

تأثیر برنامه تدریس خصوصی تکمیلی و مشاوره تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان

نویسنده: ناصر شیربگی^۱

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

nshirbagi@uok.ac.ir

^۱نویسنده مسؤل: ناصر شیربگی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی دو رویکرد تدریس خصوصی و مشاوره تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت‌نفس دانش‌آموزان در خطر افت تحصیلی صورت گرفت. راهبرد پژوهش کمی و از رویکرد آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون-پس‌آزمون سه‌گروهی با یک گروه کنترل، استفاده شد. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان‌های شهر سنندج بود. از این جامعه، ۸۸ نفر به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای در چهار گروه ۲۲ نفری انتخاب شدند. با استفاده از پرسش‌نامه عزت‌نفس کوپراسمیت، چکلیست رفتار کلاسی داس و لیگان و نمره درس ریاضی، متغیرهای وابسته اندازه‌گیری شد. بعد از مداخله گروهی در سه گروه آزمایشی، میزان متغیر وابسته در چهار گروه، مجدداً اندازه‌گیری شد. برای بررسی میزان تأثیر پیش‌آزمون و روش مداخله‌ای از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج نشان دادند، بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته، تفاوت معنادار وجود دارد. اثربخشی تدریس خصوصی، مشاوره تحصیلی و روش ترکیبی بر پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت‌نفس دانش‌آموزان، تأیید شد. تأثیر ترکیب مشاوره تحصیلی و تدریس خصوصی بیشتر از به‌کارگیری جداگانه روش‌های یادشده بود. یافته‌ها مؤید آن است که وقتی معلمان با همکاری مشاوران مدرسه و با حمایت والدین، خدماتی را برای دانش‌آموزان در خطر افت تحصیلی ارائه می‌کنند، رضایت را در محیط کلاس از لحاظ رفتار، پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس به‌وجود می‌آورند.

کلیدواژه‌ها: افت تحصیلی، مشاوره تحصیلی، تدریس خصوصی، عزت‌نفس، رفتار کلاسی، درس ریاضی.

مقاله حاضر از طرح پژوهشی مورد حمایت معاونت پژوهشی دانشگاه کردستان، استخراج شده است.

• دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۸/۲۲

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۷/۲۸

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-first Year, No.4
Spring & Summer
2014

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و یکم - دوره

جدید

شماره ۴

بهار و تابستان ۱۳۹۳

مقدمه

یک رویداد مهم در مسیر تحصیلات عالی، دانش‌آموختگی از دوره دبیرستان است؛ از این‌رو، از دهه‌های گذشته، افت تحصیلی در این دوره، موجبات نگرانی والدین، مربیان، معلمان و جامعه را به‌صورت کل فراهم آورده است. افت تحصیلی از ناکارآمدی نظام اجرایی آموزش و پرورش حکایت دارد و از لحاظ ارتباطی که با دیگر نهادها دارد، از زوایای مختلف مورد بررسی پژوهشگران قرار می‌گیرد. نبود اتفاق نظری همگانی در تعریف افت تحصیلی، تحقیق در این حوزه را با ابهام روبه‌رو کرده است اما اغلب، هر نوع اختلالی که در روند تحصیل دانش‌آموز پدید آید، افت تحصیلی قلمداد می‌شود.

پيامدهای منفی افت تحصیلی با پیشرفت‌های فناوری رو به فزونی نهاده است. اگر دانش‌آموزانی که در خطر افت تحصیلی قرار دارند، تشخیص داده نشوند و تحت پوشش حمایت‌های لازم قرار نگیرند، ممکن است، آثار این بی‌توجهی در سراسر جامعه مشاهده شود. افزایش تعداد زندانیان، نرخ بیکاری و خانواده‌هایی که از فقر، خشونت و مواد مخدر رنج می‌برند، از آن جمله‌اند [۱]؛ راه‌حل‌های رفع این مشکل، پیچیده هستند و به تعهد و ایجاب پیوندهای ارتباطی میان والدین، مربیان، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و سیاست‌گذاران بستگی دارد.

دلایلی مختلق وجود دارند که دانش‌آموزان از تجارب آموزشی، مأیوس می‌شوند. اغلب، عدم موفقیت در مدرسه به تکرار شکست‌های بیشتر، تنفر از موضوع‌های درسی و معلمان و درنهایت، ترک تحصیل منجر می‌شود. به باور برخی پژوهشگران، تلاش‌های ناکارآمد آموزشی و رفتارهای کلاسی بی‌حاصل^۱، موجب عزت‌نفس پایین و کم‌آموزی می‌شوند [۲] و آنها نیز به‌نوبه خود از دلایل اولیه ترک تحصیل هستند [۳]. به نظر بال، مونتگومری، هیل و سلایر^۲، مشکلات والدین، مسائل عاطفی، عدم حمایت والدین از آموزش،

نامیدی از دانش‌آموخته‌شدن، مسن و متفاوت بودن در گروه همسالان، ناتوانایی‌های یادگیری تشخیص داده‌نشده، مشکلات پزشکی و جسمی و بیزاری از مدرسه از عوامل مؤثر بر افت تحصیلی به‌شمار می‌آیند [۴]. کولی^۳ در مطالعه‌ای از دانش‌آموزان خواسته بود که دلایل افت تحصیلی خود را بیان کنند؛ آنان مسائل مربوط به مدرسه مانند دوست‌نداشتن مدرسه، نمرات درسی پایین، ناسازگاری با تکالیف مدرسه و نداشتن فرصت ملاقات انفرادی با معلم را از عوامل اصلی بر شمرده بودند [۵]؛ بورک^۴ نیز، دلایل عمده پس‌روی دانش‌آموزان از تحصیل را این‌گونه برمی‌شمارد: جذاب نبودن کلاس‌ها، فرار از مسئولیت، آزادی بیش از حد، نبود مقررات در زندگی، عدم رابطه با معلمان و پیشرفت درسی ضعیف [۶]؛ در مجموع، نتایج نیم‌سده تحقیق نشان می‌دهند که عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و نهادی، تأثیرهایی مشترک بر بروز افت تحصیلی در دوره دبیرستان دارند.

رامبرگر و لیم^۵ در فراتحلیلی به بررسی ۲۰۳ پژوهش منتشر شده در ۲۵ سال گذشته در زمینه افت تحصیلی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که از دو دیدگاه فردی و نهادی می‌توان به پدیده افت تحصیلی نگریست: دیدگاه اول که بر چهار دسته از ویژگی‌های فردی دانش‌آموز (عملکرد آموزشی، رفتار، نگرش و زمینه) استوار است؛ مبنای دیدگاه نهادی نیز آن است که متغیرهای «زمینه‌ای، نگرش، انگیزش و رفتار» دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۷].

با توجه به دیدگاه بالا، افت تحصیلی می‌تواند به سه حالت ترک تحصیل^۶، پس‌رفت^۷ و اخراج^۸ ظهور یابد: ترک تحصیل، بر تأثیر ویژگی‌های فردی دانش‌آموز تأکید دارد؛ در موضوع پس‌رفت، فرض بر آن است که دانش‌آموزی که نمی‌خواهد در مدرسه بماند در یک فرایند تحلیل هزینه-فایده، گرفتار می‌شود؛ نظریه‌های

3 Coley
4 Burke
5 Rumberger & Lim
6 Dropout
7 Pullout
8 Pushout

1 Unproductive Behavior
2 Bull, Montgomery, Hyle & Salyer

مربوط به اخراج نیز بر متغیرهای زمینه‌ای مدرسه و جامعه تمرکز دارند [۸].

