

## آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی

مرتضی مرادی<sup>۱</sup>، عباسعلی سلیمانی خشاب<sup>۲</sup>، صدیقه شهاب‌زاده<sup>۳</sup>، حمید صباغیان<sup>۴</sup>،

محمدحسین دهقانی‌زاده<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۱۵

### چکیده

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی (AWBQ) انجام شد. پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی و پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی بر روی ۳۶۵ دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه‌ی دوم مدارس دولتی شهر پل‌دختر (۱۸۹ پسر و ۱۷۶ دختر) که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، اجر شد. به‌منظور تعیین روایی عاملی AWBQ از روش‌های آماری تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی و به‌منظور بررسی همسانی درونی AWBQ از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. همچنین به‌منظور مطالعه‌ی روایی واگرایی AWBQ، ضریب همبستگی بین نمره‌ی کل بهزیستی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده‌ی دانش‌آموزان گزارش شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که AWBQ از چهار عامل ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه‌ی نرم‌افزار AMOS، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد. همبستگی معنادار بین نمره‌ی ابعاد

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران  
(نویسنده مسئول) m-moradi@phdstu.scu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات فارس، شیراز، فارس، ایران

۴. عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور، مرکز یزد، یزد، ایران

۵. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، فارس، ایران

بهبودی تحصیلی با نمره کلی تنیدگی تحصیلی، روایی AWBQ را تأیید کرد. همچنین همسانی درونی مقیاس‌ها معنادار برآورد گردید. با توجه به برازش مدل و اعتبار بالای پرسشنامه، از آن می‌توان جهت مطالعه و سنجش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی استفاده کرد.

واژگان کلیدی: بهزیستی تحصیلی، ساختار عاملی، همسانی درونی

### مقدمه

برای سالیان متوالی اعتقاد بر این بود که حضور عواطف در فرایند تحصیل مختل‌کننده است. بر این اساس، تحولات آموزشی‌ای هم که در نظام‌های آموزشی پی‌ریزی می‌شد، اغلب یک‌جانبه و تنها در حوزه تحصیلی صرف رخ می‌داد؛ به طوری که بر کارکردهای تحصیلی فراگیران تأثیر نامطلوب می‌گذاشت و با کاهش علاقه‌ی تحصیلی، کندی پیشرفت تحصیلی و افزایش استرس‌ها همراه می‌شد (رودولف، لامبرت، کلارک و کارلاکوسکی، ۲۰۰۱؛ ویگفیلد، ایکلز، اسپچفل، روزر و داویس کین، ۲۰۰۶).

وجود این نقیصه، به آسیب در رابطه‌ی فراگیرنده-مدرسه انجامیده بود و باید برای ترمیم آن چاره‌ای اندیشیده می‌شد. بر این اساس، بهسازی رابطه‌ی فراگیرنده (فرد)-مدرسه (بافت) مورد توجه جدی متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفت و اعلام شد بازسازی و پیونددهی عمیق کارکردهای تحصیلی و عاطفی، قلب این رابطه است.

اگرچه پژوهش‌های انجام‌شده، مفاهیم متعددی از جمله حرمت خود<sup>۳</sup>، نشانگان افسردگی<sup>۴</sup> یا بهزیستی روان‌شناختی<sup>۵</sup> را به‌عنوان شاخص‌های موفق رابطه‌ی فرد-بافت معرفی کرده بودند، اما این مفاهیم انعکاس‌دهنده‌ی بهزیستی کلی‌اند و از شاخص‌های بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه و تحصیل چیزی به دست نمی‌دهند (تومینن-سوینی، سالمیلا-آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲). مثلاً در مدل بهزیستی روان‌شناختی ریف<sup>۱</sup> (۱۹۸۹)،

1. Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakowsky
2. Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Keane
3. self-esteem
4. depression syndroms
5. psychological well-being
6. Tuominen-soini, Salmela-Aro & Niemivirta

۱۹۹۵)، ادراک فرد از وضعیت روان‌شناختی‌اش در ارتباط با رشد شخصی و پذیرش خویشتن، دیگران و محیط سنجیده می‌شود. یا در مدل‌های سنجش حرمت خود و خودپنداره<sup>۲</sup>، این دو مفهوم غالباً به‌عنوان میانجی بین بافت‌های اجتماعی و روان‌شناختی با وضعیت تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند (آربانتزاسو، استیبالیز، آرانترزا، ایدرو آلفردو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). نقطه‌ضعف مدل‌های مذکور این است که در آن ارتباط فرد با بافت تحصیلی‌اش مورد بررسی قرار نمی‌گیرد. در مدلی نزدیک‌تر که در آن ارتباط فرد با محیط تحصیلی‌اش مورد بررسی قرار گرفته، الگوی بهزیستی مدرسه است. در مدل بهزیستی مدرسه سعی بر آن است که ابعاد مختلف بهزیستی در محیط‌های آموزشگاهی مورد بررسی قرار بگیرد (سامدل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸؛ اپدناکر و ون‌دامی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). مثلاً طبق الگوی بهزیستی مدرسه، دانش‌آموزان حضور در مدرسه را به بسیاری از فعالیت‌های دیگر ترجیح می‌دهند (کاوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱). اگرچه کاهش فاصله‌ی بین فراگیران و مدرسه، عاملی تأثیرگذار بر سازگاری و بهزیستی دانش‌آموزان محسوب می‌شود (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)، ولی بهسازی رابطه‌ی فراگیرنده-مدرسه، سازگاری کارکردهای عاطفی-تحصیلی و رسیدن به بهزیستی واقعی، نیازمند تغییرات موازی هم در فرد و هم در بافت تحصیلی است (ایکلز و روزر، ۲۰۰۶). کارکردی که در مدل بهزیستی مدرسه دیده نمی‌شود؛ بنابراین وجود مطالعات و مفاهیم نوینی که کارکردهای تحصیلی-عاطفی و رابطه‌ی فراگیرنده-مدرسه و همچنین تغییرات مثبت موازی هم در فراگیرنده و هم در مدرسه را به‌صورت مرتبط با هم و در پیوند با یکدیگر معرفی کند، ضروری است. بر این اساس مفهوم «بهزیستی تحصیلی<sup>۶</sup>» با هدف پیوند کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطه‌ی فراگیرنده-مدرسه و ایجاد تغییرات موازی پیش‌رونده در فرد و مدرسه، توسط تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) در جامعه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی توسعه یافت. این

- 
1. Ryff
  2. Self-concept
  3. Arantzazu, Estibaliz, Arantza, Eider & Alfredo
  4. Samdal
  5. Opdenakker & Van Damme
  6. academic well-being

محققان اظهار داشتند با توجه به نقش مرکزی مدرسه در زندگی نوجوانان و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکردهای اجتماعی- عاطفی<sup>۱</sup> نوجوانان، بهزیستی این گروه سنی در ارتباط با بافت مدرسه و شرایط آموزشی قابل تعریف است (ایکلز و روزر، ۲۰۰۹). به همین دلیل سازه‌ی بهزیستی تحصیلی از چهار بعد مرتبط با مدرسه تشکیل شده است.

