asj.basu.ac.ir/article\\_1357.html](https://asj.basu.ac.ir/article_1357.html)

#### References:

Artino, A. R. (2007). Online military training: using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students' satisfaction, Perceived Learning and Choice. *Quarterly Review of Distance Education*, 8 (3), 191-202.

[Doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x]

Bray, E.; Aoki, K. & Dlugosh, L. (2008). Predictors of learning satisfaction in Japanese online distance learners. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 9 (3), 1-24.

[Doi: 10.19173/irrodl.v9i3.525]

پژوهش حاضر پیشنهاد می شود که پژوهشگران مطالعات بیشتری در زمینه متغیرهای مورد بررسی این پژوهش فراهم آورند تا از لحاظ پیشینه غنی گردد. از آنجایی که جامعه آماری و نمونه پژوهش حاضر را دختران نوجوان شهر کرمانشاه تشکیل داده اند؛ پیشنهاد می گردد پژوهش هایی با همین موضوع روی نوجوانان پسران در فرهنگ ها و شهرها و استان های دیگر انجام شود. همچنین از ابزارهای تکمیلی دیگری مانند مصاحبه در کنار پرسشنامه استفاده شود تا بر غنای اطلاعات بیفزاید.

#### ملاحظات اخلاقی

##### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن ها محرمانه نگه داشته شد.

#### حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان های تأمین مالی در بخش های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

#### مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش های پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

#### تعارض منافع

بنابراظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

#### منابع

انصاری، هما. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر شادکامی، رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدپنداری تحصیلی دانش آموزان دختر شهر اهواز. *مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۷)، ۱-۱۰. <http://jndibs.com/article-۱-۱۷۴-fa.html>

پورعبدل، سعید؛ صبحی قرامکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه ای اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۳(۴)، ۲۲-۳۸.

[http://jld.uma.ac.ir/article\\_276.html](http://jld.uma.ac.ir/article_276.html)

- Chejlyk, S. (2006). The effects of online course format and three components of student perceived interactions on overall course satisfaction. *Dissertation Abstracts International*, 67 (4), (UMI No. 3213421).
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608.
- Datu, J. A. D. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies*, 19, 27–39. [Doi: 10.1007/s10902-016-9805-2]
- Datua, Jesus Alfonso, D., King, Ronnel, B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*.69: 100-110. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30558746/>
- Demaris, M.C., & Kritsomis, W.A. (2010). The classroom exploring its effects on student persistence and satisfaction. *Focus Colleges University School*, 2(1),1-9. <http://docplayer.net/13730806>
- Deshields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's Two – Factor Theory. *International Journal of Educational Management*, 19 (2), 128 – 139. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540510582426/full/html>
- 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 Educational Research*, 84, 1–12. [Doi:10.1016/j.ijer.2017.04.001]
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681–1701. [Doi:10.1007/s10902-015-9665-1]
- Helgesen, Q. & Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21 (2), 126 – 143. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540710729926/full/html>
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3–33. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540710729926/full/html>
- Keeler, L. C. (2006). Student satisfaction and types of interaction in distance education courses. *Dissertation Abstracts International*, 67 (9), (UMI No. 3233345). <https://www.learntechlib.org/p/121209>
- Kinicki, A. F; McKee-Ryan, C.; Schriesheim & Carson, K. P. (2002). Assessing the construct validity of the job descriptive index: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (1), 14-32. <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/>
- Konu, A. & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 20-32. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11847141/>
- Konu, A. & Lintonen, T. (2005). Theory based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21, (1), 56-69.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B. R., Treistman, D., & et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442. <https://books.google.com/books>
- Narimani, M., & Taherifard, M. (2019). The effectiveness of acceptance/commitment training to decrease experiential avoidance and psychological distress in teenagers with specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 8(4), 110-133. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2019.823]
- Paloş, R. M., Laurenţiu, P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*.60: 199-204. [Doi:10.1016/j.stueduc.2019.01.005.
- Pourabdol, S., Sobhi –Gharamaleki, N. & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (4), 22-38. (Persian). [http://jld.uma.ac.ir/article\\_276\\_0.html?lang=en](http://jld.uma.ac.ir/article_276_0.html?lang=en)
- Rodriguez Robles, F. M. (2006). Learner characteristic, interaction and support service variables as predictors of satisfaction in web-based distance education. *Dissertation Abstracts International*, 67 (7), (UMI No. 3224964).

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008a). A self determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193.  
<https://www.semanticscholar.org/paper>
- Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. Retrieved from ERIC database. (ED496541).
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010); School satisfaction and academic achievement: The effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.  
<https://pdf.sciencedirectassets.com/>
- Singley DS.(2008). Longitudinal prediction of domain satisfaction and global life satisfaction, test of social cognitive model [dissertation]. College Park, MD: *University of Maryland*.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs>
- Tuominen-Soini, H.; Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.  
<https://www.academia.edu/>
- Umbach, P. & Porter, S. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43 (2), 209-234.  
<http://stephenporter.org/papers/deptstudentsatisfaction.p>