

اثربخشی ترکیب خدمات مشاوره‌ای با تدریس خصوصی تکمیلی در کمک به دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، عزت نفس پایین و رفتار کلاسی نامناسب

ناصر شیربگی^۱

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان

پذیرش مقاله: ۹۱/۱۰/۵

دریافت مقاله: ۹۱/۴/۷

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی مقایسه‌ی اثربخشی مشاوره و تدریس خصوصی تکمیلی بر پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت نفس دانش‌آموزان در خطر افت تحصیلی شهر سنندج صورت گرفت.

روش: طرح این پژوهش از نوع آزمایشی به شیوه‌ی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه‌ی تحقیق دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان شهر سنندج واقع در شهر سنندج بود. از این جامعه، ۸۸ دانش‌آموز به شیوه‌ی تصادفی ساده طی چند مرحله انتخاب شدند، به شیوه‌ی جایگزینی تصادفی، افراد در چهار گروه ۲۲ نفری گماشته شدند. با ابزارهای پرسش‌نامه‌ی عزت نفس، چک لیست رفتار کلاسی و نمره‌ی درس ریاضی میزان متغیر وابسته‌ی آزمودنی‌ها اندازه‌گیری شد و بعد از مداخله‌ی گروهی بر سه گروه آزمایشی به میزان ۱۰ جلسه، سرانجام میزان تغییر متغیر وابسته در چهار گروه مجدداً اندازه‌گیری شد. از تحلیل کواریانس چندمتغیره برای بررسی میزان تأثیر پیش‌آزمون و روش مداخله‌ای استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل‌ها نشان داد که بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. فرضیه‌های مبنی بر اثربخشی تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی متمرکز بر خانواده و آمیخته‌ای از این دو رویکرد بر پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان، تأیید شد.

نتیجه‌گیری: اثر روش ترکیبی مشاوره‌ی تحصیلی و تدریس خصوصی تکمیلی بر کاهش افت تحصیلی، بالابردن عزت نفس و بهبود رفتارهای کلاسی بیشتر از به کارگیری جداگانه روش‌های مذکور است.

کلید واژه‌ها: مشاوره‌ی تحصیلی، تدریس خصوصی تکمیلی، پیشرفت تحصیلی متمرکز بر خانواده، عزت نفس و رفتار کلاسی.

مقدمه

مشکل افت تحصیلی و به دنبال آن ترک تحصیل دانش آموزانی که مدرسه را قبل از فارغ التحصیلی ترک می کنند، یکی از مشکلات حل نشده ای است که گریبان گیر خانواده ها و نظام های آموزشی است. به نظر آهنچیان (۱۳۸۵) افت تحصیلی عبارت است از «هرگونه اختلالی که در روند تحصیل دانش آموزان پدید می آید» (آهنچیان، ۱۳۸۵: ۸۴). چنین مسأله ای برای آموزش و پرورش مدرن ناگوار و نشانه ی معینی از ناکارآمدی نظام اجرایی آن است. دلایل مختلفی وجود دارد که دانش آموزان از تجارب آموزشی دل زده و مأیوس می شوند و به دنبال آن تحصیل را رها می کنند. راه های چاره ای که برای رفع این مشکل وجود دارند پیچیده بوده و اجرای آن ها به احساس تعهد دست اندرکاران و ایجاد حلقه های ارتباطی بین والدین، مربیان و سیاست گذاران بستگی دارد. به لحاظ ارتباطی که جریان تعلیم و تربیت با دیگر نهادهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دارد افت تحصیلی نیز از ابعاد مختلف مورد بررسی و مطالعه ی پژوهش گران قرار می گیرد (شکرکن، پولادی و حقیقی، ۱۳۷۹: ۱۰۵). اگر دانش آموزانی که در خطر افت تحصیلی قرار دارند تشخیص داده نشوند و تحت پوشش حمایت های لازم قرار نگیرند، ممکن است اثرات این بی توجهی در سراسر جامعه مشاهده شود. افزایش تعداد زندانیان، میزان بیکاری و خانواده هایی که از فقر، خشونت، مواد مخدر و بی توجهی به فرزندان شان رنج می برند، از آن جمله ند (وایت و مولیز، ۱۹۹۲). به عقیده ی سیف (۱۳۸۵) شواهد متقنی وجود دارد که شکست در مدرسه منجر به تکرار شکست های بیشتر، تنفر از موضوعات درسی و معلمان و نهایتاً ترک تحصیل می شود. هم چنین، محققان عموماً موافقت می کنند که کم آموزی و عزت نفس پایین از دلایل اولیه برای ترک تحصیل از مدرسه می باشد (ویتلی، ۱۹۸۷؛ برودینسکی، ۱۹۸۹؛ کانفیلد، ۱۹۹۲). از طرف دیگر، صاحب نظران آموزشی عمیقاً بر این موضوع توافق دارند که رفتارهای ناکارآمد و بی حاصل با عزت نفس پایین و کم آموزی همراه هستند (سیلورنیل، ۱۹۸۶؛ لهر و هاریس، ۱۹۸۸). دارابودن عزت نفس بالا، رفتارهای کلاسی اثربخش و تجارب یادگیری موفقیت آمیز از عوامل اصلی برای ماندن در مدرسه می باشند. ادmondسون و وایت (۱۹۹۸) بر این باورند که مشاوران مدرسه می توانند خدماتی را فراهم کنند که دانش آموزان احساس ارزشمندی کنند و موجب افزایش خودانگاره ی مثبت در آنان شوند. این مسأله به نوبه ی خود ممکن است احتمال ماندن در مدرسه را افزایش دهد (گلن، ۱۹۹۲؛ برودینسکی، ۱۹۸۹). رویکردهای متفاوتی برای جلوگیری از وقوع پدیده ی ناخوشایند ترک تحصیلی وجود دارد که ارائه ی خدمات مشاوره ای و تدریس خصوصی تکمیلی از آن جمله اند (میل، ۱۹۸۸؛ موریس، ۱۹۹۱). به باور شکرکن و همکاران (۱۳۷۹) مطالعات پژوهشی عموماً نشان می دهند که احتمال افت تحصیلی در مورد دانش آموزانی که مورد مشاوره قرار می گیرند کمتر از بقیه است و ارائه ی این خدمات بر حضور بیشتر دانش آموزان در مدرسه و موفقیت تحصیلی آنان مؤثر بوده است. هم چنین، متغیرهای غیرشناختی (مانند شخصیت) در تشخیص دانش آموزان موفق و غیرموفق از لحاظ تحصیل مفید می باشند (ص ۱۰۶). از آن جا که عوامل تحصیلی مربوط به مدرسه (مانند کم آموزی و افت تحصیلی)، عمده ترین دلیل ترک تحصیل در دبیرستان است (صفوی، ۱۳۶۵)، از این رو، رویکردهای ارائه ی خدمات مشاوره ای و تدریس خصوصی تکمیلی می توانند در راستای کمک به برخی از دانش آموزان در معرض خطر افت و ترک تحصیل، موفقیت آمیز باشند. اما الگویی آمیخته از دو رویکرد مذکور می تواند ابزار مؤثرتری را برای دانش آموزان در معرض خطر افت تحصیلی جهت دریافت کمک فراهم کند. با ارائه ی این رویکردها، دانش آموزان قادر خواهند بود که موفقیت، پیشرفت تحصیلی و دانش آموختگی را به ویژه در سطح دبیرستان به صورت خوشایندی تجربه کنند. از سوی دیگر، برخی پژوهش گران اذعان می دارند که عزت نفس، پیشرفت تحصیلی و رفتار کلاسی اثربخش با هم رابطه ی قوی دارند (والز، ۱۹۸۴؛ گلاسر، ۱۹۸۶؛ کول، ۱۹۸۶). از آن جا که بیشتر سوابق تحقیقاتی در این زمینه بیانگر آن است که مؤثرترین برنامه های پیشگیری از افت تحصیلی از طریق همکاری متقابل یک کارگروه متشکل از مربیان، والدین و مؤسسات آموزش عالی و دیگر نهادهای اجتماعی صورت می گیرد؛ لذا توصیه شده است که مشاوران مدارس از پشتیبانی و همکاری اعضای هیأت علمی دانشگاه ها بهره مند شوند (میل، ۱۹۸۸؛ موریس، ۱۹۹۱؛ برودینسکی، ۱۹۸۹).