بعد نخست ارزش مدرسه<sup>۲</sup> است. ارزش مدرسه منعکس‌کننده‌ی میزان ارج و قداستی است که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است. ویگفیلد و ایکلز (۱۹۹۲) و ایکلز و ویگفیلد (۱۹۹۵) ارزش مدرسه را به‌عنوان معنای ادراک‌شده از فرایند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده‌اند. معنای ادراک‌شده دربردارنده‌ی تفکر دانش‌آموز از جذابیت، اهمیت و قابل‌استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است (نیمویرتا، ۲۰۰۴). همچنین در نظری مشابه، نیمویرتا (۲۰۰۴)، ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقه‌ی فراگیر به مطالعه‌ی دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می‌داند.

بعد دوم که به‌عنوان خستگی از پاسخگویی به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه و گسلیده به مدرسه و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف می‌شود، فرسودگی نسبت به مدرسه<sup>۳</sup> نامیده می‌شود (سالما- آرو، کیورو، لسکینن و نورمی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). در این مفهوم خستگی و بدبینی هیجانی<sup>۵</sup> پیش‌بینی‌کننده‌های اولیه‌ی عدم کفایت تحصیلی هستند (پارکر<sup>۶</sup> و سالمیلا- آرو، ۲۰۱۱).

در بعد دیگر عامل رضایتمندی تحصیلی<sup>۷</sup> در نظر گرفته شده است که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه‌ی تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد (تومنین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)؛ و درنهایت در بعد چهارم درآمیزی با کار مدرسه یا مشارکت در امور مدرسه<sup>۸</sup> قرار دارد که به‌عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن

1. socio-emotional functioning
2. school value
3. school burnout
4. kiuru, leskinen & nurmi
5. emotional exhaustion and cynicism
6. Parker
7. satisfaction with educational choice
8. schoolwork engagement

که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود (سالمیلایا- آرو و آپادیایا، ۲۰۱۲).

در مجموع بهزیستی تحصیلی بیانگر نقش عوامل بهزیسته‌ساز در رابطه با بافت مدرسه است (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های وی در ایجاد محیط سرزنده‌ی تحصیلی تأکید ویژه دارد (میرا و داستین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ تمنایی‌فر و مقیدفرد، ۲۰۱۴؛ ووگال، میونگ-جین و می‌می<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). لذا مطالعه‌ی آن در فرایند تحصیل و بافت مدرسه از اهمیت حیاتی برخوردار است (ایکلز و روزر، ۲۰۰۹؛ تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس، تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری و تجمیع کارهای محققان قبلی توسعه دادند. در مطالعه‌ی این محققان، روایی ابزار مورد تأیید قرار گرفت. محققان مذکور، مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند؛ بنابراین، نتایج مربوط به ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی، اولین بار توسط تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) گزارش شد. این پرسشنامه بر اساس مفاهیم چهارگانه‌ی سازه‌ی بهزیستی تحصیلی، از چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه تشکیل شده است.

این پرسشنامه در کشورهای مختلف مانند فنلاند و آمریکا استفاده شده است. اما آنچه مهم است دستیابی به ابزارهایی با پایایی و روایی بالا در سنجش ویژگی‌های تعاملی تحصیلی-عاطفی است که بتواند زمینه‌ساز بسیاری از تحقیقات روان‌شناختی در محیط‌های تربیتی، مراکز مشاوره و حتی درمانی باشد. بر این اساس، در این پژوهش به دو دلیل از AWBQ استفاده شد: اول با توجه به نفوذ روزافزون روان‌شناسی مثبت‌نگر در حوزه‌ی تحصیل و اهمیت یافتن بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در بافت مدرسه، دسترسی به

- 
1. Upadyaya
  2. Meera & dustin
  3. Woogul, myung-jin & mimi

ابزارهای پایا و روا به منظور اندازه‌گیری این سازه، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. دوم، همسویی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعه‌ی تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) درباره‌ی ساختار عاملی AWBQ، اطلاعات ارزشمندی درباره‌ی مقیاس‌های تشکیل‌دهنده‌ی AWBQ در نمونه‌ی ایرانی و در رابطه با تشابهی الگوی نظری زیربنایی بهزیستی تحصیلی، در بافت‌های فرهنگی مختلف فراهم می‌آورد. از این رو پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به سؤالات زیر است.

- ۱- آیا پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی، برای سنجش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی روایی<sup>۱</sup> دارد؟
- ۲- آیا پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی، برای سنجش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی پایایی<sup>۲</sup> دارد؟
- ۳- پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی در جامعه‌ی دانش‌آموزی ایران از چند عامل تشکیل شده است؟
- ۴- آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر جامعه‌ی مورد مطالعه از نظر ابعاد احتمالی بهزیستی تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد؟

## روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم مدارس دولتی شهر پل‌دختر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است. مطابق جدول کرجسی و مورگان<sup>۳</sup> (۱۹۷۰)، حجم نمونه‌ی لازم با توجه به جامعه‌ی آماری، تعداد ۳۴۱ نفر لحاظ شد. لیکن برای کفایت بهتر نمونه و اجتناب از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای<sup>۴</sup> و به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب شد. در نهایت، پس از

---

1. validity
2. reliability
3. Krejcie & morgon
4. cluster random sampling

حذف ۳۵ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۶۵ نفر شامل ۱۸۹ پسر (میانگین سنی ۱۶/۱۷ و انحراف استاندارد ۰/۸۹) و ۱۷۶ دختر (میانگین سنی ۱۶/۹۰ و انحراف استاندارد ۰/۸۶) به دست آمد.

پس از اخذ مجوزهای لازم از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان پلدختر، پرسشنامه‌های از قبل تهیه شده در مدارس متوسطه‌ای که به شکل تصادفی انتخاب شده بودند، توزیع گردید. پرسشنامه‌ها ضمن پرسش از ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش‌آموزان (مثل سن، رشته، جنسیت و ...)، بی‌نام بود و بر محرمانه بودن نتایج، به مشارکت‌کنندگان اطمینان لازم داده شد. هر پرسشنامه توسط یک فرد و به شکل خوداظهاری تکمیل گردید. پرسشنامه‌ها شامل پرسشنامه‌ی چندبعدی بهزیستی تحصیلی و پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی ادراک شده<sup>۱</sup> بود که جهت سنجش روایی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی به کار گرفته شد. لازم به ذکر است که برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این پرسشنامه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر پلدختر (شامل ۴۰ پسر و ۴۰ دختر) اجرا شد. نتیجه‌ی این اجرا نشان داد ماده‌های پرسشنامه دارای حداقل مشکل است و به جز ماده‌های ۱۰ و ۲۳ که در نسخه‌ی اصلی مورد بازنویسی قرار گرفتند، نقیصه‌ی دیگری مشاهده نشد.