شواهد نشان داده‌اند که دامنه‌ای از رفتارها، چه در درون و چه در بیرون مدرسه، افت تحصیلی و دانش‌آموختگی را پیش‌بینی می‌کنند؛ یکی از مهم‌ترین آنها میزان مشغولیت^۱ دانش‌آموز است که شامل درگیر شدن دانش‌آموز در کارهای علمی (مانند حاضر شدن سر کلاس و انجام دادن تکالیف) و جنبه‌های اجتماعی مدرسه (مانند شرکت در فعالیت‌های ورزشی و فوق برنامه) می‌شود [۷]. اگر دانش‌آموزان در مدرسه، کامل حضور داشته باشند و در یک جو علمی قوی، درس و تکالیف بیشتری اخذ کنند، احتمال افت تحصیلی آنها کم خواهد شد. جو انضباطی ضعیف که با رفتارهای مختل کننده و مزاحم دانش‌آموزان در کلاس یا مدرسه اندازه‌گیری می‌شود، احتمال افت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

تلاش‌هایی برای تعریف و دسته‌بندی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی صورت گرفته‌اند؛ برای نمونه، ایچید، مکینتاش و بال^۲، پنج نوع را مشخص کرده‌اند: اخراجی‌ها: افراد ناراضی از مدرسه که فعلاً نمی‌کوشند، فشارآورند از مدرسه خارج شوند؛ ناوابسته^۳‌ها: دانش‌آموزانی که نه به مدرسه دلبستگی دارند و نه به افراد درون آن و به تعامل با مدرسه تمایلی ندارند؛ مردودان: افرادی که نمی‌توانند دوره تحصیلی را در شرایط سنی تعیین شده کامل کنند که اغلب، دانش‌آموزان کندآموز یا استثنایی، از این دسته‌اند؛ افت تحصیل کنندگان مستعد^۴: افرادی که دارای مهارت و استعداد برای دانش‌آموخته شدن هستند اما به تقاضای‌های مدرسه و اخذ مدرک دیپلم واقعی نمی‌نهند و وقفه تحصیلی^۵ (داشته‌ها): افرادی که در این دسته قرار می‌گیرند برای کار یا امرار معاش مدرسه را ترک می‌کنند و بعضی از آنها در همان سال تحصیلی

بازمی‌گردند [۹].

برخی پژوهشگران گزارش کردند که افت تحصیلی، عزت نفس و رفتار کلاسی با هم رابطه‌ای قوی دارند [۱۰]؛ از این رو، داشتن عزت نفس بالا، رفتار کلاسی اثربخش و تجارب یادگیری موفقیت‌آمیز از عوامل اصلی ماندن در مدرسه هستند. نظریه الگوی ناکامی عزت نفس^۶ می‌تواند این مسئله را توضیح دهد که ثبت عملکردی ضعیف، احتمال عزت نفس پایین را افزایش می‌دهد [۱۱].

اگرچه بخش زیادی از تحقیقات انجام شده، رابطه میان پیشرفت تحصیلی و دامنه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموز را تأیید کرده‌اند، پژوهش‌هایی اندک، رابطه این عوامل را با افت تحصیلی جستجو کرده‌اند؛ پیشینه تحقیقاتی در این زمینه، اغلب، تنها بر شاخص انتظارهای آموزشی^۷ تمرکز داشته و دریافته که سطوح بالاتر انتظارهای آموزشی با افت تحصیلی پایین رابطه دارند [۷].

به نظر الکساندر، اینتیسله و کابانی^۸، جدا شدن عاطفی از مدرسه، انگیزه فوری برای ترک تحصیل است [۱۲]. ادموندسون و وایت^۹ بر این باورند که مشاوران مدرسه می‌توانند خدماتی را فراهم کنند که موجب افزایش خودانگاره مثبت در دانش‌آموزان شوند و احتمال ماندن در مدرسه را افزایش دهند [۱۳].

رویکردهایی متفاوت برای جلوگیری از وقوع پدیده ناخوشایند ترک تحصیل وجود دارند که خدمات مشاوره‌ای و تدریس خصوصی تکمیلی از آن جمله‌اند [۱۴]. مطالعاتی وجود دارند که نقش مشاوران مدرسه را در جلوگیری از افت تحصیلی، مورد تأکید قرار داده، توصیه می‌کنند که آنان باید نقشی پررنگ‌تر ایفا کنند و همواره در دسترس باشند تا دانش‌آموزان بدانند که مشاوران چه کسانی هستند و چه نوع خدماتی را فراهم می‌کنند [۱۵].

به باور شکرکن، پولادی و حقیقی، احتمال افت

1 Engagement
2 Eged, McIntosh & Bull
3 Disaffiliated
4 Educational mortalities
5 Capable
6 Stopouts

7 Finn
8 Educational Expectations
9 Alexander, Entwisle & Kabbani
10 Edmondson & White

کوبایاشی^۲ نشان دادند، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های خصوصی تکمیلی شرکت کرده‌اند، نمراتی بالاتر در حل مسائل مربوط به حساب و جبر دریافت کرده‌اند [۲۲]. پژوهشی روی دانش‌آموزان ۱۵ ساله طبقات مختلف اجتماعی ترکیه نشان داد که ارائه هر ۱ ساعت تدریس خصوصی تکمیلی در درس ریاضیات، باعث افزایش ۱۲ تا ۱۵ نمره شده است [۲۳]. بویان و پارک^۳ در گزارش تحقیق طولی خود، تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آمریکایی با نژاد آسیای شرقی، مورد تأکید قرار دادند [۲۴]. پژوهشی در تایلند نشان داد، دانش‌آموزانی که از تدریس خصوصی تکمیلی در درس ریاضی و زبان، بهره‌مند شده بودند، نمراتی بهتر از سایر دانش‌آموزانی که از آن استفاده نکرده بودند، اخذ کرده‌اند [۲۵].

رضایت‌بخشی یک برنامه تدریس خصوصی تکمیلی بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان در موضوع‌های درسی مدرسه و روابط خانوادگی از طریق مصاحبه، مورد مطالعه پژوهشگران قرار گرفت. نتایج بیانگر آن بودند که والدین بیان کرده‌اند، به برنامه‌ها، کامل، اطمینان‌دارند و فرزندان‌شان را دوباره در آن دوره‌ها ثبت‌نام خواهند کرد [۱۷]. تأثیرهای دو برنامه جداگانه تعلیم خصوصی و مشاوره بر پیشرفت تحصیلی بررسی شدند؛ نتایج بیان می‌کردند، مشارکت‌کنندگانی که برنامه تدریس خصوصی تکمیلی یا مشاوره را هم‌زمان دریافت کرده بودند، بهبودی چشمگیر در پیشرفت تحصیلی یافته بودند [۱۳]؛ یافته‌های پژوهشی دیگر نشان دادند، دانش‌آموزانی که در خواندن، ضعیف بودند و تحت تدریس خصوصی تکمیلی قرار گرفته بودند، نسبت به پیش از حضور در کلاس، نمراتی بالاتر کسب کردند [۲۶].

محققانی بسیار، موضوع افت تحصیلی، در ایران را از جهاتی مختلف بررسی کرده‌اند که حاوی نتایجی گوناگون و حاکی از پیچیدگی موضوع هستند [۲۷ تا ۲۹]؛ بیشترین افت تحصیلی به پایه اول متوسطه، مربوط

تحصیلی درخصوص دانش‌آموزانی که مورد مشاوره قرار می‌گیرند، کمتر از بقیه است و ارائه این خدمات در حضور بیشتر دانش‌آموزان در مدرسه و موفقیت تحصیلی آنان، مؤثر بوده است. از آنجاکه عوامل تحصیلی و عاطفی (مانند کم‌آموزی و عزت‌نفس پایین)، از عمده‌ترین دلایل افت تحصیلی هستند، ممکن است ارائه خدمات مشاوره‌ای و تدریس خصوصی تکمیلی بتوانند در راستای کمک به برخی از دانش‌آموزان در معرض خطر افت تحصیلی، موفقیت‌آمیز باشند [۱۶].