1. White & Mullis
2. Waitley
3. Brodinsky
4. Canfield
5. Unproductive Behavior
6. Silvernail
7. Lehr & Harris
8. Edmondson & White.
9. Glenn
10. Myll
11. Morris
12. Walz
13. Glasser
14. Cole

اگر چه تحقیقات زیادی که مستقیماً تأثیرات برنامه تدریس خصوصی تکمیلی را بر دانش آموزان اندازه بگیرد وجود ندارد، اما مطالعات تکمیل شده‌ای مانند سومین مطالعه‌ی بین‌المللی ریاضی و علوم ادعا می‌کنند، تدریس خصوصی تکمیلی تأثیرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی داشته‌اند (بیکر، آکیبا و لیتندر^۱، ۲۰۰۱). هم چنین، نتایج پژوهش ساوادا و کوبایاشی^۲ (۱۹۸۶) نشان داده است که دانش آموزانی که در کلاس‌های خصوصی شرکت کرده‌اند، نمرات بالاتری در حل مسائل مربوط به حساب و جبر دریافت کرده‌اند اما این قضیه درخصوص حل مسائل مربوط به ریاضیات کاربردی و هندسه صادق نبود. علاوه بر این، اسکلز، جورج و موریس^۳ (۱۹۹۷) رضایت بخشی یک برنامه‌ی تدریس خصوصی تکمیلی را بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان در موضوعات درسی مدرسه و روابط خانوادگی از طریق مصاحبه مورد بررسی قرار دادند. آنان به این نتیجه رسیدند که تمام والدین به برنامه‌ها اعتماد و اطمینان کامل دارند و بسیاری از آنها اظهار کردند که دوباره فرزندانشان را در آن دوره‌ها ثبت نام خواهند کرد. از طرف دیگر، تحقیقی که به وسیله‌ی ادموندسون و وایت (۱۹۹۸) انجام شد، تأثیرات دو برنامه‌ی جداگانه‌ی تدریس خصوصی تکمیلی و مشاوره را بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داد. نتایج بیانگر آن بود که مشارکت کنندگانی که برنامه‌ی تدریس خصوصی تکمیلی یا مشاوره را هم‌زمان دریافت کرده بودند، بهبودهای چشم‌گیری در پیشرفت تحصیلی شان پیدا شده بود. هم چنین، پژوهش انجام گرفته توسط سترایهورن^۴ (۲۰۰۵) نشان داد که دانش آموزانی که در خواندن ضعیف بودند و تحت تدریس خصوصی تکمیلی قرار گرفته بودند نمرات بالاتری در خواندن کسب نمودند.

روش‌های ساختاریافته‌تر در تدریس خصوصی و مشاوره‌ی تحصیلی که در آن معلمان و مربیان برای آن آموزش می‌بینند، معمولاً نتایج بهتری به دست می‌دهد (تاپینگ و اهلی^۵، ۱۹۹۸؛ کوهن، کولیک و کولیک^۶، ۱۹۸۲). اما اثرات راه‌های مختلف برگزیدن معلمان خصوصی موضوعی است که مورد مطالعه‌ی نظام مندانه قرار نگرفته است. در آمریکا کاملاً عادی و مرسوم است که معلمان خصوصی که خود نیز دانش آموز هستند به ازای این کار دستمزد معلمی دریافت می‌کنند. اما در اروپا، این روش اصلاً عادی و مرسوم نیست و تأکید به مراتب بیشتر بر داوطلبانه بودن این نوع تدریس وجود دارد. اگرچه پژوهش‌ها درباره‌ی تدریس خصوصی غیر حرفه‌ای همواره سودمندی آن را اثبات کرده‌اند، در همه جا خود به خود سودمند نخواهد بود (تاپینگ، ۲۰۰۰).