در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

۱- پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی: تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری از شاخصه‌های روان‌شناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه گسترش دادند. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با سی‌ویک گویه که درباره‌ی عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. پرسشنامه‌ی مذکور شامل ابعاد ارزش مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای از «صلاً درست نیست» (۱) تا «کاملاً درست» (۷))، فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا

«کاملاً موافقم» (۷))، رضایتمندی تحصیلی (۴ گویه، پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای از «به‌هیچ‌وجه» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵)) و درآمیزی با کار مدرسه (۹ گویه، پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای از «هرگز» (۱) تا «روزانه» (۷)) است. تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند.

به‌منظور آماده‌سازی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی در نمونه‌ی ایرانی، این پرسشنامه ابتدا به فارسی ترجمه شد و به دنبال آن از دو متخصص زبان انگلیسی درخواست شد که آن را به انگلیسی برگردانند. تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی ارزیابی شد و از طریق «فرایند مرور مکرر»<sup>۱</sup> این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، ترادف معنایی دو نسخه‌ی فارسی و انگلیسی به‌دقت موردبررسی قرار گرفت. به دنبال آن چند نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه، روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسشنامه را تأیید کردند.

۲- پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده: زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) نسخه‌ی جدید پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی را توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم تنیدگی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه/دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در این مقیاس از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی طیف لیکرت ۱۱ درجه‌ای از «به‌هیچ‌وجه تنیدگی‌زا نیست» (۰) تا «کاملاً تنیدگی‌زا است» (۱۰) گزارش کنند. در مطالعه‌ی شگری، نوری، فراهانی و مرادی (۱۳۸۹)، روایی و پایایی پرسشنامه مطلوب گزارش شد. همچنین همبستگی منفی و معنادار نمره‌ی کلی تنیدگی تحصیلی و نمره‌ی کلی خودکارآمدی تحصیلی، روایی واگرایی پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی را تأیید کرد ( $r = -0.49, P < 0.01$ ). در مجموع ابزار از خصوصیات روان‌سنجی مناسبی در نمونه‌ی ایرانی برخوردار بود (شگری و همکاران، ۱۳۸۹).

1. iterative review process

2. Zzajacova, lynch & espenshade



### یافته‌ها

جهت واریس سؤال اول پژوهش، ضرایب همبستگی ماده‌های سی و یک گانه‌ی پرسشنامه‌ی AWB با نمره‌ی کل موردسنجش قرار گرفت. دامنه‌ی ضرایب به‌دست آمده در نمونه‌ی کل از ۰/۶۱ تا ۰/۸۶، در نمونه‌ی پسران از ۰/۵۸ تا ۰/۸۲ و در گروه دختران از ۰/۶۲ تا ۰/۸۷ متغیر و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. این یافته بیانگر این است که ماده‌های پرسشنامه از همبستگی درونی خوبی برخوردارند و یک سازه را بیان می‌کنند. همچنین به‌منظور بررسی روایی واگرایی AWBQ، همبستگی بین نمره‌ی AWBQ و عامل‌های استخراج‌شده‌ی آن با نمره‌ی کلی تنیدگی تحصیلی محاسبه شد که نشان از روایی AWBQ داشت (جدول ۱).

جدول ۱. میانگین و ضریب همبستگی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی و عامل‌های استخراج‌شده‌ی آن با نمره‌ی کلی تنیدگی تحصیلی

نمره‌ی کلی AWBQ			عامل اول			عامل دوم			عامل سوم			عامل چهارم		
گروه‌ها	پسران	دختران	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران
میانگین‌ها	۱۱۲/۰۲۱۵	۱۰۶/۷۲۵۰	۱۱۰/۴۲۸۶	۳۳/۵۱	۳۱/۱۵	۳۳/۱۰	۲۴/۲۴	۲۶/۷۲	۲۴/۲۹	۱۵/۵۰	۱۴/۹۹	۱۵/۳۵	۳۹/۷۷	۳۲/۸۶
تنیدگی تحصیلی	۰/۲۷	۰/۳۱	۰/۳۲	۰/۲۶	۰/۳۳	۰/۲۸	۰/۳۲	۰/۳۷	۰/۳۴	۰/۳۸	۰/۳۶	۰/۳۶	۰/۳۰	۰/۳۴

$P < 0.001$

در جدول ۲ ضرایب پایایی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی و عوامل استخراج‌شده‌ی آن به تفکیک جنس با استفاده از آلفای کرونباخ آمده است. همان‌گونه مشاهده می‌شود تمامی ضرایب پایایی در سطح مطلوبی قرار دارند و بنابراین پاسخ سؤال دوم پژوهش نیز مشخص می‌شود

جدول ۲. ضرایب پایایی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی و عامل‌های استخراج‌شده‌ی آن با روش آلفای کرونباخ در کل نمونه و به تفکیک جنسیت

نمره‌ی کلی AWBQ	عامل اول		عامل دوم		عامل سوم		عامل چهارم	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
۰/۵۹	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱
۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۶۱

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش مبنی بر یک یا چند عاملی بودن پرسشنامه، نخست قابلیت تحلیل عاملی از طریق مقیاس‌های کایزر-مایر-اولکین<sup>۱</sup> و کرویت بارتلت<sup>۲</sup> بررسی شد. مقدار KMO برابر با ۰/۹۱ و میزان BTS معادل با ۲۳۸۱/۵۴ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ محاسبه شد که نشان می‌دهد نمونه و ماتریس همبستگی برای انجام تحلیل عاملی مناسب می‌باشند و لذا عامل‌یابی قابل توجیه است. از آنجا که روش شناسان و روان‌سنجان، انجام هر دو تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی را، روی یک نمونه نادرست می‌دانند، نمونه‌ی مورد مطالعه، به‌طور تصادفی به دو زیر نمونه تقسیم شد. بر اساس زیر نمونه‌ی اول (۲۰۰ نفر)، ساختار عاملی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی مورد مطالعه قرار گرفت و سپس ساختار عاملی استخراج‌شده، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در زیر نمونه‌ی دوم (۱۶۵ نفر) آزمون شد.