سوابق پژوهشی، بیانگر آن‌اند که مؤثرترین برنامه‌های پیشگیری از افت تحصیلی از طریق همکاری متقابل کارگروهی، متشکل از معلمان، والدین، استادان دانشگاهی و اعضای دیگر نهادهای اجتماعی صورت می‌گیرند لذا توصیه شده است که مشاوران مدارس از پشتیبانی و همکاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها بهره‌مند شوند [۱۷].

دراصل، تدریس خصوصی تکمیلی به یاددهی دروس اضافی پس از مدرسه اطلاق می‌شود؛ ماریموتو^۱ و همکاران، آن را به‌عنوان «فعالیت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان مدارس رسمی در خارج از برنامه آموزشی منظم مدرسه که با اخذ شهریه یا رایگان ارائه می‌شود» تعریف می‌کنند [۱۸]. روش‌های منسجم تدریس خصوصی تکمیلی و مشاوره تحصیلی که معلمان و مشاوران برای انجام آنها آموزش می‌بینند، اغلب، نتایجی بهتر به دست می‌دهند [۱۹]. از آنجاکه برنامه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، به‌طور عمده، غیررسمی اجرا شده، فعالیتی نامنظم، پس از ساعات رسمی مدرسه محسوب می‌شوند، داده‌های رسمی و دقیقی درباره آنها در دسترس نیست [۲۰] و تحقیق‌هایی که به‌طور مستقیم، تأثیرهای برنامه تدریس خصوصی تکمیلی را روی دانش‌آموزان اندازه‌بگیرند، اندک هستند، مطالعاتی، مانند سومین مطالعه بین‌المللی ریاضی و علوم ادعایی‌کنند، تدریس خصوصی تکمیلی، تأثیرهایی مثبت بر پیشرفت تحصیلی داشته‌اند [۲۱]. نتایج پژوهش ساوادا و

2 Sawada & Kobayashi
3 Byun & Park

1 Marimuthu

آمیخته‌ای از این دو رویکرد، تا چه اندازه بر بهبود پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان، مؤثرند؟

روش پژوهش

رویکرد و راهبرد

در پژوهش حاضر، رویکرد کمی و راهبرد تحقیق آزمایشی به شیوه پیش‌آزمون-پس‌آزمون با سه گروه آزمایشی و یک گروه کنترل است.

جامعه آماری

جامعه این تحقیق، شامل همه دانش آموزان پسر دبیرستانی پایه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ بود و این انتخاب بدین دلیل صورت گرفت که آمارهای غیررسمی و گزارش‌های مشاوران تحصیلی نشان می‌دهند، بیشتر موارد ترک تحصیلی بر اثر عوامل فردی از لحاظ جنسیت در میان پسران [۳۴] و در پایه اول دبیرستان [۳۰] است؛ آمارهای بین‌المللی نیز نشان می‌دهند که بیشتر موارد ترک تحصیلی از سن ۱۶ سالگی آغاز می‌شوند [۳۵]. معیارهای ورود در این پژوهش عبارت بودند از: دانش آموزانی که نمره درس ریاضی آنها در نوبت اول سال تحصیلی، زیر ۱۰ بود؛ در آزمون‌های مشاوران مدرسه، نمره اعتماد به نفس پایینی کسب کرده، از دیدگاه دبیرانشان رفتار کلاسی رضایت‌بخشی نداشتند و در نهایت به دریافت کمک تمایل داشتند. با مدیران نواحی آموزش و پرورش و مدارس، هماهنگی لازم انجام پذیرفت و شرایط ورود، از طریق بررسی پرونده تحصیلی و رایزنی با مشاوران مدرسه بررسی شدند.

برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انجام شد؛ در مرحله اول، از میان ۴۳۲ دانش آموز پایه اول (پسر) که در دبیرستان‌های نواحی یک و دو سنندج با شرایط ورود و خروج مشغول به تحصیل بودند به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، یعنی از جامعه یادشده، افرادی که دارای شرایط ورود به جامعه

است؛ اگرچه آماری دقیق از طرف مسئولان آموزش و پرورش ارائه نشده است [۳۰]. نتایج تحقیق‌های اخیر، افتی شدید را در درس ریاضی در پایه اول دوره دبیرستان نشان می‌دهند [۳۱]. اجرای نظام جدید آموزشی در این دوره، برنامه‌های آموزشی نامناسب، کتب درسی غیراستاندارد، بحران بلوغ نوجوانان و تراکم بیش از حد دانش آموزان از عوامل ایجاد این معضل معرفی شده‌اند.

در دهه گذشته با وجود ثبات نرخ رشد جمعیت ایران در حد ۱/۵ درصد، کاهش جمعیت دانش آموزی کشور از ۱۸ میلیون نفر به ۱۲ میلیون نفر، نشان‌دهنده اضافه شدن حدود ۶ میلیون دانش آموز به جرگه ترک تحصیل کرده‌هاست؛ بر این اساس، از هر سه دانش آموز ایرانی، یک دانش آموز ترک تحصیل می‌کند [۳۲].

به نظر می‌رسد که افت تحصیلی، هنوز هم چالشی جدی برای نظام آموزشی کشور است و باب مطالعه و گفتگو درباره آن باز است. کلاس‌های درس با تراکم بیش از حد دانش آموزان سبب می‌شود که معلمان و مشاوران نتوانند به دانش آموزان به میزان کافی توجه کنند و همین غفلت، زمینه را برای افت تحصیلی و آسیب‌های متعدد فراهم می‌آورد.

برای پیشگیری از افت تحصیلی به اجرای برنامه‌های مداخله نیاز است؛ در این راستا، نخست باید دانش آموزان در خطر افت تحصیلی و مدارس که دارای نرخ بالای افت تحصیلی هستند، شناسایی شوند؛ سپس می‌توان در سطح فردی «دانش آموز» و در سطح نهادی «مدرسه»، مداخله انجام داد؛ برای نمونه، مؤسسه علوم تربیتی در آمریکا، ۲۸ برنامه مداخله را پیشنهاد و ارزیابی کرده است. شواهدی در دست‌اند که آثار مثبت این مداخلات را در بهبود نتایج آموزشی و عاطفی نشان می‌دهند [۳۳]؛ در مجموع، پژوهش‌های پیشین، تأثیر مشاوره تحصیلی، مراقبت‌های روان‌شناختی و تدریس تقویتی را بر بهبود عملکرد تحصیلی، مورد تأکید قرار داده‌اند.

سوال پژوهش

تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و

روا و پایاست، فراهم آورده است [۳۸]؛ وی در مطالعه اول، ساختار دو عاملی آن را بررسی کرد و پایایی آن را که با استفاده از روش آلفای کرونباخ، مقدار ۰/۷۹ و ۰/۷۶ به ترتیب برای مؤلفه‌های مطالعه و انضباط گزارش کرد؛ در مطالعه دوم، دو گروه از دانش‌آموزان که انتظار می‌رفت در رفتارهای کلاسی، متفاوت باشند با استفاده از این چک‌لیست ارزیابی شدند؛ نتایج از آن حکایت داشتند که آن دو گروه به صورتی معنی‌دار با هم متفاوت بودند و به این طریق، روایی محتوایی آن تأیید شد. در تحقیق حاضر پایایی چک‌لیست با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ آزمون شد که مقدار ۰/۸۴ برای کل گویه‌های چک‌لیست و مقادیر ۰/۷۸ و ۰/۷۴ برای مؤلفه‌های مطالعه و انضباط، به ترتیب به دست آمد؛ روایی صوری آن نیز با استفاده از نظر استادان علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی تأیید شد.