بررسی علل افت تحصیلی در ایران، توسط بسیاری از محققان (مانند: آهنچیان، ۱۳۸۵؛ دلاکه، ۱۳۸۰؛ قاسمی نژاد، ۱۳۷۹؛ بازرگان، ۱۳۷۸؛ امین فر، ۱۳۷۶؛ مجیدی، ۱۳۷۶؛ آزادواری، ۱۳۷۵؛ یاقوتی، ۱۳۷۵؛ ساکی، ۱۳۷۳) از جنبه‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. در همین رابطه، نتایج پژوهش شمس، فرشیدفرد و حسن زاده (۱۳۷۹) نیز در زمینه‌ی تأثیر ارائه‌ی مشاوره بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان داد، انجام مشاوره‌های تحصیلی و مراقبت‌های روان‌شناختی به طور کلی بر پیشرفت تحصیلی مؤثر و مثبت است. از پژوهش‌های صورت گرفته، نتایج گوناگون بدست آمده که ناشی از پیچیدگی موضوع می‌باشد. به نظر می‌رسد که افت تحصیلی هنوز هم یک چالش جدی برای نظام‌های آموزشی است.

در خصوص عزت نفس باید گفت که این سازه پدیده‌ای روان‌شناختی است که تأثیر قاطعی بر ابعاد عاطفی و شناختی انسان دارد (بومستر^۷، ۱۹۹۳؛ کروکر^۸، ۲۰۰۲). پیشایندهای نیرومندی برای خشنودی از زندگی است و در مقابله با فشارهای زندگی به عنوان یک منبع پرتوان شناخته می‌شود. بسیاری از پژوهش‌ها ارتباط منفی میان ابعاد مختلف اختلالات روانی و عزت نفس را خاطر نشان کرده‌اند (روزنبرگ، اسکولر، شوونباخ، و روزنبرگ^۹، ۱۹۹۵). در حقیقت، عزت نفس پایین به ناسازگاری و عزت نفس بالا به معیارها و الهام‌های درونی نویدبخش منتهی می‌شود (گلیگ و زیگلر^{۱۰}، ۱۹۹۲). پیامدهای عزت نفس منفی اغلب چندجانبه می‌باشند. عزت نفس ضعیف می‌تواند به نازنده سازی شخصی، ایجاد نگرش‌های مخرب، آسیب پذیری روان پزشکی، مشکلات اجتماعی و رفتارهای پرخطر منجر شود (مان و همکاران، ۲۰۰۴). بررسی ادبیات بالینی پیرامون عزت نفس نشان می‌دهد که عزت نفس پایین با خلق افسرده (پترسون و کپالیدی، ۱۹۹۲)، نومییدی و گرایش‌های خودکشی ارتباط دارد (اورهولسر، آدامز، لهزت، برینکمن^{۱۱}، ۱۹۹۵).

پدیده‌ی افت تحصیلی یکی از معضلات بزرگ تعلیم و تربیت هر نظامی است که همه ساله به میزان زیادی، منابع، امکانات و استعدادها بالقوه‌ی انسانی و اقتصادی را تلف می‌کند و اثرات غیر قابل جبرانی را در ابعاد فردی و اجتماعی به‌جا می‌گذارد. شاید به همین دلیل، با وجود پژوهش‌ها و بررسی‌های فراوان باب مطالعه و گفتگو درباره آن هنوز باز است.

1. Baker, Akiba & LeTender

2. Sawada & Kobayashi

3. Scales, George & Morris

4. Strayhorn

5. Topping & Ehly

6. Cohen, Kulik & Kulik

7. Baumierster

8. Crocker

9. Schooler, Schoenbach, & Rosenberg

10. Glic & Zigler

11. Overholser, Adams, Lehnert, & Brinkman

در واقع، این پژوهش به منظور پاسخ به این سؤال اصلی طراحی شده است که تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی یا آمیخته‌ای از این رویکردها بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان شهر سنندج چگونه است؟ فرضیه‌ی اصلی پژوهش این است، تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و آمیخته‌ای از این رویکردها بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان مؤثر است.

روش

در این پژوهش از روش تحقیق آزمایشی به شیوه‌ی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایشی و کنترل استفاده شده است (گال، بورگ، و گال، ۱۹۹۶، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۳). دیاگرام طرح در جدول (۱) آمده است.

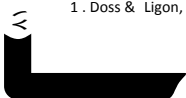
جدول ۱. دیاگرام طرح پژوهش

| گروه‌ها | گمارش تصادفی | پیش‌آزمون | متغیر مستقل | پس‌آزمون |
|--------------------|--------------|----------------|-------------|----------------|
| تدریس خصوصی تکمیلی | RE | T ₁ | X1 | T ₂ |
| مشاوره | RE | T ₁ | X2 | T ₂ |
| ترکیبی | RE | T ₁ | X3 | T ₂ |
| کنترل | RC | T ₁ | - | T ₂ |

جامعه‌ی آماری: این تحقیق کلیه‌ی دانش‌آموزان شهر سنندج واقع در استان کردستان در سال ۱۳۸۹ بودند. معیارها و شرایط ورود در این پژوهش عبارت بودند از: دانش‌آموزانی که نمره‌ی درس ریاضی آن‌ها در نوبت اول سال تحصیلی ۱۳۸۸ زیر ۱۰ بود، اعتماد به نفس پایین داشتند. اما دارای تکرار پایه و مشکلات انضباطی شدید نبودند که منجر به اخراج آن‌ها از مدرسه شده باشد و مایل به همکاری جهت دریافت کمک بودند. شرایط ورود، از طریق بررسی پرونده‌ی تحصیلی و رایزنی با مشاوران مدرسه برای تعیین میزان عزت نفس آنان آغاز شد. ضمناً از قبل با مدیریت نواحی آموزش و پرورش و مدیران مدارس هماهنگی گردید. چنان که موارد فوق در طول مداخله و یا موارد دیگری که بر اثربخشی مداخله اثر منفی می‌گذاشت، مشخص می‌شد، فرد از دریافت مداخله حذف می‌شد، زیرا این شرایط و ویژگی‌ها، اثربخشی متغیرهای مستقل را بر آزمودنی کم رنگ کرده و نتایج پژوهش را مخدوش می‌کرد.

