

انگیزش تحصیلی در نظام‌های آموزشی



دسترسی آزاد

<https://journal.afagh.ac.ir>

شماره ۲، دوره ۱، ۱۴۰۴

عوامل مرتبط با تضعیف شادی در برنامه درسی دوره ابتدایی

سیروس اسدیان

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

Email: Dr.sasadian@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی عوامل موثر بر تضعیف شادی دانش آموزان و با روش توصیفی از نوع زمینه یابی صورت گرفت. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره اول ابتدایی مدارس دولتی در شهر تبریز به تعداد ۱۸۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که حجم نمونه ۱۲۰ نفر به دست آمد. این ۱۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب گردید. با استفاده از عوامل به دست آمده از پرسش نامه باز پاسخ و مبنای نظری موجود، پرسش نامه دوم یا همان پرسش نامه بسته پاسخ طراحی گردید و در اختیار نمونه آماری قرار گرفت. پس از اطمینان از روایی صوری، روایی سازه پرسش نامه نیز مورد بررسی و تایید قرار گرفت. ضریب پایایی ابزار تحقیق نیز با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۱۳ بدست آمد. داده های جمع آوری شده با استفاده از روش های آماری توصیفی و استنباطی همچون تحلیل عاملی اکتشافی به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده شد که نتایج حاکی از آن است که چهار عامل ارائه تکالیف زیاد به دانش آموزان، بی توجهی به تفاوت‌های فردی و شخصیتی، بی توجهی به انگیزش و توانایی های دانش آموزان و نبود امکانات آموزشی و بی توجهی به آن در فرایند یاددهی- یادگیری در تضعیف شادی دانش آموزان در مدرسه مؤثر می باشند.

واژگان کلیدی: شادی، برنامه درسی، دوره ابتدایی، مدرسه شاد

۱. مقدمه

می توان گفت که تقریباً همه بر این موضوع اتفاق نظر دارند که آموزش نوعی سرمایه گذاری است که در ادبیات علوم انسانی از آن تحت عنوان سرمایه گذاری انسانی یاد می شود و غالب اقتصاددانان دنیا نیز این مفهوم را به رسمیت شناخته اند. نتایج مطالعات علمی نیز حاکی از این است که افراد آموزش دیده به فرصت های شغلی بهتری دست خواهند یافت، انعطاف پذیری بیشتری دارند، کمتر تحت تأثیر موقعیت های بی کاری قرار می گیرند، زندگی طولانی تر و سالم تری دارند و در نهایت حقوق بالاتر و زندگی نسبتاً بهتری دارند (اروپولوس^۱، سالونس^۲، ۲۰۱۱). با این حال، یافته های برخی تحقیقات نشان دهنده همبستگی منفی ناچیزی بین آموزش و بهزیستی ذهنی می باشد (گرین، ۲۰۱۱، پودهاوی^۳، ۲۰۱۰، شیلدز، پرایس و وودن، ۲۰۰۹). این یافته های متناقض، ضرورت بازنگری در مفهوم بهزیستی در محیط های آموزشی را آشکار می سازد. فراتحلیل معاصر (وانگ و همکاران^۴، ۲۰۲۴) با بررسی ۱۳۷ مطالعه، نشان می دهد که از میان ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی، بعد عاطفی قوی ترین رابطه را با بهزیستی ذهنی دانش آموزان دارد، موضوعی که نظام های آموزشی با تمرکز صرف بر عملکرد شناختی، تا حدود زیادی آن را نادیده می گیرند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). بهزیستی ذهنی دارای سه مؤلفه اساسی است: رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و عاطفه منفی.