جهت استخراج ساختار عاملی پرسشنامه، همسو با مطالعه‌ی تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مبنی بر همبسته بودن عامل‌ها، از روش چرخش اوبلیمین استفاده شد، یعنی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش اوبلیمین بر روی ۳۱ ماده‌ی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی انجام شد. به‌عبارت‌دیگر، برای تعیین مناسب‌ترین عامل‌ها، با در نظر گرفتن نمودار شیب دامنه‌ی کتل<sup>۳</sup>، ارزش‌های ویژه<sup>۴</sup> و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل، عامل‌های ذکر شده با

1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
2. Bartlett Test of Sphericity (BTS)
3. scree plot
4. eigen value

روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش اوبلیمین استخراج شدند. بر اساس نتایج به‌دست آمده، چهار عامل اولیه‌ی دارای ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک شناسایی شد که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است. لازم به ذکر است که منطق استخراج عوامل بر اساس مفروضه برگرفته از مطالعات نظری و تجربی تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) که معتقد به ساختار چهار عاملی‌اند، است.

جدول ۳. شاخصه‌های آماری چهار عامل پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی بعد از چرخش اوبلیمین به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی

شاخص‌ها		ارزش ویژه	درصد تبیین‌کنندگی واریانس	درصد تراکمی واریانس تبیین شده
عوامل استخراجی				
عامل اوّل	۲/۸۰	۳۱/۵۹	۳۱/۵۹	
عامل دوّم	۲/۱۰	۶/۷۷	۳۸/۳۶	
عامل سوّم	۱/۸۱	۵/۸۵	۴۴/۲۱	
عامل چهارم	۱/۲۶	۴/۷۰	۴۸/۹۱	
عامل پنجم	۰/۹۵	۳/۰۵	۵۱/۹۶	

در مجموع این چهار عامل ۴۸/۹۱ درصد واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کنند. در ادامه، بارهای عاملی هر ماده به همراه عوامل استخراجی که بعد از چرخش به‌دست آمده، در جدول شماره ۴ نشان داده شده است. مطابق نتایج جدول، ماده‌های ۶، ۵، ۸، ۹، ۴، ۷، ۳ و ۲ در عامل اوّل، ماده‌های ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۰، ۱۲، ۲۳، ۱ و ۱۶ در عامل دوّم، ماده‌های ۱۹، ۲۲، ۲۰ و ۲۱ در عامل سوم و ماده‌های ۳۱، ۳۰، ۲۶، ۲۷، ۲۹، ۲۴، ۲۸، ۱۷ و ۲۵ در عامل چهارم، بار عاملی بالایی دارند. با توجه به مبانی نظری پژوهش، عامل اوّل به نام ارزش مدرسه، عامل دوّم به نام فرسودگی نسبت به مدرسه، عامل سوم به نام رضایتمندی تحصیلی و عامل چهارم به نام درآمیزی با کار مدرسه نام‌گذاری شدند.

جدول ۴. ماتریس ساختار عاملی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی

درآمیزی با کار مدرسه	رضایتمندی تحصیلی	فروودگی نسبت به مدرسه	ارزش مدرسه	عامل‌ها ماده‌ها
۰/۴۶	۰/۵۲	-۰/۳۹	۰/۸۶	۶. به نظر من، مطالبی که در مدرسه می‌خوانم، مهم هستند.
۰/۴۴	۰/۵۰	-۰/۳۱	۰/۸۵	۵. من اعتقاد دارم بیشتر موضوعاتی که در مدرسه مطالعه می‌کنم، در آینده به دردم خواهند خورد.
۰/۵۴	۰/۵۶	-۰/۴۲	۰/۸۴	۸. به عقیده‌ی من، چیزهایی را که در مدرسه یاد می‌گیرم، جالب هستند.
۰/۵۷	۰/۵۳	-۰/۴۸	۰/۸۲	۹. بیشتر موضوعاتی را که در مدرسه مطالعه می‌کنم، دوست دارم.
۰/۴۰	۰/۴۷	-۰/۳۸	۰/۷۸	۴. به عقیده‌ی من، چیزهایی که در مدرسه می‌آموزم، مفیدند.
۰/۴۰	۰/۴۰	-۰/۲۹	۰/۶۵	۷. من فکر می‌کنم مدیریت مطالبی که در مدرسه می‌خوانم، مهم است.
-۰/۳۳	-۰/۳۴	۰/۴۲	-۰/۵۳	۳. فکر می‌کنم رفتن به مدرسه، اتلاف وقت است.
-۰/۳۵	-۰/۴۳	۰/۴۱	-۰/۵۲	۲. احساس می‌کنم که رفتن به مدرسه کار غیرمفیدی است.
-۰/۵۲	-۰/۴۶	۰/۷۴	-۰/۴۳	۱۴. احساس می‌کنم در حال از دست دادن علاقه‌ام نسبت به محیط مدرسه هستم.
-۰/۲۴	-۰/۲۶	۰/۶۸	-۰/۲۵	۱۳. من اغلب به خاطر موضوعات مرتبط با محیط مدرسه، در شب دچار بدخوابی می‌شوم.
-۰/۴۳	-۰/۴۹	۰/۶۶	-۰/۵۴	۱۱. نسبت به انجام تکالیف مدرسه بی‌انگیزه‌ام و اغلب به این فکر می‌کنم که باید مدرسه را ترک کنم.
-۰/۲۸	-۰/۲۷	۰/۶۱	-۰/۳۵	۱۵. من همیشه از خودم می‌پرسم آیا تکالیف مدرسه‌ام دارای هیچ معنا و منظوری هستند؟
-۰/۲۴	-۰/۲۳	۰/۶۰	-۰/۲۰	۱۸. فشار ناشی از انجام تکالیف مدرسه‌ام باعث مشکلاتی در رابطه‌ی نزدیکم با دیگران می‌شود.
-۰/۴۲	-۰/۳۹	۰/۵۸	-۰/۴۳	۱۰. احساس می‌کنم گرفتار محیط مدرسه شده‌ام.
-۰/۲۳	-۰/۲۵	۰/۴۸	-۰/۲۳	۱۲. اغلب احساس می‌کنم شایستگی لازم برای انجام تکالیف مدرسه را ندارم.
-۰/۳۱	-۰/۳۹	۰/۴۵	-۰/۲۶	۲۳. در مدرسه پیوسته عصبی هستم.
-۰/۳۲	-۰/۳۵	۰/۳۹	-۰/۳۴	۱. به نظر من، مطالعه کاری خسته کننده است.