نمونه‌گیری: به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انجام شد. در مرحله اول از میان ۶۳۲ دانش‌آموز پایه اول (پسر) که در زمستان سال ۱۳۸۸ در دبیرستان [] های ناحیه‌ی ۱ و ۲ سنندج با شرایط ورود و خروج مشغول به تحصیل بودند به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند، یعنی از جامعه‌ی مذکور، افرادی که دارای شرایط ورود به جامعه‌ی تحقیق را داشتند، انتخاب شدند (در این مرحله تعداد ۲۳۱ دانش‌آموز شرایط ورود نداشتند و از جامعه‌ی تحقیق حذف شدند). سپس محقق در مرحله دوم از طریق شیوه‌ی نفرگیری (عریضی و فراهانی، ۱۳۸۷) با کل نمونه‌ی باقی مانده‌ی قبلی (۴۰۱ نفر) تماس تلفنی جهت تمایل به شرکت در جلسات مشاوره‌ای گرفت. از بین این افراد تعداد ۳۸۷ دانش‌آموز حاضر به همکاری جهت شرکت در جلسات مداخله‌ای شدند، در مرحله سوم از میان ۳۸۷ دانش‌آموز حاضر به همکاری، ۸۸ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در مرحله چهارم با استفاده از مقیاس و ابزار مربوط پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت نفس اندازه‌گیری شد (پیش‌آزمون). سرانجام در مرحله پنجم، به شیوه‌ی جای‌گزینی تصادفی ساده، افراد در چهار گروه ۲۲ نفری (تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی، ترکیبی و کنترل) گماشته شدند (ابتدا سه برگه تنظیم شد و بر روی هر برگه نام برنامه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و روش ترکیبی نوشته شد و سپس از داخل گلدان که حاوی ۸۸ کد آزمودنی بود، هر بار به قید قرعه چهار کد انتخاب و به طور تصادفی در یکی از برگه‌ها ثبت شد که به این صورت چهار گروه ۸۸ نفری آرایش داده شد). از لحاظ آماری طرح‌های تجربی با حجم نمونه‌ی ۱۵ تا ۲۰ نفر کفایت می‌کند (گال، بورگ، و گال، ۱۹۹۶، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۳). بنابراین محققان ۲۰ نفر را انتخاب نمودند و تعداد ۲ نفر را مازاد برای جای‌گزینی احتمالی در صورت افت آزمودنی انتخاب کردند. کفایت حجم نمونه، به انجام تحلیل آماری بعد از اجرای مداخله موکول شد. بدین صورت که پس از انجام تحلیل مقدماتی شاخص توان آماری بررسی شد که در این پژوهش توان آماری برابر با ۱ است، یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است، بدین ترتیب به حجم نمونه‌ی گرفته شده اکتفا شد.

ابزارهای اندازه‌گیری: الف- چک لیست رفتار کلاسی: چک لیستی است که توسط داس و لیگان^۱ (۱۹۷۹) تهیه شده است و برای اندازه‌گیری رفتار دانش‌آموز در حیطه‌های مطالعه و انضباط مورد استفاده قرار می‌گیرد. مختصر و به صرفه بودن آن دلیل اصلی انتخاب برای تحقیق حاضر بود. از آنجا که عموماً دبیران تمایل دارند که در ارزیابی دانش‌آموزان مشارکت داشته باشند اما با کمبود وقت مواجه می‌شوند، از این رو، چک لیست رفتار کلاسی



تنها از ۱۰ گویه تشکیل شده است. نمرات چک لیست مذکور از عدد نه (پایین ترین نمره) تا ۴۵ (بالاترین نمره) در نوسان است. سوابق پژوهشی نشان می‌دهد که این ابزار دارای پایایی مطلوب و روایی مناسب می‌باشد. در دو مطالعه‌ی عمده، آناستازی^۱ (۱۹۸۲) شواهد کافی حاکی از آن است که چک لیست رفتار کلاسی ابزاری روا و پایاست فراهم آورده است. وی در مطالعه‌ی اول ساختار عاملی و پایایی آن را بررسی کرد و در مطالعه‌ی دوم، دو گروه از دانش آموزان که انتظار می‌رفت در رفتارهای کلاسی متفاوت باشند با استفاده از این چک لیست ارزیابی شدند. نتایج حاکی از آن بود که آن دو گروه به صورت معنی داری با هم متفاوت بودند و به این طریق روایی آن اثبات شد. در این چک لیست پنج گویه برای اندازه‌گیری استفاده‌ی سودمند از زمان آموزش و مدت زمانی که دانش‌آموز صرف تکالیف می‌کند، در نظر گرفته شده و پنج گویه‌ی دیگر نیز برای اندازه‌گیری انضباط در کلاس گنجانده شده است. پایایی این چک لیست با استفاده از ضریب آلفای کراباخ اندازه‌گیری شده که مقدار ۰/۸۴ بدست آمد. روایی محتوی آن نیز با استفاده از نظر متخصصان مورد تأکید قرار گرفت.

ب: پرسش‌نامه‌ی عزت نفس: جهت ارزیابی میزان عزت‌نفس افراد مورد مطالعه، از پرسش‌نامه‌ی عزت نفس «کوپراسمیت»^۲ (۱۹۸۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه در سال‌های اخیر به طور گسترده‌ای در پژوهش‌های روان‌شناسی به کار رفته است. فرم الف آن، دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده‌ی آن دروغ سنج است. شیوه‌ی نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است. بدیهی است حداقل نمره‌ای که یک فرد می‌تواند بگیرد صفر و حداکثر آن ۵۰ است. افرادی که در این آزمون نمره بیشتری کسب کنند، عزت‌نفس بالاتری دارند. به این صورت که فردی که در این آزمون نمره‌ی بالاتر از ۲۵ کسب کند، دارای عزت‌نفس بالا و فردی که پایین‌تر از این مقدار به دست آورد، دارای عزت‌نفس پایین می‌باشد. در پژوهش‌های متعددی به روایی و اعتبار بالای پرسش‌نامه‌ی عزت‌نفس کوپراسمیت اشاره شده است (واتکینز و استیلا، ۱۹۸۰، احمد و همکاران، ۱۹۸۵، چی، ۱۹۸۵، برینکمن و همکاران، ۱۹۸۹) و مطالعه‌ی کوکنز^۳ (۱۹۷۸) با ۷۶۰۰۰ از دانش آموزان در پایه‌های ۴ تا ۸ روایی سازه‌ی پرسش‌نامه را تأیید کرد. در پژوهش حاضر، میزان اعتبار این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کراباخ ۰/۸۴ برآورد شد.