ب) پرسش‌نامه عزت‌نفس کوپراسمیت^۳: این پرسش‌نامه برای ارزیابی میزان عزت‌نفس افراد مورد مطالعه استفاده شد [۳۹]؛ این پرسش‌نامه در سال‌های اخیر به طور گسترده‌ای در پژوهش‌های روان‌شناسی به کار رفته است؛ برگه الف آن، دارای ۵۸ ماده است که هشت ماده آن، دروغ‌سنج‌اند؛ در مجموع، پنجاه ماده به چهار خرده‌مقیاس عزت‌نفس خود، همسالان، خانواده و تحصیلی تقسیم می‌شوند که علاوه بر خرده‌مقیاس‌ها نمره‌ای کلی هم به دست می‌آید؛ شیوه نمره‌گذاری این آزمون به صورت ۰ و ۱ است. حداقل نمره ۰ و حداکثر آن ۵۰ است. افرادی که در این آزمون نمره‌ای بیشتر کسب کنند، عزت‌نفسی بالاتر دارند؛ به این صورت که هرکس در این آزمون، نمره بالاتر از ۲۵ کسب کند، دارای عزت‌نفس بالا و فردی که پایین‌تر از این مقدار به دست آورد، دارای عزت‌نفس پایین است؛ کوپراسمیت، اعتبار این آزمون را ۰/۸۸ و روایی آن را ۰/۷ گزارش کرده است؛ تحقیق‌هایی بسیار که از زمان تهیه این آزمون صورت گرفته‌اند، روایی و پایایی آن را تأیید کرده‌اند؛ مطالعه‌ای با ۷۶ هزار دانش‌آموز، روایی

تحقیق بودند، برگزیده شدند (در این مرحله تعداد ۲۳۱ دانش‌آموز، شرایط ورود نداشتند و حذف شدند)؛ سپس محقق در مرحله دوم از طریق شیوه نفرگیری [۳۶] با کل نمونه باقی‌مانده (۲۰۱ نفر) برای اطمینان از تمایل به شرکت در جلسات مشاوره‌ای تماس گرفت؛ از میان این افراد، تعداد ۱۸۷ دانش‌آموز برای شرکت در جلسات مداخله‌ای، حاضر شدند همکاری کنند؛ از میان این عده در مرحله سوم، ۸۸ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند؛ در مرحله چهارم با استفاده از مقیاس‌های مربوط، پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت‌نفس اندازه‌گیری شدند (پیش‌آزمون) و در نهایت، به شیوه جایگزینی تصادفی ساده، افراد در چهار گروه ۲۲ نفری (تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی، ترکیبی و کنترل) گماشته شدند.

ابزارهای پژوهش

الف) چک‌لیست رفتار کلاسی: چک‌لیستی است که داس و لیگان^۱، آن را تهیه کرده‌اند و برای اندازه‌گیری رفتار دانش‌آموز در حیطه مطالعه و انضباط کلاسی استفاده می‌شود [۳۷]؛ دلیل اصلی انتخاب آن برای تحقیق حاضر، مختصر و به صرفه بودن آن بوده است. از آنجاکه به طور عمومی، دبیران تمایل دارند، در ارزیابی دانش‌آموزان مشارکت داشته باشند، اما با کمبود وقت مواجه می‌شوند، چک‌لیست رفتار کلاسی، تنها از ده گویه نه‌درجه‌ای تشکیل شده است؛ پنج گویه برای اندازه‌گیری استفاده سودمند از زمان آموزش و مدت زمانی که دانش‌آموز برای تکالیف صرف می‌کند، در نظر گرفته شده و پنج گویه دیگر نیز برای اندازه‌گیری انضباط در کلاس گنجانده شده‌اند؛ نمره کل چک‌لیست یاد شده از عدد ۹ (پایین‌ترین نمره) تا ۴۵ (بالاترین نمره) در نوسان است؛ نمره بالا به معنای رفتار کلاسی مناسب است و نمرات پایین، رفتار کلاسی نامناسب را نشان می‌دهند. در دو مطالعه عمده، آناستازی^۲، شواهدی کافی، حاکی از آنکه چک‌لیست رفتار کلاسی، ابزاری

3 Coopersmith

1 Doss & Ligon,
2 Anastasi

ج) نمرات پیشرفت تحصیلی: نمره درس ریاضی دانش آموزان پایه اول دبیرستان در نوبت اول سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰، به عنوان پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. از آنجا که کارنامه تحصیلی، مدرکی مُتقن برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی است، اگر نمره پایین یک درس به عنوان افت در آن درس مدنظر قرار گیرد، روایی سازه ای آن تأیید می شود [۴۳]؛ پایایی آزمون های ریاضی اول دبیرستان نیز به دلیل یکسان بودن منابع آن برای تمام جمعیت دانش آموزان، پذیرفتنی است.

سازه پرسش نامه را تأیید کرد [۴۰]. در پژوهشی در ایران، از طریق همبسته کردن نمره های آزمون عزت نفس، با معدل های پایان سال دانش آموزان دبیرستانی پسر، روایی پرسش نامه یاد شده، مورد تأیید قرار گرفته و با روش بازآزمایی، ضریب پایایی ۰/۹ به دست آمده است [۴۱]؛ نتایج تحقیق پورفرجی نیز از پایایی بالای پرسش نامه یاد شده حکایت می کند [۴۲]؛ در پژوهش حاضر، میزان پایایی این آزمون با استفاده از ضریب کودر- ریچاردسون ۲۰، مقدار ۰/۸۴ بر آورد شد.

جدول ۱. رئوس مطالب طرح چهار مرحله ای مشاوره تحصیلی گروهی

مرحله	عنوان	رئوس فعالیت
۱	هویت (یک جلسه)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ آشنایی ▪ معرفی مشاور به عنوان رهبر گروه ▪ معرفی هریک از اعضا ▪ بیان هدف فردی از شرکت در گروه ▪ بیان قوانین و مقررات گروه و لزوم پیروی از آنها
۲	شناسایی نقاط قوت و ضعف (دو جلسه)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ بیان آرزوها ▪ به چالش کشیدن افکار منفی و نادرست خود ▪ روش های لازم برای بررسی افکار و عقاید خود ▪ تنظیم و تکمیل کاربرگ اهداف فردی ▪ انجام فعالیتی که بر شناسایی مهارت های مثبت خود و دیگران تمرکز دارد. ▪ تعیین تکلیف برای جلسه بعدی: تکمیل کاربرگ اهداف فردی و آرزوهای آتی ▪ انتخاب فرد برتر
۳	رشد (چهار جلسه)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ بحث درباره ویژگی های مثبت ▪ بحث و گفتگو درباره نتایج تکمیل کاربرگ های تنظیم اهداف ▪ آشنایی با روش های افزایش اعتماد به نفس ▪ انجام فعالیت هایی برای ترمیم نقاط ضعف. ▪ جمع بندی و تلخیص جلسه ▪ تشویق دانش آموزان به ادامه فرایند تنظیم اهداف ▪ انتخاب فرد برتر
۴	حفظ و نگهداری (سه جلسه)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ تسهیل فرصت بیان دغدغه های دانش آموز ▪ بحث و گفتگو درباره برونداد تکمیل کاربرگ های تنظیم اهداف ▪ تشخیص افراد حامی دانش آموز ▪ نامگذاری فعالیت های ترمیمی توسط خود دانش آموز ▪ جمع بندی و تلخیص مطالب ▪ انتخاب فرد برتر

شیوه اجرا

راهبرد بالا را دریافت کردند و «گروه کنترل»، هیچ‌گونه خدمات تدریس خصوصی تکمیلی یا مشاوره تحصیلی را دریافت نکردند.