شاید همان گونه که کلارک و اسوالد^۵ (۱۹۹۶) اشاره می کنند، یکی از مهم ترین دلایل این موضوع گیج کننده این است که آموزش باعث می شود افراد جاه طلبی بیشتری داشته باشند و این موضوع در ادامه می تواند موجب تضعیف شادی در دانش آموزان گردد، چرا که به هر حال تحقق انتظارات بالاتر دشوارتر و مستلزم تحمل فشارهای ذهنی و عاطفی بیشتری است (به نقل از بوریس^۶ و پاول^۷، ۲۰۱۶). از طرفی دیگر همان گونه که لی گین (۲۰۰۰) اشاره می کند، عادت های بدی در ما تجلی یافته است که این عادت ها را غالباً جامعه و فرهنگ های موجود در آن و بعضاً متخصصان در حوزه های مختلف ترویج می دهند و به تبع آن شادی را یک مفهوم نه چندان مثبت و ارزشمند قلمداد می کنیم. تحت تاثیر این شرایط، دیگر کمتر می توانیم یک انسان شاد را توصیف کنیم و کمتر شاهد مراسمات و جشن های شاد در سطح جامعه هستیم (نقل از وردوچی، ۲۰۱۳). با این حال شاید تامل بیشتر در مفهوم شادی بتواند تا حدی کمک کننده باشد و شرایط موجود در جامعه و حتی محیط های آموزشی را بیشتر تبیین نماید. این ضرورت تامل، در جدیدترین سند راهبردی یونسکو (۲۰۲۴) با عنوان «چرا جهان به مدارس شاد نیاز دارد؟» نیز انعکاس یافته است؛ به گونه ای که شادی در محیط های یادگیری دیگر نه یک «امتیاز»، که به عنوان «حق بنیادین یادگیرنده» و شاخصی برای سنجش کیفیت نظام های آموزشی تلقی می شود. یونسکو در این گزارش، مدل سه بعدی پیشین خود را به مدل چهاربعدی شامل افراد، فرایندها، مکان و اصول ارتقا داده است که نشان دهنده حرکت به سوی رویکردی ارزش محور و فلسفی به شادی در حوزه آموزش است (یونسکو، ۲۰۲۴).

1. Oreopoulos

2. Salvanes

3. Powdthavee

4. Wong et al

5. Oswald

6. Boris

7. Pavel

شادی را می‌توان به شیوه‌های مختلفی تفسیر نمود. شادی پدیده مهمی است آن قدر مهم که بسیاری از ما خودشکوفایی و بهزیستی ذهنی را هدف اصلی در زندگی خود قرار داده ایم. والدین نیز در حالت کلی می‌خواهند فرزندانشان شاد باشند و بیش از هر چیز از تجربه کودکی لذت ببرند. فیلسوفان یونانی همچون ارسطو بر این باور بود که زندگی سعادت‌مند در گرو تحقق شادی است. وی اشاره می‌کند که شاد بودن معنا و هدف زندگی است و غایت نهایی زندگی انسان است. در واقع، همه تلاش‌های انسان، از بدو تولد و در طول زندگی، به این منظور صورت می‌گیرد و نیاز به شاد بودن از درون آنها نشات می‌گیرد. آنها همچنین شادی را به فعالیت‌های ذهنی و عقلانی پیوند می‌دادند و ادعا می‌کردند که وقتی ما از ظرفیت‌های شناختی خود به طور کامل استفاده کنیم، به عملکرد خدادادی مان نزدیک می‌شویم. اما دیوید هیوم در موضعی متفاوت تر، شادی را متوجه امورات اخلاق می‌دانست. او در پاسخ به این سؤال که چه چیزی باعث شادی مردم می‌شود، ادعا می‌کرد که اقدامات ما را می‌توان با توجه به میزان رضایت فرد یا جامعه از آنها مورد قضاوت قرار داد. سایر متفکران بر ابعاد اجتماعی و سیاسی شادی تأکید کرده‌اند. تولستوی و گاندی رویکردی کاملاً انسان‌گرایانه اتخاذ کرده‌اند. آنها ادعا می‌کنند که شادی فرد نباید بر غمگینی دیگران بنا شود. در نهایت می‌توان گفت که شادی با سلامت و کیفیت زندگی ما در ارتباط است. سازمان بهداشت جهانی نیز سلامتی را این گونه تعریف می‌کند: وضعیت بهزیستی کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه صرفاً فقدان بیماری یا ناتوانی (اسکافهام^۱ و جاناتان^۲، ۲۰۱۱). این نگاه فلسفی، امروزه در قالب مداخلات تجربی روانشناسی مثبت در مدارس عملیاتی شده است. به‌عنوان نمونه، پژوهش جیاناپولوس و همکاران^۳ (۲۰۲۴) با عنوان پروژه «احساس خوب کن - مثبت بیندیش» بر روی دانش‌آموزان دوره ابتدایی نشان داد که مداخلات کوتاه‌مدت و ساختاریافته مثبت‌نگر می‌تواند به افزایش معنی‌دار خوش‌بینی و عزت‌نفس و کاهش اضطراب در یادگیرندگان منجر شود؛ یافته‌ای که مؤید آموزه‌های فلسفه ارسطو و هیوم در بستر کلاس درس امروزی است (جیاناپولوس و همکاران، ۲۰۲۴).