ج: پیشرفت تحصیلی: نمره‌ی درس ریاضی دانش آموزان پایه‌ی اول دبیرستان در نوبت اول سال تحصیلی ۱۳۸۸ که زیر ۱۰ بود به عنوان افت تحصیلی در این تحقیق در نظر گرفته شد. از آن جا که از دهه‌های گذشته نمرات به‌دست آمده از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی به کار می‌رود، لذا روایی سازه‌ی این که نمره‌ی یک درس به عنوان افت در یک درس مد نظر قرار گیرد، مورد تأیید است. پایایی این آزمون‌ها نیز به این دلیل که منابع کتاب ریاضی اول دبیرستان برای تمام جمعیت دانش آموزان یکسان است، پذیرفتنی است (اری، جاکوبز و رضویه^۴، ۱۹۷۲). لذا کارنامه‌ی تحصیلی مدرک و شاهد متقنی برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی است. شایان ذکر است نمره‌ی درس ریاضی از صفر تا ۲۰ در نوسان است.

شیوه‌ی اجرا: پس از آن که دانش‌آموزان از لحاظ شرایط ورود ارزیابی شدند، مداخله آغاز گردید. متغیرهای مستقل شامل ۱۰ جلسه مبتنی بر تدریس خصوصی تکمیلی درس ریاضی، مشاوره‌ی تحصیلی مبتنی بر خانواده و ترکیبی از راهبردهای مذکور بود. این جلسات به صورت یک ساعته با تواتر هفته‌ای یک بار تشکیل شد و تدریس خصوصی تکمیلی در کلاسی که به این منظور در دو دبیرستان ناحیه‌ی ۱ و ۲ با هماهنگی مدیران دبیرستان-ها به شکل ذیل انجام شد:

الف: گروه تدریس خصوصی مداخله را توسط معلم ریاضی با سوابق تدریس ۱۵ سال تدریس دریافت کردند.

ب: گروه مشاوره‌ی تحصیلی نیز ۱۰ جلسه به صورت یک ساعته با تواتر هفته‌ای یک‌بار از طرف مشاوران تحصیلی با سابقه دریافت کردند.

ج: گروه سوم ترکیبی از راهبردهای فوق را دریافت کردند.

د: گروه کنترل هیچ خدمات تدریس خصوصی و مشاوره‌ی تحصیلی دریافت نکردند.

لازم به ذکر است تدریس خصوصی و مشاوره‌ی تحصیلی به صورت گروهی اجرا شدند. جهت رعایت اخلاق پژوهش به دانش‌آموزان گفته شد که هویت آنها در مورد پرسش‌نامه محرمانه تلقی می‌شود و آنها از طریق پست الکترونیکی و یا آدرس پستی می‌توانند از نتایج آزمون عزت نفس مطلع شوند. پس از پایان جلسه‌ی مداخله سایر گروه‌ها به گروه کنترل اطلاع رسانی شد که به آنان هم تدریس خصوصی و مشاوره‌ی تحصیلی در فرصت مناسب ارائه خواهد شد.

1. Anastasi
2. Cooper smith
3. Kokens
4. Ary, Jacobs, & Razavieh

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (مانند میانگین، انحراف معیار و نمودارها) و از روش‌های آمار استنباطی از قبیل تحلیل کواریانس چندمتغیره برای بررسی میزان تأثیر پیش‌آزمون و روش مداخله استفاده شد. برای انجام تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS18 استفاده شد.

جدول ۲. میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها

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

آمارهای توصیفی مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در جدول شماره‌ی ۲ آمده است. نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس‌های نمرات متغیرهای تحقیق گروه‌ها و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در جامعه بررسی شد که فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمرات دو گروه در متغیرهای تحقیق تأیید گردید. به عبارت دیگر، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است، هم‌چنین پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پس‌آزمون برای متغیرهای تحقیق تأیید گردید.

جدول ۳. نتایج تحلیل (مانکوا) بر روی میانگین پس‌آزمون نمرات پیشرفت تحصیلی، رفتار کلاسی و عزت نفس گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

| متغیرها | نام آزمون | مقدار | F | DF خطا | DF فرضیه | مقدار p | مجذور اتا | توان آماری |
|-------------------------|----------------|--------|-------|--------|----------|---------|-----------|------------|
| پیش‌آزمون چک لیست 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 |
| پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی | بزرگ‌ترین ریشه | ۴/۰۴ | ۱/۵ | ۱۱۱ | ۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۸۰۲ | ۱/۰۰۰ |
| | 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 |
| اعتماد به نفس | 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 |
| | اثر پیلائی | ۰/۲۰۷ | ۹/۶۵۵ | ۱۱۱ | ۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۲۰۷ | ۱/۰۰۰ |
| گروه‌ها | 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 |

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است با کنترل پیش‌آزمون سطوح معناداری همه‌ی آزمون‌ها در متغیر گروه، بیانگر آن هستند که بین افراد گروه‌های آزمایش و گواه حداقل از لحاظ متغیرها وابسته پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۱۳۸/۳۱۱$)، بدین ترتیب فرضیه‌ی مبنی بر تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و ترکیب آنها بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس مؤثر است، تأیید می‌شود. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۷۵ می‌باشد، یعنی ۷۵ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، رفتار کلاسی و عزت نفس مربوط به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و ترکیب آنها می‌باشد. توان آماری برابر با ۱ است، یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است و توان آماری ۱ حاکی از دقت آماری بسیار بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است. برای پی بردن به تفاوت‌ها، نتایج حاصل از تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا، در جداول بعدی نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه در متن مانکوا بر روی پس‌آزمون میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

| متغیر | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | p | مجذور اتا | 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 | | | | |

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ پیشرفت تحصیلی درس ریاضی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $F = ۳۰۴/۵۷۱$)، میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۸۷ می‌باشد یعنی ۸۷ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی درس ریاضی مربوط به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و ترکیب این دو راهبرد می‌باشد. توان آماری برابر