۰/۱۶	۰/۱۳	۰/۳۵	۰/۱۸	۱۶. به مقدار زیاد در اوقات فراغت، نسبت به موضوعات مرتبط با تکالیف مدرسه‌ام به فکر فرو می‌روم.
۰/۳۱	۰/۸۱	-۰/۳۱	۰/۴۱	۱۹. آیا شما از روند تحصیلی خود راضی هستید؟
۰/۳۶	۰/۷۶	-۰/۳۰	۰/۳۸	۲۲. چقدر از عملکرد خود در کلاس فعلی تان لذت می‌برید؟
۰/۳۲	۰/۷۱	-۰/۳۹	۰/۴۹	۲۰. آیا شما احساس می‌کنید که انتخاب مسیر تحصیل، یک انتخاب موفقیت‌آمیز بوده است؟
۰/۴۹	۰/۷۰	-۰/۳۹	۰/۵۶	۲۱. آیا شما به گسترش موضوعاتی که در کلاس فعلی تان آموزش داده می‌شود، علاقه‌مند هستید؟
۰/۷۳	۰/۴۱	-۰/۳۹	۰/۵۱	۳۱. وقتی در مدرسه به شکل گسترده مشغول کار هستم، احساس خوشحالی می‌کنم.
۰/۷۲	۰/۳۶	-۰/۳۹	۰/۴۳	۳۰. صبح که از خواب بیدار می‌شوم، دوست دارم به مدرسه بروم.
۰/۷۱	۰/۳۶	-۰/۴۱	۰/۳۹	۲۶. زمانی که مشغول مطالعه هستم احساس قوت و نیرومندی می‌کنم.
۰/۷۰	۰/۴۱	-۰/۳۷	۰/۴۸	۲۷. نسبت به مطالعه کردن اشتیاق زیادی دارم.
۰/۶۸	۰/۲۶	-۰/۲۰	۰/۳۰	۲۹. انجام تکالیف مدرسه آرزوی من است.
۰/۶۶	۰/۴۶	-۰/۴۱	۰/۵۱	۲۴. من دریافتم که تکالیف مدرسه پر از معنا و منظور است.
۰/۵۳	۰/۲۶	-۰/۲۳	۰/۱۹	۲۸. زمانی که در مدرسه هستم، هر چیز دیگری که اطرافم است را فراموش می‌کنم.
۰/۳۵	۰/۱۳	-۰/۱۴	۰/۳۰	۱۷. من در انجام تکالیف از خودم توقع بیشتری دارم.
۰/۳۴	۰/۰۹	-۰/۰۵	۰/۱۹	۲۵. زمانی که در حال مطالعه هستم زمان به سرعت می‌گذرد.

به منظور تأیید ساختار عاملی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی نسخه‌ی دانش‌آموزی، مدل تحلیل عامل تأییدی (شکل ۱) با استفاده از نرم‌افزار AMOS (ویراست ۲۱) با روش حداکثر احتمال بر اساس ماتریس وارینانس-کواریانس به کار رفت. پیش فرض اساسی محقق این است که هر عاملی با زیرمجموعه‌ی خاصی از متغیرها ارتباط دارد و محقق در تعداد عامل‌های مدل، قبل از انجام تحقیق، فرض معینی داشته است. لازم به ذکر است که در اجرای تحلیل عامل تأییدی، مفروضه‌های استفاده از آن رعایت شده است. نتایج

به‌دست‌آمده در جدول ۵ گزارش شده است. همچنین ضرایب پایایی مرکب<sup>۱</sup> برای نمره‌ی کل و ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۹۲ و ۰/۹۰ محاسبه شد که مناسب ارزیابی می‌شود.

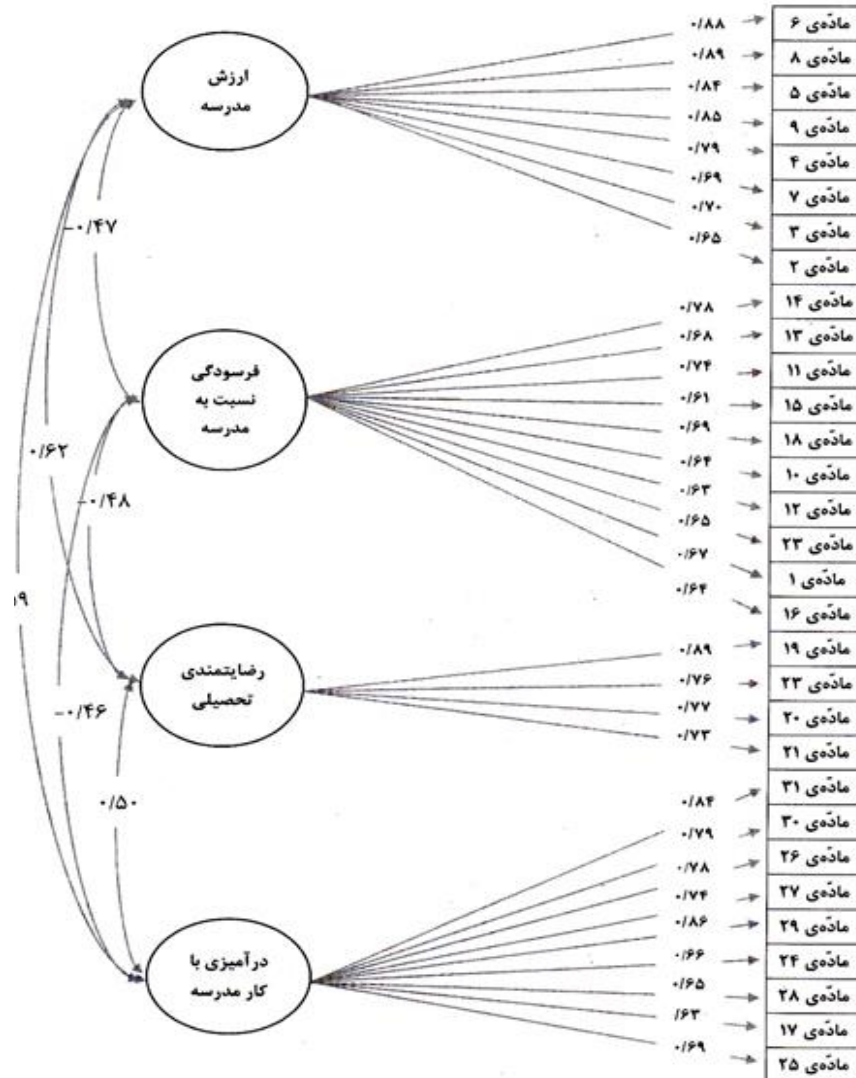
جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی و میزان مطلوبیت آن‌ها

RMSEA	NFI	AGFI	GFI	CFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	شاخص‌های برازش و میزان آن‌ها
۰/۰۶	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۷	۱/۹۶	۹۴	۱۷۱/۸۶	

مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص درجه‌ی آزادی ( $df$ )، شاخص مجذور خی بر درجه‌ی آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش تطبیقی<sup>۲</sup> (CFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۳</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی<sup>۴</sup> (AGFI)، شاخص هنجار شده‌ی برازندگی<sup>۵</sup> (NFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب<sup>۶</sup> (RMSEA).