برای رعایت اخلاق پژوهش به دانش‌آموزان گفته شد که هویت آنان درخصوص پرسش‌نامه، محرمانه تلقی می‌شود اما می‌توانند از نتایج آزمون عزت‌نفس خود، مطلع شوند. پس از آنکه دانش‌آموزان از لحاظ شرایط ورود ارزیابی شدند، مداخله آغاز شد. متغیرهای مستقل، شامل جلسات گروهی تدریس خصوصی درس ریاضی و مشاوره تحصیلی بودند و به شکل زیر انجام شدند: «گروه اول»، ده جلسه تدریس خصوصی تکمیلی درس ریاضی را توسط یک دبیر با سابقه در کلاسی که با مدیر دبیرستان هماهنگ شده بود، دریافت کردند؛ «گروه دوم»، ده جلسه مشاوره تحصیلی ۹۰ دقیقه‌ای با تواتر هفته‌ای یک‌بار را در چهار مرحله از طرف مشاوران با سابقه دریافت کردند که رئوس مطالب آنها در جدول ۱ آمده‌اند؛ «گروه سوم»، ترکیبی از هر دو

شیوه تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (مانند میانگین، انحراف معیار) و از روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چندمتغیره) برای بررسی میزان تأثیر پیش‌آزمون و روش مداخله استفاده شد. برای انجام تحلیل داده‌ها، نرم‌افزار آماری SPSS 19 به کار گرفته شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه‌ها
پیشرفت تحصیلی				
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۷۴	۱۲/۳۷	۰/۸۹	۱۱/۵۱	۱. تدریس خصوصی تکمیلی
۰/۵۷	۱۳/۷۶	۰/۸۱	۱۱/۶۷	۲. مشاوره تحصیلی
۰/۶۸	۱۴/۱۶	۰/۸۲	۱۱/۶۷	۳. تدریس و مشاوره
۰/۶۵	۱۲/۱۱	۰/۸۳	۱۱/۸۵	۴. گواه
عزت‌نفس				گروه‌ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۴/۳۹	۵۸/۲۳	۳/۶۵	۵۱/۴۳	۱. تدریس خصوصی تکمیلی
۲/۲۶	۶۶/۶۱	۳/۴۲	۵۰/۲۳	۲. مشاوره تحصیلی
۲/۸۴	۸۷/۶۷	۴/۰۸	۵۰/۶۳	۳. تدریس و مشاوره
۳/۶۴	۵۸/۱	۳/۷۱	۵۰/۱۲	۴. گواه
رفتار کلاسی				گروه‌ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۴/۳۶	۲۸/۸۰	۵/۰۱	۲۷/۶۰	۱. تدریس خصوصی تکمیلی
۴/۸۴	۳۴/۰۷	۴/۸۵	۲۶/۶۷	۲. مشاوره تحصیلی
۲/۶۱	۳۹/۲۱	۵/۲۴	۲۶/۵۷	۳. تدریس و مشاوره
۴/۴۶	۲۹/۰۱	۵/۴۹	۲۶/۱۷	۴. گواه

جدول ۳. مقایسه میانگین پس آزمون نمرات پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت نفس گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون با آزمون مانکوا

متغیرها	نام آزمون	مقدار	F	DF خطا	DF فرضیه	مقدار p	مجذور اتا	توان آماری
پیش‌آزمون چک‌لیست رفتار	اثر پیلائی	۰/۸۰۲	۱/۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۸۰۲	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۱۹۸	۱/۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۸۰۲	۱/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۴/۰۴	۱/۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۸۰۲	۱/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه	۴/۰۴	۱/۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۸۰۲	۱/۰۰۰
پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی	اثر پیلائی	۰/۵۶۸	۴۸/۷۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۵۶۸	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۴۳۲	۴۸/۷۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۵۶۸	۱/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۱/۳۱۶	۴۸/۷۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۵۶۸	۱/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه	۱/۳۱۶	۴۸/۷۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۵۶۸	۱/۰۰۰
پیش‌آزمون اعتماد به نفس	اثر پیلائی	۰/۲۰۷	۹/۶۵۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۲۰۷	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۷۹۳	۹/۶۵۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۲۰۷	۱/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۰/۲۶۱	۹/۶۵۵	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۲۰۷	۱/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه	۰/۲۶۱	۹/۷	۱۱۱	۳	۰/۰۰۰	۰/۲۰۷	۱/۰۰۰
گروه‌ها	اثر پیلائی	۱/۴۴	۳۵	۳۳۹	۹	۰/۰۰۰	۰/۴۸۲	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۰۱۵	۱۳۸/۳	۲۷۰/۳	۹	۰/۰۰۰	۰/۷۵	۱/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۳۶/۶۵	۴۴۶/۶	۳۲۹	۹	۰/۰۰۰	۰/۹۲۴	۱/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه	۳۵/۹۰۵	۱/۳۵	۱۱۳	۳	۰/۰۰۰	۰/۹۷۳	۱/۰۰۰

وابسته پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس، تفاوتی معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$) و $F = ۱۳۸/۳۱۱$ ؛ بدین ترتیب، فرض تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و ترکیب آنها بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس تأیید می‌شود. با توجه به میزان f مشاهده شده و مقدار مجذور اتا که $۰/۷۵$ است مشخص می‌شود که تغییر در نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس به میزان ۷۵ درصد متاثر از تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و روش ترکیبی است. توان آماری برابر با ۱ است، یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته‌است. برای پی‌بردن به تفاوت‌ها، نتایج حاصل از تحلیل کواریانس یک‌طرفه در متن مانکوا، در جداول بعدی نشان داده شده‌اند.

نتایج آزمون لوین در خصوص پیش‌فرض همگنی واریانس‌های نمرات متغیرهای تحقیق گروه‌ها و نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز به منظور پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در جامعه بررسی شدند که فرض ۰ (صفر) برای تساوی واریانس‌های نمرات دو گروه در متغیرهای تحقیق و همچنین پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پس‌آزمون برای متغیرهای تحقیق تأیید شد. فرضیه اصلی پژوهش آن بود که تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و ترکیب این رویکردها بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس دانش‌آموزان، مؤثر است.

جدول ۳ نشان می‌دهد با کنترل پیش‌آزمون، سطوح معناداری همه آزمون‌ها، بیانگر آن‌اند که میان افراد گروه‌های آزمایش و گواه، دست کم از لحاظ متغیرهای

جدول ۴. تحلیل کواریانس یک‌طرفه، روی پس‌آزمون میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	مجزوراتا	توان آماری
پیشرفت تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۷۳۷/۸۱۴	۱	۱۷۳۷/۸۱۴	۶۲۱/۳۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۱/۰۰
	گروه	۲۵۵۵/۶۳۷	۳	۸۵۱/۸۷۹	۳۰۴/۵۷۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰
	خطا	۳۲۱/۶۵۳	۱۱۵	۲/۷۹۷				

وجود دارد؟» لذا به دنبال آن، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده‌اند. جدول ۵ نشان می‌دهد، تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و ترکیبی از این دو راهبرد با توجه به میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی آنان نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب افزایش گروه‌های آزمایش شده‌اند. میان آزمودنی‌های گروه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و گروه ترکیبی، تفاوتی معنی‌دار وجود ندارد که این امر، بیانگر تأثیر به‌طور تقریبی، یکسان سه روش بر افزایش میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی درس ریاضی است.