با ۱ است، یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است و دلالت بر کفایت حجم نمونه دارد. معنی‌دار شدن تفاوت در تحلیل کواریانس مشخص نمی‌سازد که بین کدام گروه تفاوت وجود دارد، لذا به دنبال آن، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌ی میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی در گروه‌های چهارگانه

| ردیف | گروه‌ها | ۱ (تفاوت میانگین) | ۲ (تفاوت میانگین) | ۳ (تفاوت میانگین) | ۴ (تفاوت میانگین) |
|------|--------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| ۱ | تدریس خصوصی تکمیلی | — | ۰/۱۲۸ (p<۰/۹) | ۰/۱۲۸ (p<۰/۱۱) | ۰/۳۴ (p<۰/۰۰۰۱)* |
| ۲ | مشاوره‌ی تحصیلی | ۰/۱۲۸ (p<۰/۹) | — | ۰/۰۴ (p<۰/۱۵) | ۰/۲۱۹ (p<۰/۰۰۰۱)* |
| ۳ | گروه ترکیبی | ۰/۱۲۸ (p<۰/۱۱) | ۰/۰۴ (p<۰/۱۵) | — | ۰/۲۲ (p<۰/۰۰۰۱)* |
| ۴ | کنترل | ۰/۳۴ (p<۰/۰۰۰۱)* | ۰/۲۱۹ (p<۰/۰۰۰۱)* | ۰/۲۲ (p<۰/۰۰۰۱)* | — |

جدول ۵ نشان می‌دهد، تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و ترکیبی از این دو راهبرد با توجه به میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی آن نسبت به میانگین گروه کنترل موجب افزایش گروه‌های آزمایش شده است. بین آزمودنی‌های گروه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی گروه ترکیبی تفاوت معنی داری وجود ندارد که این امر بیانگر تأثیر تقریباً یکسانی سه روش بر افزایش میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی درس ریاض است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس یک راه در متن مانکوا بر روی پس آزمون میانگین نمرات رفتار کلاسی آزمودنی‌های

گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

| متغیر | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | p | مجذوراتا | 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 | | | | |

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود با کنترل پیش آزمون مراجعان گروه‌های آزمایش و گروه گواه از لحاظ رفتار کلاسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (p<۰/۰۰۰۱ و F=۲۲۳/۱۳۰)، میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۸۵ می‌باشد یعنی ۸۵ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون رفتار کلاسی مربوط به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و روش ترکیبی می‌باشد. توان آماری برابر با ۱ است، یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است و دلالت بر کفایت حجم نمونه دارد. معنی‌دار شدن تفاوت در تحلیل کواریانس مشخص نمی‌سازد که بین کدام گروه تفاوت وجود دارد، لذا به دنبال آن، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌ی میانگین نمرات رفتار کلاسی در گروه‌های چهارگانه

| ردیف | گروه‌ها | ۱ (تفاوت میانگین) | ۲ (تفاوت میانگین) | ۳ (تفاوت میانگین) | ۴ (تفاوت میانگین) |
|------|--------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| ۱ | تدریس خصوصی تکمیلی | — | ۱/۲۹ (p<۰/۰۰۰۱)* | ۲/۱۴ (p<۰/۰۰۰۱)* | ۰/۴۷ (p<۰/۰۰۰۱)* |
| ۲ | مشاوره‌ی 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 ۷ نشان می‌دهد، تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و شیوه‌ی ترکیبی با توجه به میانگین نمرات رفتار کلاسی آنان نسبت به میانگین گروه کنترل موجب افزایش گروه‌های آزمایش شده است. بین آزمودنی‌های گروه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و شیوه‌ی ترکیبی تفاوت معنی داری وجود دارد که این امر بیانگر تأثیر متفاوت سه روش بر میانگین نمرات رفتار کلاسی است که باتوجه به میانگین‌ها (۳۹/۲۱) در جدو توصیفی (جدول ۱) اثر روش ترکیبی از دو روش دیگر بهتر است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا بر روی پس آزمون میانگین نمرات عزت نفس آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش آزمون

| متغیر | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه‌ی آزادی | میانگین مجذورات | F | P | مجذورات آتا | 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 | | | | |

همان طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود با کنترل پیش آزمون مراجعان گروه‌های آزمایش و گروه گواه از لحاظ عزت نفس تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=۶۷۳/۰۵۵$ و $p < ۰/۰۰۰۱$)، میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۹۴ می‌باشد یعنی ۹۴ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون عزت نفس مربوط به تأثیر تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و ترکیب می‌باشد. توان آماری برابر با ۱ است، یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است و دلالت بر کفایت حجم نمونه دارد. معنی‌دار شدن تفاوت در تحلیل کواریانس مشخص نمی‌سازد که بین کدام گروه تفاوت وجود دارد، لذا به دنبال آن، تحلیل تعقیبی بونفرونی انجام شد که نتایج آن در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌ی میانگین نمرات عزت نفس در گروه‌های چهارگانه

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

جدول ۹ نشان می‌دهد، تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و شیوه‌ی ترکیبی باتوجه به میانگین نمرات عزت نفس آنان نسبت به میانگین گروه کنترل موجب افزایش گروه‌های آزمایش شده است. بین آزمودنی‌های گروه‌های تدریس خصوصی تکمیلی، مشاوره‌ی تحصیلی و ترکیبی تفاوت معنی‌داری وجود دارد که این امر بیانگر تأثیر متفاوت سه روش بر میانگین نمرات عزت نفس است که باتوجه به میانگین‌ها (۸۷/۶۷) در جدول توصیفی (جدول ۱) اثر روش ترکیبی از دو روش دیگر بهتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج بیانگر آن بود که اثر روش ترکیبی مشاوره‌ی تحصیلی و تدریس خصوصی تکمیلی بر کاهش افت تحصیلی، بالابردن عزت نفس و بهبود رفتارهای کلاسی بر دو روش دیگر بیشتر است. یافته‌های این پژوهش با تحقیقات پیشین (تاپینگ و اهلی، ۱۹۹۸؛ کوهن، کولیک و کولیک، ۱۹۸۲، و ال ۱۹۸۴؛ گلاس، ۱۹۸۶؛ کول، ۱۹۸۶، ساوادا و کوبایاشی، ۱۹۸۶، شمس، فرشیدفرد و حسن‌زاده، ۱۳۷۹، اورهولسر، آدامز، لهزت، برینکمن، ۱۹۹۵) هم‌خواست.