همان‌طور که بیان شد جدول ۵ نشان‌دهنده‌ی نتایج تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی است. این شاخص‌ها درباره‌ی اینکه مدل‌های برازش یافته تا چه حد به برازندگی کامل نزدیک است، اطلاعات مناسبی را فراهم می‌آورند (هومن، ۱۳۸۸). پژوهشگران شاخص  $\chi^2/df$  کمتر از ۳ (کلاین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰)، شاخص CFI، GFI، AGFI و NFI بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۹۰ (براون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱) و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۸ (هو و بنتلر<sup>۹</sup>، ۱۹۹۹) را از نشانه‌های برازش مناسب و از شاخص‌های مطلوب برای ارزیابی مدل می‌دانند. بر این اساس، پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است.

1. Composite Reliability (CR)
2. comparative fit index
3. goodness of fit index
4. adjusted goodness of fit index
5. normed fit index
6. root mean square error of approximation
7. Kline
8. Browne
9. Hu & Bentler



شکل ۱. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی

در واریس سؤال چهارم پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار در میانگین ابعاد چهارگانه‌ی بهزیستی تحصیلی در بین پسران و دختران، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون، با توجه به لزوم رعایت پیش فرض‌های آن، از آزمون لوین جهت سنجش همگنی واریانس‌ها استفاده شد. نتایج

نشان داد با توجه به عدم معنی‌داری آن برای همه‌ی متغیرها، شرط همسانی واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است؛ بنابراین آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره قابل اجرا است. نخست نتیجه‌ی آزمون ام. باکس<sup>۱</sup> که فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده‌ی متغیرهای وابسته را در بین گروه‌های مختلف مورد آزمون قرار می‌دهد، نشان داد میزان  $F=2/217$  در سطح  $0/01$  معنادار است که به معنی رد فرض صفر مذکور است. به عبارت دیگر شاهد نابرابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده‌ی متغیرهای وابسته در بین دانش‌آموزان پسر و دختر هستیم.

نتایج آزمون اثر هتلینگ<sup>۲</sup> نشان داد در متغیرهای فرسودگی نسبت به مدرسه و در آمیزی با کار مدرسه، بین دو گروه دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معناداری وجود دارد ( $H=3452/814$ ,  $F_{(4, 851)}=3452/814$ ,  $P=0/001$ ). نتایج آزمون‌های تک متغیری در جدول ۶ آمده است. همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، در متغیرهای فرسودگی نسبت به مدرسه و در آمیزی با کار مدرسه در سطح خطای کوچک‌تر از  $0/05$  بین دختران و پسران دانش‌آموز تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس میانگین‌های ارائه‌شده در جدول ۱، می‌توان دریافت که باور به فرسودگی مدرسه و در آمیزی با کار مدرسه پسران به‌طور معناداری بیش از دختران است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس برای مقایسه‌ی دو جنس در متغیرهای پژوهش

F	MS	df	SS	متغیرهای وابسته	منبع تغییرات
۱/۸۵۳	۱۰۳/۵۸۱	۱	۱۰۳/۵۸۱	ارزش مدرسه	جنس
۸/۵۶۳*	۶۸۰/۷۴۴	۱	۶۸۰/۷۴۴	فرسودگی نسبت به مدرسه	
۱/۱۹۱	۱۴/۶۹۳	۱	۱۴/۶۹۳	رضایتمندی تحصیلی	
۱۴/۵۲۹*	۲۶۷۲/۳۳۱	۱	۲۶۷۲/۳۳۱	در آمیزی با کار مدرسه	
		۲۶۴	۱۴۷۵۴/۶۷۸	ارزش مدرسه	خطا
		۲۶۴	۲۰۹۸۷/۵۴۱	فرسودگی نسبت به مدرسه	
		۲۶۴	۳۲۵۷/۴۸۸	رضایتمندی تحصیلی	
		۲۶۴	۴۸۵۵۸/۰۰۴	در آمیزی با کار مدرسه	

1. Box's M
2. Hotelling's test



## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ساختار عاملی، سنجش همسانی درونی و سایر خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که در نمونه‌ی دانش‌آموزان ایرانی، بهزیستی تحصیلی از چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی، وجود ابعاد چهارگانه را تأیید کرد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ، همسانی درونی ابعاد چهارگانه‌ی AWBQ را مطلوب نشان داد.

یافته‌های به‌دست‌آمده درباره‌ی ساختار عاملی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی در نمونه‌ی دانش‌آموزی ایران با نتایج پژوهش تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) که درباره‌ی ساختار عاملی نسخه‌ی مادر این پرسشنامه در جامعه‌ی دانش‌آموزی فنلاند به دست آمد، همسو است. در نسخه‌ی مذکور، بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان متشکل از چهار عامل ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه تشخیص داده شد که در پژوهش حاضر نیز مورد تأیید قرار گرفت. البته نتایج پژوهش فعلی با نتایج پژوهش تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) دارای دو تفاوت قابل توجه هم است. نخست؛ در مطالعه‌ی محققان مذکور، متغیر درآمیزی با کار مدرسه دارای بالاترین میزان پایایی (۰/۹۴) محاسبه گردید، درحالی‌که در پژوهش حاضر متغیر ارزش مدرسه حاوی بالاترین میزان پایایی (۰/۸۸) تشخیص داده شد. دوم؛ بین دو پژوهش از نظر قرارگیری ماده‌ها در زیرمجموعه‌ی برخی از ابعاد بهزیستی تحصیلی، اختلاف نظر مشاهده شد. مثلاً در پژوهش تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) ماده‌های ۱ الی ۹ در عامل ارزش مدرسه، ماده‌های ۱۰ الی ۱۸ در عامل فرسودگی نسبت به مدرسه و ماده‌های ۲۳ الی ۳۱ در عامل درآمیزی با کار مدرسه جای گرفت ولی در مطالعه‌ی حاضر، ماده‌های ۶، ۵، ۸، ۹، ۴، ۷، ۳ و ۲ در عامل ارزش مدرسه، ماده‌های ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۰، ۱۲، ۲۳، ۱ و ۱۶ در عامل فرسودگی نسبت به مدرسه و ماده‌های ۳۱، ۳۰، ۲۶، ۲۷، ۲۹، ۲۴، ۲۸، ۱۷ و ۲۵ در