در جدول ۴ مشاهده می‌شود، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه از لحاظ پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ($F=304/571$ و $p < 0/0001$)؛ میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۸۷ است، یعنی ۸۷ درصد واریانس در نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و ترکیب این دو راهبرد، مربوط است. توان آماری برابر با ۱ است و امکان خطای نوع دوم وجود نداشته‌است و حجم نمونه کفایت دارد. معنی‌دار شدن تفاوت در تحلیل کواریانس مشخص‌نمی‌سازد که «میان کدام گروه، تفاوت

جدول ۵. مقایسه میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی در گروه‌های چهارگانه براساس آزمون بونفرونی

ردیف	گروه‌ها	۱ (تفاوت میانگین)	۲ (تفاوت میانگین)	۳ (تفاوت میانگین)	۴ (تفاوت میانگین)
۱	تدریس خصوصی		۰/۱۲۸ ($p < 0/9$)	۰/۱۲۸ ($p < 0/11$)	۰/۳۴ ($p < 0/0001$) *
۲	مشاوره تحصیلی	۰/۱۲۸ ($p < 0/9$)	-	۰/۰۴ ($p < 0/15$)	۰/۲۱۹ ($p < 0/0001$) *
۳	گروه ترکیبی	۰/۱۲۸ ($p < 0/11$)	۰/۰۴ ($p < 0/15$)	-	۰/۲۲ ($p < 0/0001$) *
۴	کنترل	۰/۳۴ ($p < 0/0001$) *	۰/۲۱۹ ($p < 0/0001$) *	۰/۲۲ ($p < 0/0001$) *	

جدول ۶. تحلیل کواریانس یک، طرفه، روی پس آزمون میانگین نمرات رفتار کلاسی آزمودنی های گروه های آزمایش و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرها	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	P	مجذور اتا	توان آماری
رفتار کلاسی	پیش آزمون	۲۹/۴۶۱	۱	۲۹/۴۶۱	۱۵۳/۰۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۷	۱/۰۰
	گروه	۱۲۸/۸۸۸	۳	۴۲/۹۶۳	۲۲۳/۱۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۵	۱/۰۰
	خطا	۲۲/۱۴۳	۱۱۵	۰/۱۹۳				

مشاوره تحصیلی و شیوه ترکیبی با توجه به میانگین نمرات رفتار کلاسی آنان نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب افزایش گروه های آزمایش شده اند؛ میان آزمودنی های گروه های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و شیوه ترکیبی، تفاوتی معنی دار وجود دارد که این امر، بیانگر تأثیر متفاوت سه روش بر میانگین نمرات رفتار کلاسی است که با توجه به مقدار میانگین (۳۹/۲۱) در جدول ۱، اثر روش ترکیبی از دو روش دیگر، بیشتر است.

در جدول ۶ مشاهده می شود، با کنترل پیش آزمون مراجعان گروه های آزمایش و گروه گواه از لحاظ رفتار کلاسی، تفاوتی معنی دار وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$) و میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۸۵ است، یعنی ۸۵ درصد واریانس در نمرات پس آزمون رفتار کلاسی به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و روش ترکیبی، مربوط می شود لذا آزمون تعقیبی بونفرونی انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۷ آمده اند. جدول ۷ نشان می دهد، تدریس خصوصی تکمیلی،

جدول ۷. مقایسه میانگین نمرات رفتار کلاسی در گروه های چهارگانه براساس آزمون بونفرونی

ردیف	گروه ها	۱ (تفاوت میانگین)	۲ (تفاوت میانگین)	۳ (تفاوت میانگین)	۴ (تفاوت میانگین)
۱	تدریس خصوصی		۱/۲۹ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۲/۱۴ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۰/۴۷ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *
۲	مشاوره تحصیلی	۱/۲۹ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	-	۰/۸۵ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۰/۲۱۹ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *
۳	گروه ترکیبی	۰/۴۷ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۰/۸۵ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	-	۲/۶۱ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *
۴	کنترل	۰/۴۷ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۰/۲۱۹ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۲/۶۱ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	

جدول ۸. تحلیل کواریانس یک طرفه در متن مانکوا، روی پس آزمون میانگین نمرات عزت نفس آزمودنی های گروه های آزمایش و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرها	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	P	مجذور اتا	توان آماری
رفتار کلاسی	پیش آزمون	۳۲۲/۷۴۵	۱	۳۲۲/۷۴۵	۳۶/۸۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴	۱/۰۰
	گروه	۱۷۶۷۱/۸۸۷	۳	۵۸۹۰/۶۲۹	۶۷۳/۰۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴	۱/۰۰
	خطا	۱۰۰۶/۴۸۸	۱۱۵	۸/۷۵۲				

جدول ۹. مقایسه میانگین نمرات عزت‌نفس در گروه‌های چهارگانه براساس آزمون بونفرونی

ردیف	گروه‌ها	۱ (تفاوت میانگین)	۲ (تفاوت میانگین)	۳ (تفاوت میانگین)	۴ (تفاوت میانگین)
۱	تدریس خصوصی		۸/۹۰ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۲۹/۷۹ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۰/۱۲ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *
۲	مشاوره تحصیلی	۸/۹۰ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	-	۲۰/۸۸ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۸/۷۷ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *
۳	گروه ترکیبی	۰/۱۲ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۲۰/۸۸ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	-	۲۹/۶۶ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *
۴	کنترل	۰/۱۲ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۸/۷۷ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	۲۹/۶۶ ($p < ۰/۰۰۰۱$) *	

اجتماعی برجای گذارد. پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که کم‌آموزی، عزت‌نفس پایین و بحران‌های عاطفی و خانوادگی دارند، بیشتر در خطر افت تحصیلی هستند؛ آنها به احتمال، کمتر از برنامه‌های حمایتی مشاوره یا تدریس تقویتی کمک می‌گیرند؛ اگرچه معلمان و مشاوران باید از برجسب‌زدن به این نوع دانش‌آموزان اجتناب کنند، یافته‌های پژوهشی، رهنمودهایی را برای شناسایی و توجه اولیه به آنان ارائه می‌دهند.

مبانی نظری مرتبط بیان می‌کردند که هیچ متغیری به‌تنهایی نمی‌تواند دلیل اصلی افت تحصیلی و تصمیم به ترک مدرسه به حساب آید چراکه از یک‌سو، افت تحصیلی، فقط نتیجه آنچه در مدرسه رخ می‌دهد، نیست؛ از سوی دیگر، این معضل، بیشتر یک فرایند است تا یک حادثه؛ برای بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است فرایند یادشده از دوره ابتدایی آغاز شود لذا تشخیص و مداخله می‌تواند پیش از دوره دبیرستان شروع شوند.

تحقیق حاضر براساس نظریه رامبرگر و لیم [۷]، تأثیر ارائه دو متغیر مستقل تدریس خصوص تکمیلی و مشاوره تحصیلی را بر رفتار کلاسی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی پسر در قالب طرحی آزمایشی با چهار گروه آزمون کرد؛ نتایج تحلیل‌ها بیانگر آن بودند که جلسات مشاوره، باعث افزایش اعتمادبه‌نفس و رفع مشکلات رفتاری و انضباطی

در جدول ۸ مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون، میان گروه‌های آزمایش و گروه گواه از لحاظ عزت‌نفس، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$) و $F = ۶۷۳/۰۵۵$ ؛ میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۹۴ است، یعنی ۹۴ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون عزت‌نفس به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و روش ترکیبی، مربوط است؛ از این رو، آزمون بونفرونی انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۹ آمده‌اند.