دانش آموزانی که بیشتر در خطر افت تحصیلی هستند از بحران‌های خانوادگی و عزت نفس پایین برخوردار هستند. هم‌چنین، آن‌ها احتمالاً کمتر حمایت‌های کمکی که از طریق برنامه‌های مشاوره یا تدریس خصوصی ارائه می‌شود، کمک دریافت می‌کنند. اگرچه مشاوران باید از پرچسب زدن به این نوع دانش‌آموزان اجتناب کنند اما این یافته‌ها رهنمودی را برای تشخیص و توجه اولیه فراهم می‌کند. نتایج نشان داد که وقتی مربیان با همکاری معلّم

و والدین خدماتی را برای دانش‌آموزان در خطر افت تحصیلی پیداکنند، ممکن است که روی هم رفته رضایت را در محیط کلاس از لحاظ رفتار و پیشرفت تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس به وجود آورد.

آموزش اولیه مشاوره‌ای در مراحل اولیه و آموزش مشاوران، تدریس خصوصی معلمان و توجه مسئولان مدرسه به درک و شناسایی نیازهای دانش‌آموزان در خطر افت تحصیلی می‌تواند یک برنامه جامع پیش‌گیری از افت تحصیلی را به وجود آورد به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که برای پاسخ به چنین تلاش‌هایی برانگیخته شده‌اند. این برنامه‌ها یعنی تدریس خصوصی و مشاوره می‌تواند به تنهایی و یا به شیوه‌ای ترکیبی موجب کاهش افت تحصیلی، افزایش اعتماد به نفس و کاهش مشکلات رفتاری شود. این یافته‌ها با نتایج یافته‌های ادموندسون و وایت (۱۹۹۸)، آهنچیان، ۱۳۸۵؛ دلاکه، ۱۳۸۰؛ قاسم‌نژاد، ۱۳۷۹؛ بازرگان، ۱۳۷۸؛ امین‌فر، ۱۳۷۶؛ مجیدی، ۱۳۷۶؛ آزادواری، ۱۳۷۵؛ یاقوتی، ۱۳۷۵؛ ساکی، ۱۳۷۳ هم‌سو می‌باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش آن است که دانش‌آموزان به صورت داوطلب در گروه‌های مشاوره یا فعالیت‌های تدریس خصوصی مشارکت داشتند و بنابراین آنان در مقایسه با گروه کنترل که در برنامه‌ها مشارکت نداشتند، از انگیزش بالاتری برخوردار بودند و عزت نفس بیشتری پیدا کردند. پژوهش در فاصله‌ی زمانی کوتاه مدت اجرا شده و مرحله‌ی پیگیری نداشت که این امر می‌تواند به تعمیم نتایج در شرایط زمانی بلند مدت تأثر بگذارد و در مورد ماندگاری اثرهای مداخله اطلاعاتی در دست نباشد. در مورد عدم پیگیری باید بیان داشت، به دلیل این‌که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان بودند، بعد از سپری شدن دوره‌ی مداخله محل تحصیل یا محل زندگی را تغییر می‌دادند و حاضر به ادامه همکاری نمی‌شدند. در پژوهش‌ها دانش‌آموزان پسر کل نمونه را تشکیل می‌دادند که در تعمیم نتایج به کل جامعه باید جنسیت را لحاظ کرد. هم‌چنین، به دلیل این‌که جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموز بودند، در تعمیم یافته‌ها به سایر افراد جامعه (مانند دانش‌جویان و کارآموزان) باید به خاص بودن نمونه توجه شود. باتوجه به این‌که این پژوهش در شهرستان سمنان واقع در استان کردستان انجام گرفت و باتوجه به این‌که مسائل فرهنگی و محیطی در رفتار کلاسی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز تأثیر دارد، پیشنهاد می‌شود، با نمونه‌هایی با حجم بیشتر و در جوامعی با فرهنگ‌های متفاوت‌تر این پژوهش توسط پژوهش‌گران دی‌تکرار شود تا قابلیت تعمیم نتایج بیشتر شود.

نتایج این مطالعه برای مشاوران مدرسه و تمام مربیان مرتبط با کمک به دانش‌آموزان در معرض خطر تحصیلی تشویق‌کننده است. چرا که یافته‌ها نشان داد که هنگامی که مشاوران، دبیران، والدین و اساتید دانشگاه با هم همکاری می‌نمایند تا خدماتی را برای دانش‌آموزان در خطر افت تحصیلی فراهم کنند، می‌توانند گام‌های بلندی به سوی افزایش عزت نفس و هم‌چنین بهبود پیشرفت تحصیلی و رفتار کلاسی آنان بردارند. همکاری و یکپارچگی عوامل انسانی آموزشگاه یک رویکرد مثبت است که عنصر حیاتی از نقش مشاور مدرسه و معلمان را در بهبود عملکرد تحصیلی فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر، به جای قبول کل مسئولیت افت تحصیلی برای دانش‌آموزان توسط مشاوران، سایر عوامل انسانی آموزشگاه و والدین نیز احساس مسئولیت نمایند. مشاوران مدرسه باید به خوبی در زمینه‌ی تدارک راهبردهای کمکی با سایر متخصصان در مدرسه و انجمن‌ها همکاری کنند. این برنامه‌ها علاوه بر کمک به دانش‌آموزان در زمینه‌ی بهبود تحصیلی می‌تواند دستاورد دیگری در جهت تقویت روابط فردی با دانش‌آموز فراهم کند که موجب رشد شخصیتی و اعتماد به نفس در دانش‌آموز می‌شود و زمینه‌ی همکاری عوامل انسانی آموزشگاه را نیز فراهم می‌کند. نتایج پژوهش حاضر اشاراتی برای مشاوران مدرسه و عوامل انسانی آموزشگاهی در هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در بردارد. مثلاً این‌که مسئولان آموزش و پرورش نباید اهمیت توجه به روش‌های مداخله (مشاوره‌ی تحصیلی و تدریس خصوصی تکمیلی) را از نظر دور بدارند. از این مدل برای کمک به دانش‌آموزان مشکل‌دار و مردود می‌توانند بهره‌گیرند و بازده پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان و آموزشگاه را افزایش دهند.