عامل درآمیزی با کار مدرسه، بار عاملی بالایی داشتند. لازم به ذکر است که هر دو پژوهش درباره‌ی ماده‌های تشکیل‌دهنده‌ی عامل رضایتمندی تحصیلی هم‌نظر می‌باشند. همبستگی منفی و معنادار بین نمره‌ی کل بهزیستی تحصیلی و ابعاد آن با نمره‌ی کلی تئیدگی تحصیلی ادراک‌شده، حمایت تجربی مناسبی برای روایی AWBQ فراهم کرد که در این زمینه چند تبیین قابل‌ارائه است. نخست، مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی با سؤالات، موانع، فشارها و چالش‌هایی در زمینه‌ی تحصیلی مواجه‌اند (از قبیل نمرات پایین، دروس سخت و پیچیده، معلمان ضعیف و انعطاف‌ناپذیر، استرس‌های مدرسه، محیط سرد و غیر همدلانه‌ی کلاس) که واقعیت پایدار زندگی تحصیلی را تشکیل می‌دهند (کنترل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ مارتین و مارش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۸). وجود این چالش‌ها همراه با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی که در این دوره اتفاق می‌افتد (اسپیر، ۲۰۰۰)، وضعیتی دشوار را برای دانش‌آموزان نوجوان به وجود می‌آورد که حتی ممکن است به شکست یا انصراف آنان از تحصیل منجر شود. محققان مختلف مطمئن‌ترین راه پیشگیری از تأثیرات منفی چالش‌های تحصیلی و مقابله با آن‌ها را در توانمندسازی دانش‌آموزان و تکیه بر فعالیت‌ها و توانش‌های فراگیران می‌دانند (بندورا، ۱۹۹۳؛ میبرا و داستین، ۲۰۱۳؛ ووگال و همکاران، ۲۰۱۴). در این میان بهزیستی تحصیلی که بر عوامل بهزیسته‌ساز در رابطه با بافت مدرسه تأکید دارد (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)، نقش دانش‌آموز و عاملیت فردی وی را در ایجاد محیط سرزنده‌ی تحصیلی، بهزیسته‌محور و مقابله با چالش‌ها می‌پذیرد. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان فعال، سرزنده، خود-عامل و بهزیست منش، آگاهانه به مقابله با چالش‌های تحصیلی می‌پردازند و شرایط دشوار را چالشی می‌دانند که باید بر آن مسلط شوند، نه آسیبی که از آن دوری کنند (بندورا، ۱۹۹۳).

در تبیین دوم می‌توان گفت، از نظر محققان یکی از دلایل افزایش استرس‌ها در محیط‌های یادگیری، تفکیک کارکردهای عاطفی از کارکردهای تحصیلی است (آندرمن و آندرمن، ۱۹۹۹؛ ایساکسون و جارویس، ۱۹۹۹؛ رودولف و همکاران، ۲۰۰۱؛ ویگفیلد و

---

1. Catterall  
2. Martin & marsh

همکاران، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان برخوردار از بهزیستی تحصیلی به دلیل برخورداری از تعادل کارکردهای عاطفی و تحصیلی در غلبه بر ناملایمات و تنیدگی‌های تحصیلی موفق‌تر از همسالانشان عمل می‌کنند (اکلز و روزر، ۲۰۰۹).

در تبیین سوم می‌توان بر رابطه‌ی فراگیرنده-مدرسه تکیه کرد. رابطه‌ای که اگر غیر رضایت‌بخش باشد و فراگیرنده برای مدرسه ارزشی قائل نباشد، منجر به چالش‌هایی در رابطه‌ی وی با مدرسه خواهد شد و اگر این رابطه بر مبنای تعادل و بهسازی باشد، با نتایج سازگارانه برای فراگیرنده همراه خواهد بود. مثلاً پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان داده‌اند رابطه‌ی متعادل دانش‌آموز - آموزشگاه، ضمن کمک به سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، باعث دل‌بستگی آنان به مدرسه و فضای آموزشی می‌شود (اکلز و روزر، ۲۰۰۹؛ تومینین - سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان دارای بهزیستی به دلیل ارزشی که برای مدرسه‌ی خود قائل‌اند و همچنین از انتخاب مسیر تحصیل برای پیگیری اهداف فردی خود خشنودند، کمتر از سایر دانش‌آموزان در محیط تحصیلی دچار استرس و تنیدگی می‌شوند و کمتر به چالش‌های تحصیلی نیز مبتلا می‌گردند.

درنهایت، دانش‌آموزان دارای بهزیستی در تدوین برنامه‌ی زندگی تحصیلی خود، بر اهداف تسلطی تمرکز دارند (میگلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ گونیا، وولالا و کیوسوگلا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). هدف‌گزینی تسلطی این دانش‌آموزان با نتایج متنوعی از سازگاری و عاطفه‌ی مثبت همراه است. برای مثال اهداف تسلطی با بروز عواطف لذت‌بخش (از قبیل لذت از یادگیری، احساس غرور و خود-تحسینی) همراه است و کمتر احتمال دارد با هیجانات ناتوان‌کننده (از قبیل خستگی، خشم و انواع استرس) ارتباط داشته باشد (تورنر، تورپ و میر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ کاپلان و ماهر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹؛ روزر، استروبل، کویهیوس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ لینین برینک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ پکرون،

- 
1. Midgley
  2. Gonida, voulala & kiosseoglou
  3. Turner, thorpe & meyer
  4. Kaplan & maehr
  5. Roeser, strobel & quihuis
  6. Linnenbrink

الیوت و مایر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ دانیال، هاینز، استوپینیسکی، پرری، ناوال و پکرون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). بر این اساس می‌توان اظهار کرد که دانش‌آموزان برخوردار از بهزیستی تحصیلی هم به دلیل تعادل عاطفی-شناختی و هم به دلیل نوع‌گزینش اهدافی که دارند، ضمن خلق عواطف مثبت، بر چالش‌های تحصیلی نیز فائق می‌آیند.