جدول ۹ نشان می‌دهد، با توجه به میانگین نمرات عزت‌نفس نسبت به میانگین گروه کنترل، تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و شیوه ترکیبی، موجب افزایش نمره گروه‌های آزمایش شده‌اند؛ میان آزمودنی‌های گروه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره تحصیلی و گروه ترکیبی، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد که این امر، بیانگر تأثیر متفاوت سه روش بر میانگین نمرات عزت‌نفس است که با توجه به مقدار میانگین (۸۷/۶۷)، اثر روش ترکیبی از دو روش دیگر، بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

افت تحصیلی، یکی از معضله‌های نظام آموزش و پرورش است که همه‌ساله به میزان زیادی، منابع، امکانات و استعداد‌های بالقوه انسانی و اقتصادی را تلف می‌کند و آثاری جبران‌ناپذیر را در ابعاد فردی و

دانش آموزانی شده بودند که در این برنامه شرکت داشتند؛ این یافته ها نتایج تحقیق های پیشین را تأیید می کنند [۱۳، ۱۵ و ۱۶]؛ دانش آموزان که از تدریس خصوصی تکمیلی درس ریاضی نیز، بهره مند شده بودند، نمراتی بهتر نسبت به افرادی که از این برنامه حمایتی، بهره مند نبودند، دریافت کردند، این یافته با نتایج پژوهش های پیشین [۲۴، ۲۳، ۱۹ و ۳۳] همسو است.

در خصوص نتایج به دست آمده از تأثیر جلسات مشاوره می توان گفت با توجه به اینکه مشاوران، روی مباحثی مانند هویت، شناسایی نقاط قوت و فنون افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان کار می کردند و بر تهیه اهداف فردی در تحصیل تأکید می ورزیدند، دانش آموزان توانسته اند نکات منفی در اهداف زندگی، عادات مطالعه و یادگیری خود را شناسایی و رفع کنند؛ حذف عادات منفی و افزایش موفقیت در یادگیری به نوبه خود بر اساس نظریه الگوی ناکامی عزت نفس فین [۱۱] به تقویت اعتماد، علاقه مندی بیشتر به مباحث درسی و محیط مدرسه و تعامل بیشتر با مشاوران و معلمان منجر شده است.

تحلیل ها نشان دادند که اثر ارائه ترکیب هر دو رویکرد بالا، بر پیشرفت تحصیلی، بالابردن عزت نفس و بهبود رفتار کلاسی بر دو روش دیگر به صورت جداگانه، بیشتر است؛ این بخش از یافته ها با نتایج تحقیق ادموندسون، وایت، تاپینگ و الی [۱۳ و ۱۹]، همخوان است. ترکیب کلاس های تقویتی و ارائه مشاوره همراه با بهبود رفتارهای کلاسی می تواند ابزاری مؤثرتر را برای دانش آموزان به منظور دریافت کمک فراهم کند [۴۴ و ۴۵]؛ با ارائه این رویکردها، دانش آموزان، قادر خواهند بود که پیشرفت تحصیلی و دانش آموختگی را به ویژه در سطح دبیرستان به صورتی خوشایند تجربه کنند؛ این یافته ها مؤید این نکته اند که وقتی معلمان با همکاری مشاوران مدرسه و با حمایت والدین، خدماتی را برای دانش آموزان در خطر افت تحصیلی ارائه کنند، روی هم رفته، رضایت را در محیط کلاس از لحاظ رفتار، پیشرفت تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس

به وجود می آورند.

غربالگری و مراقبت های اولیه مشاوران، ارائه تدریس تقویتی به صورت خصوصی و خارج از ساعات رسمی مدرسه توسط دبیران و توجه دست اندرکاران مدرسه به درک و شناسایی نیازهای دانش آموزان می توانند نوعی برنامه جامع پیشگیری از افت تحصیلی را به وجود آورند، به ویژه برای دانش آموزانی که برای پاسخ به چنین تلاش هایی برانگیخته شده اند چرا که تأثیر برنامه های مداخله تاحد زیادی می تواند با رابطه میان معلم و دانش آموز تفسیر شود؛ یعنی درک و تعامل هر دو طرف برای اثربخشی تدریس و اصلاح مشکلات رفتاری در کلاس، لازم است؛ در تأیید این گفته می توان به نتایج پژوهش مولر^۱ استناد کرد که بیان می کند: ظهور سرمایه اجتماعی در رابطه معلم و دانش آموز، برای دانش آموزان در خطر افت تحصیلی، با ادراک دانش آموزان از اینکه «آیا معلم به شیوه مورد علاقه و نظر دانش آموزان عمل می کند یا خیر؟»، ارتباط دارد [۴۶]؛ به بیان دیگر، مقدار یادگیری دانش آموزان در خطر افت بستگی دارد، به این درک برسند که معلمان، برای وضعیت آنان نگران اند و مراقبتشان می کنند؛ رفتار کلاسی دانش آموزان نیز، متأثر از ادراک دانش آموزان از تعهد و نظر معلمان است چرا که در واقع، دانش آموزان در مقابل نظریات منفی معلمانشان از لحاظ روحی و رفتاری آسیب پذیر هستند و در نتیجه به رفتارهای مخل تدریس و مدیریت کلاس دست می زنند؛ این برنامه ها علاوه بر کمک به دانش آموزان در زمینه پیشرفت تحصیلی، می توانند دستاوردی دیگر در جهت تقویت روابط فردی با دانش آموز فراهم کنند که موجب رشد شخصیتی و رفتاری وی شوند.

نتایج این مطالعه برای معلمان، مشاوران، مربیان و والدینی که برای کمک به دانش آموزان در معرض خطر افت تحصیلی دغدغه دارند، تشویق کننده است؛ چرا که نشان داد هنگامی که اعضای جامعه مدرسه با هم همکاری کنند، می توانند گام هایی بلند به سوی افزایش

1 Muller

منابع

1. White, J., & Mullis, E. (1992). Early identification of at risk students. Atlanta: Fulton County School System.
2. Lehr, B., & Harris, H. W. (1988). At-risk, low achieving students in the classroom. Washington, DC: National Education Association.
3. Canfield, J. (1992). Self-esteem workshop. Paper presented at the Georgia School Counselor Association Conference .
4. Bull, K. S., Montgomery, D., Hyle, A., & Salyer, B. K. (1991, March). Administrator's perceptions of special education dropouts: Are these causes' priority items? A comparison by school location. Paper presented at the eleventh Annual Conference of the American Council for Rural Special Educators, Nashville, TN.
5. Coley, R. J. (1995). Dreams deferred: High school dropouts in the United States. Princeton: Educational Testing Service, Policy Information Center.
6. Burke, K. (2008) What to Do with the Kid Who . . . : Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom (3rd Edition) (Corwin Press).
7. Rumberger, R. W. & Lim S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research, California dropout research project: University of California
8. Van Dorn R. A., Bowen, G. L. & Blau, J. R. (2006). The Impact of Community Diversity and Consolidated Inequality on Dropping out of High School, Family Relations, 55, 1, 105-118
9. Egyed, C. J.; McIntosh, D.E. & Bull, K.S. (1998). School Psychologists' Perceptions of Priorities for Dealing with the Dropout Problem. . Psychology in the Schools, 35 (2)153-62
10. Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. New York: Harper & Row.
11. Finn, J. D. (1989) Withdrawing from school, Review of Educational Research, 59, 117-142.
12. Alexander, K. L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school, Teachers College Record, 103, 760-822.

عزت نفس و بهبود پیشرفت تحصیلی و انضباط کلاسی دانش‌آموزان بردارند. همکاری و یکپارچگی عوامل انسانی آموزشگاه، رویکردی مثبت است چراکه به جای پذیرش کل مسئولیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط معلمان، اعضای جامعه مدرسه و سایر نهادها نیز احساس مسئولیت می‌کنند. مشاوران مدرسه باید به خوبی در زمینه تدارک راهبردهای کمکی با سایر متخصصان در مدرسه و انجمن‌ها همکاری کنند.