منابع

- امین فر، مرتضی (۱۳۷۶). "علل و عوامل افت تحصیلی و چگونگی کاهش آن از دیدگاه معلمان و دانش آموزان مدارس". تشریحی علوم تربیتی دانشگاه تهران. ۱۱ (۲ و ۱)، ۴۵-۵۴.
- آزادواری، عباس (۱۳۷۴). بررسی علل افت کمی در نرخ گذار از ابتدایی به راهنمایی در منطقه ی جغتای. پایان نامه ی کارشناسی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان سبزوار.
- آهنچیان، محمد رضا (۱۳۸۵). افت تحصیلی و رابطه ی آن با بنیادهای فلسفی آموزش و پرورش مدرن. مجله ی روانشناسی و علوم تربیتی ویژه ی فلسفه ی تعلیم و تربیت، سال ۳۶. شماره ی ۳ و ۴: ۱۰۳-۸۳.
- دلاکه، حسن (۱۳۸۰). "تحلیل عوامل مؤثر بر دانش آموزان در معرض افت تحصیلی از دیدگاه معلمان دوره ی ابتدایی شهر تهران". پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس
- ساک، رضا (۱۳۷۷). نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس. فصل نامه ی تعلیم و تربیت، ۳ و ۴، ۳۴-۴۳.
- شکرکن، حسین؛ پولادی، محمدعلی و حقیقی جمال (۱۳۷۹). بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان های پسرانه ی شهرستان اهواز، مجله ی علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران، ۳ و ۴، ۱۱۴-۱۰۳.
- شمس، بهزاد، فرشید فر مصطفی، حسن زاده اکبر (۱۳۷۹). تأثیر مشاوره بر عملکرد تحصیلی دانشجو یان دارای افت تحصیلی: ارزیابی مرحله ی مداخله از طریق مشاوره ی تحصیلی و روان شناختی دانشجو یان با افت تحصیلی. مجله ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱ (۱)، ۳۴-۳۹
- عریضی، حمید. رضا. فراهانی، حمید (۱۳۸۷). روش های کاربردی پژوهش در روان شناسی بالینی و مشاوره. تهران، نشر دانژه.
- قاسمی نژاد، علی (۱۳۷۹). "محا سبه ی کارایی و مقایسه ی تحصیل نظام آموزش متوسطه ی نظری قدیم با جدید از طریق برآورد افت تصیلی در استان مازندران"، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم و فنون مازندران.
- گال، م. بورگ، و، و گال، ج. (۱۳۸۳) روش های تحقیق کیفی و کمی در علوم رفتاری، جلد ۱ و ۲. ترجمه ی نصر، احمد رضا و همکاران. تهران: نشر سمت (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۶)
- مجیدی، بهرام (۱۳۷۶). بررسی رابطه ی بین برخی از ویژگی های اجتماعی، اقتصادی خانواده با موفقیت و افت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان میانه، پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- یاقوتی، جعفر (۱۳۷۵). بررسی عوامل مؤثر در افت تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی منطقه ی احمدآباد. پایان نامه ی کارشناسی، دانشگاه فردوسی
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Macmillan.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1972). *Introduction to research in education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 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.

- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem, The Puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.
- Brodinsky, B. (1989). *Students at risk*. Arlington, VA: American Association of School administrators.
- Canfield, J. (1992). *Self-esteem workshop*. Paper presented at the Georgia School Counselor Association Conference .
- Capuzzi, D., & Gross, D. R. (1989). *Youth at risk*. Alexandria, A: American association for counseling and development.
- Chiu ,L. (1988). Measures of self esteem for school-age children. *Journal of Counseling and Development*, 66, 298- 301.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal* 19(2), 237-248.
- Cole, c. (1986). Obstacles to excellence in counseling. *The School counselor*, 34, 85-86.
- Coopersmith, S. (1987). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Crocker J (2002) The costs of seeking self-esteem. *Journal Of Social Issues*. 58(3), 597-615.
- 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.
- 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.
- Glasser, W. (1986). *Control theory In the classroom*. New York: Harper & Row.
- Glenn, S. (1993). *Self-esteem*. Paper presented at the Georgia Student Assistance Programs conference .
- Glick, M. and Zigler, E. (1992). Premorbid competence and the course and outcomes of psychiatric disorders. In Rolf, J., Masten, A.S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K.H.and Weintraub, S. *Risk And Protective Factors In The Development Of Psychopathology*. Cambridge University Press, Cambridge, 497-513.
- Konekes, B. (1978). A factor analytic study of the Coopersmith Self-Esteem Inventory. *Adolescence*, 13, 149-155.
- Lehr, B., & Harris, H. W. (1988). *At-risk, low achieving students In the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Mann M.; Hosman C.M.H.; Schaalma H.P.; de Vries N. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 357-372 (16).
- Morris, R. C. (1991). *Youth at-risk*. Lancaster, PA: Economic.

- Myll, N. C. (1988). *The dropout prevention handbook*. West Ryack, NY: Parker.
- Patterson, G.R. and Capaldi, D.M. (1992). Mediation model for boys depressed mood. In Rolf, J., Master, A.S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K.H. and Weintraub, S. (eds), *Risk and Protective Factors in Development of Psychopathology*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141–163.
- Rosenberg M, Schooler C, Schoenbach C & Rosenberg F (1995) Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Sawada, T., & Kobayashi, S. (1986). *An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at Juku*. Tokyo : National Institute for Educational Research.
- Scales, A., George, A., & Morris, G. (1997). Perceptions of one after-school tutorial program. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 167-182.
- Silver nail, D. L. (1986). *Teaching styles as related to student achievement*. Washington, DC: National Education Association. .
- Strayhorn, J. (2005). Pilot study of telephone tutoring in reading skills, *Perceptual and Motor Skills* (101), 505-509
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*: International academy of education, International bureau of education.
- Topping, K. J., & Ehly, S. (1998). Peer-assisted learning. Mahwah, NJ; Lon Nshirbagi@uok.ac.ir don: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waitley, D. (1987). Self-esteem: The transferable skill. Cedar Falls: IA: Advance Learning.
- Walz, G. R. (1984). *Counseling and educational excellence: A response to a nation at risk*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan, (E.G.h.o.C.a.P. Services). Doc. NO. (13245544)
- White, J., & Mullis, E. (1992). Early identification of at risk students. Atlanta: Fulton County School System.
- Over holser, J.C., Adams, D.M., Lehnert, K.L. and Brinkman, D.C. (1995). Self esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 919–928.