همچنین نتایج تحلیل نشان داد بین دختران و پسران در برخی از ابعاد بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان پسر و دختر در دو بعد فرسودگی نسبت به مدرسه و درآمیزی با کار مدرسه تفاوت وجود دارد و این تفاوت به سود دانش‌آموزان پسر است؛ یعنی پسران دانش‌آموز نسبت به دختران محصل، در این دو متغیر نمره‌ی بالاتری را اخذ کرده‌اند که یافته‌ای متناقض محسوب می‌شود. به این صورت که پسران هم در مدرسه احساس فرسودگی بیشتری را گزارش می‌کنند و هم نسبت به انجام فعالیت‌های مدرسه، مشارکت بیشتری از خود نشان می‌دهند. این یافته با پژوهش‌های برنندت و میلر<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) و میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو (۱۳۹۳) همسو ولی با نتایج مطالعاتی سالملا و آپادیا (۲۰۱۲)، پومرنتز، آلترمت و ساکسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) و گی، لورنز، کونگر، الدرو و سیمونز<sup>۵</sup> (۱۹۹۴) ناهماهنگ است. مثلاً طبق مطالعه‌ی گی و همکاران (۱۹۹۴) و پومرنتز و همکاران (۲۰۰۲) دختران دبیرستانی نسبت به تجربه‌ی سطوح بالاتر استرس و درونی‌سازی علائم حاصل از آن تمایل بیشتری دارند ولی طبق پژوهش برنندت و میلر (۱۹۹۰) و میکائیلی و همکاران (۱۳۹۳) پسران نسبت به دختران فرسودگی بیشتری را در محیط‌های تحصیلی نشان می‌دهند. توجیه یافته‌ی متناقض به‌دست آمده، دشوار است اما می‌توان آن را بر اساس انگیزه‌های تحصیلی متفاوت دو جنس تبیین کرد. پسران با توجه به اهمیت داشتن شغل با حساسیت زیادتری به نتیجه‌ی برآمده از انتخاب مسیر تحصیل می‌نگرند و از بیکاری و عدم اشتغال بعد از تحصیل، به مراتب بیشتر متأثر می‌شوند (کو، هو و

- 
1. Pekrun, elliot & maier
  2. Daniels, haynes, stupnisky, perry, newall, & pekrun
  3. Berndt & Miller
  4. Pomerantz, Altermatt, & Saxon
  5. Ge, Lorenz, Conger, Elder & Simons

وسپیر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). چنانچه پسرها به این باور برسند که می‌توانند از راه تحصیل به اهداف شغلی خود برسند ضریب درآمیزی آنان در امور مدرسه افزایش خواهد یافت، ولی چنانچه در جمع‌بندی خود به این نتیجه نرسند، حضورشان در مدرسه با فرسودگی بارز همراه خود بود و این مهم بر رابطه‌ی دانش‌آموز-مدرسه تأثیر منفی می‌گذارد و پیوند بیشتر کارکردهای تحصیلی و عاطفی را که ضامن احساس بهزیستی تحصیلی است، دچار اختلال می‌سازد.

درمجموع نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، ضمن تأیید روایی و اعتبار پرسشنامه، حمایت لازم از ساختار عاملی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی را در دانش‌آموزان ایرانی فراهم می‌آورد. علاوه بر این، تشابه یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، درباره‌ی ساختار پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی، بیانگر آن است که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی الگوی زیربنایی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، در بافت‌های فرهنگی مختلف از الگوی متشابهی پیروی می‌کند. به‌بیان‌دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده‌ی آن است که ساختار زیربنایی اصلی و سازوکارهای علی-نظری تجربه‌ی بهزیستی تحصیلی از اصول کلی تبعیت می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های آن تفسیر و تعمیم‌پذیری آن نیز بااحتیاط همراه شود. اول، نتایج مطالعه‌ی حاضر به دلیل استفاده از ابزارهای خود گزارشی به‌جای مطالعه‌ی رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. دوم، سن و پایه‌ی آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان دبیرستانی) و روش شناختی پژوهش (همبستگی) محدودیت‌هایی را در زمینه‌ی گسترش یافته‌ها و تفسیرها پدید می‌آورد که باید در نظر گرفته شود؛ و سوم عدم وجود یک مقیاس بهزیستی تحصیلی دیگر که پیش‌ازاین پایایی و روایی آن برای استفاده در ایران احراز شده باشد تا بدان وسیله به مطالعه‌ی همبستگی دو ابزار پرداخته شود. باوجود محدودیت‌های فوق، نتایج پژوهش حاضر از ویژگی‌های

روان‌سنجی AWBQ در نمونه‌ی ایرانی حمایت لازم را به عمل آورد. چنین ابزاری به محققان این اجازه را می‌دهد که یافته‌های خود را به درون ادبیات موجود بهزیستی تحصیلی، سازمان دهند.

### سپاسگزاری

از مسئولین اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان پل‌دختر و همچنین دانش‌آموزان دبیرستانی این شهر در همکاری مناسب با پژوهشگر، صمیمانه قدردانی می‌شود.

### منابع

- اتکینسون، ماری و هورون‌بی، گری. (۲۰۰۲). *بهداشت روانی در مدارس*. ترجمه‌ی اکبر رهنما و محمدرضا فریدی (۱۳۸۸). تهران: نشر آبیژ.
- شکری، امید؛ کرمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمد نقی و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۹). *آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی*. *مجله‌ی علوم رفتاری*، ۴، ۴، ۲۸۳-۲۷۷.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۱). *رابطه‌ی متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی*. *فصلنامه‌ی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶، ۱، ۲۵-۱۰.
- میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید؛ عباسی، مسلم و زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). *بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان*. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۲)، ۳۲-۵۳.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۸). *مدل‌یابی معادلات ساختاری*. تهران: نشر سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

- Arantzazu, R. F., Estibaliz, R. D., Arantza, F. Z., Eider, G., Igor, E., & Alfredo, G. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International journal of clinical and health psychology, 16*, 2, 166-174.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Berndt, T.J., & Miller, K.E. (1990). Expectancies, values, and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 319-326.
- Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*, 111-150.
- Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*, 111-150.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education, 106*, 302-333.
- 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.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). *Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents*. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). *Schools, academic motivation, and stage environment fit*. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Individual bases of adolescent development* (3rd Ed.). *Handbook of adolescent psychology, Vol. 1.* (pp. 404-434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ge, X., Lorenz, F.O., Conger, R.D., Elder, G.H., & Simons, R.L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 467-483.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*, 53-60.
- Heta, T. S., K, S. A., Markku, N. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*, 290-305.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cuty off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives.

*Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.

- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Kuh, G.D., Hu, S. & Vesper, N. (2000). "They Shall Be Known by What They Do": An Activities-based Typology of College Students"; *Journal of College Student development*, 29, 4, 422-449.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008b) Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students, *Journal of Psycho educational Assessment*, 26, 168-184.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: Construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- 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.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mohammad, R. T., Mashhad, M. (2014). Subjective well-being and its subscales among students: The study of role of creativity and self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 37-42.
- Niemivirta, M. (2004). *Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling*. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and*



- quantitative research in psychology (Vol. 2, pp. 301–314). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Opdenakker, M.C & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and wellbeing in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165–196.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244–248.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E.R., & Saxon, J.L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396–404.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R., & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and person-centered approaches. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 345–368.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72, 929–946.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Ryff, C. D., (1989). Happiness Is Everything, Or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. *Research Centre for Health Promotion*, University of Bergen, Bergen.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758–771.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, 3. (pp. 933–1002). Hoboken, NJ: Wiley.
- Woogul, L., Myung-Jin, L., & Mimi, B. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86–99.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, 46, 6, 678-706.