نتایج پژوهش حاضر، اشاراتی برای عوامل انسانی آموزشگاه‌ها در هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در بردارند؛ برای نمونه، مسئولان آموزش و پرورش نباید اهمیت توجه به روش‌های مداخله را از نظر دور بردارند؛ ایشان از این الگو می‌توانند برای کمک به دانش‌آموزان مشکل‌دار و مردود شده بهره‌گیرند و بازده پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان و آموزشگاه را افزایش دهند.

از محدودیت‌های این پژوهش، آن است که دانش‌آموزان به صورت داوطلب در گروه‌های مشاوره یا تدریس خصوصی مشارکت داشتند و بنابراین، آنان در مقایسه با گروه کنترل که در برنامه‌ها مشارکت نداشتند، دارای انگیزشی بالاتر بودند. پژوهش در فاصله زمانی کوتاه مدت اجرا شده و مرحله پیگیری نداشته که این امر می‌تواند در تعمیم نتایج، طی بلندمدت تأثیر بگذارد؛ در خصوص ماندگاری اثرهای مداخله نیز اطلاعاتی دقیق در دست نیست و دلیل اصلی عدم پیگیری، آن بود که برخی دانش‌آموزان پس از دوره مداخله، محل تحصیل یا زندگی را تغییر داده بودند و برخی به ادامه همکاری تمایل نداشتند. این پژوهش، روی دانش‌آموزان پسر انجام شد لذا در تعمیم نتایج به دختران دانش‌آموز باید احتیاط کرد؛ همچنین، در تعمیم یافته‌ها به سایر افراد جامعه (مانند دانشجویان و کارآموزان) باید به خاص بودن نمونه توجه شود. پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران، پژوهش را با نمونه‌هایی با حجم بیشتر و در فرهنگ‌های متفاوت تر تکرار کنند تا قابلیت تعمیم نتایج، بیشتر شود.

24. Byun, S., & Park, H. (2011). The academic success of East Asian American youth: The role of shadow education. *Sociology of Education*, 85(1), 40-60.
25. Thangphat, N. (2012). A Survey of Thai Student Performance in Mathematics and English: Evaluating the Effect of Supplementary Tutoring. *Procedia Economics and Finance*, 2, 353-362.
26. Strayhorn, J. (2005). Pilot study of telephone tutoring in reading skills, Perceptual and Motor Skills (101), 505-509.
۲۷. شمس، بهزاد؛ مصطفی فرشیدفر و اکبر حسن‌زاده (۱۳۷۹): «تأثیر مشاوره بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارای افت تحصیلی: ارزیابی مرحله مداخله از طریق مشاوره تحصیلی و روان‌شناختی دانشجویان با افت تحصیلی». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*؛ ش ۱: ۱، صص ۳۴ تا ۳۹.
۲۸. امین‌فر، مرتضی (۱۳۷۶): «علل و عوامل افت تحصیلی و چگونگی کاهش آن از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان مدارس». *مجله علوم تربیتی دانشگاه تهران*؛ سال یازدهم، ش ۲، صص ۳۵ تا ۵۰.
۲۹. ساکی، رضا (۱۳۷۷): «نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس». *فصلنامه تعلیم و تربیت*؛ ش ۳، صص ۶۲ تا ۷۵.
۳۰. جوادی، ایرج (۱۳۹۱): «ترک تحصیل». برگرفته‌شده در تاریخ ۱۳۹۲/۰۹/۲۱ از: سایت تحلیلی ره آورد من www.rahavardeman.blogfa.com
۳۱. فرهادپور، احمد (۱۳۸۸): «اهمیت درس ریاضی و علل و عوامل افت آن در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه». برگرفته‌شده در تاریخ ۱۳۹۲/۰۹/۲۱ از: <http://old.seymare.com/?p=795>
۳۲. حاتمی، عباس (۱۳۹۱): *وبلاگ آموزشی و تحلیلی اندیشه نو*: <http://drhatamy.blogfa.com/post/55>
33. Burrus, J. & Roberts, R.D. (2012). Dropping out of high school: Prevalence, Risk Factors and Remediation strategies, R& D Connections. [www.Educational Testing Service](http://www.EducationalTestingService)
13. Edmondson, J., & White, J. (1998). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. *Professional School Counseling*, 1, 43-47.
14. Morris, R. C. (1991). *Youth at-risk*. Lancaster, PA: Technomic
15. Pagliocca, P. M., & Sandoval, S. R. (1995). Counseling programs for secondary students. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.). *Best Practices in School Psychology-III* (pp. 917-929). Washington, DC: The National Association of School Psychologists.
۱۶. شکرکن، حسین؛ محمدعلی پولادی و جمال حقیقی (۱۳۷۹): «بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان‌های پسرانه شهرستان اهواز». *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*؛ اهواز: دانشگاه شهید چمران، دوره سوم، سال هفتم، ش ۳، صص ۱۰۳ تا ۱۱۴.
17. Scales, A., George, A., & Morris, G. (1997). Perceptions of one after-school tutorial program. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 167-182.
18. Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R. & Salleh, N. M. (1991). *Extra School Instruction, Social Equity and Educational Quality*. Report prepared for the International Development Research Centre, Malaysia.
19. Topping, K. J., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates.
20. Saha, B. & Saha, S.B. (2009). Private tutoring, school education and government policy. *Review of Market Integration* 1(3): 375-408.
21. Baker, D., Akiba, M., & Le Tendre, G. (2001). *Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and across-national mathematics achievement*. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23(1), 1-17.
22. Sawada, T., & Kobayashi, S. (1986). An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at Juku. Tokyo. National Institute for Educational Research.
23. Ünal, H., Özkan E. M., Milton S., Price, K., & Curva, F. (2010). The effect of private tutoring on performance in mathematics in Turkey: A comparison across occupational types. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5512-5517.

۴۲. پورفرجی، س (۱۳۸۰)؛ مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر فاقد و واجد پدر به نقش تعدیل-کننده حمایت اجتماعی با کنترل هوش و عزت نفس، طول مدت فقدان و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده آنان، پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد؛ اهورا: دانشگاه شهید چمران.
43. Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1972). Introduction to research in education. New York: Holt, Rinehart & Winston
۴۴. تمنائی فر، محمدرضا؛ محسن نیازی و محمد امینی (۱۳۸۶)؛ «بررسی مقایسه‌ای عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان مشروط و ممتاز»، فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق ۱)، ش (۲۴)، صص ۳۹ تا ۵۲.
۴۵. ذوالفقار، محسن و محمود مهرمحمدی (۱۳۹۲)؛ «ارزیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام‌نور از دید دانشجویان و استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی»، فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق ۲)، ش (۲)، صص ۱ تا ۱۸.
46. Muller, C. (2001). The role of caring in teacher-student relationship for at risk students, Sociological Inquiry, 71, 2, 241-255
34. Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school, Youth & Society 38, 29-57.
35. National Center for Education Statistics (2000). Dropout rates in the United States: 1999. Washington, DC: U.S. Department of Education
۳۶. عریضی، ح. ر. و ح. فراهانی (۱۳۸۷)؛ روش‌های کاربردی پژوهش در روان‌شناسی بالینی و مشاوره؛ تهران: نشر دانژه.
37. Doss, D. A., & Ligon, G. D. (1979). The BRC .A Practical, economical, Reliable and valid measure of student classroom behavior. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
38. Anastasi, A. (1982). Psychological testing. New York: Macmillan.
39. Coopersmith, S. (1987). Self-esteem inventories. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Kokenes, B. (1978). A factor analytic study of the Coppersmith Self-Esteem
40. Inventory. Adolescence, 13, 149-155.
۴۱. شکرکن، حسین. و علی نیسی (۱۳۷۳)؛ «تأثیر عزت نفس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی»، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی؛ ش ۱، صص ۴۶ تا ۶۰.