بنابراین می‌توان اذعان داشت که شادی، موضوع اصلی روانشناسی مثبت است (سلیگمن، ۲۰۰۵). مطابق نظریه شادکامی پایدار لوبومیرسکی^۴ (۲۰۰۵)، درصدی از شادی افراد تحت تاثیر عامل ژنتیک است. به عنوان مثال ویژگی‌های شخصیتی و عاطفی افراد تا حدود زیادی ارثی هستند و در طول زندگی فرد تغییرات کمی دارند و به طور قابل ملاحظه‌ای پیش‌بینی‌کننده شادی و بهزیستی ذهنی در افراد می‌باشند. عوامل روانی همچون ویژگی‌های فردی و خلق و خوی افراد تا حدود زیادی با شادی ارتباط دارد. برون‌گرایی موجب افزایش شادی و روان‌پریشی کاهش شادی را در کودکان و بزرگسالان به دنبال دارد (داینر^۵، سو^۶، لوکاس و اسمیت، ۱۹۹۹). ویژگی‌های شخصیتی همچون عشق، امید و قدردانی مربوط به عزت‌نفس و خودکارآمدی است و موجب ارتقای شادی می‌شود.

اما مسئله این جاست که چگونه می‌توان تمهیداتی اندیشید تا شادی را در مدارس و دانش‌آموزان گسترش داد. در این راستا، عوامل تعیین‌کننده بسیاری وجود دارند که می‌توانند شادی را در دانش‌آموزان ایجاد کنند. غالباً شاد بودن یک فرد تا حدی به میزان شاد بودن شبکه اجتماعی پیرامون وی بستگی دارد. کلاس درس برای دانش‌آموزان یکی از شبکه‌های اجتماعی مهم محسوب می‌شود. دانش‌آموزان وقت زیادی را با همکلاسی‌های خود تقریباً هر هفته ۳۰ ساعت یا بیشتر سپری می‌کنند. بنابراین به نظر می‌رسد

- 1 . Scoffham
- 2 . Jonathan
- 3 . Giannopoulos et al
- 4 . Lyubomirsky
- 5 . Diener
- 6 . Suh

شادی دانش آموزان تا حد زیادی تحت تاثیر میزان و کیفیت شادی سایر همکلاسی های او قرار دارد (رونل^۱، جیزز^۲، ۲۰۱۷) مطالعات متعددی تاکید می کنند که بهزیستی یا همان شاد بودن دانش آموزان دارای ارتباط تنگاتنگی با یادگیری بهتر، درگیری بیشتر دانش آموزان با موضوعات درسی و عملکرد بهینه آنان می شود (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). با این حال، برخی مطالعات دیگر، شادی را به عنوان یک پدیده فردی مورد بررسی قرار داده اند. به عنوان مثال، محققان عواملی مانند ژنتیک، خصوصیات شخصیتی، سلامتی، درآمد و وضعیت اجتماعی را در بین عوامل مؤثر بر شادی مورد بررسی قرار داده اند. مطالعات اخیر در باب ناهنجاری های اجتماعی نشان داده است که چگونه حالات روانشناختی، رفتارها و احساسات افراد می توانند در یک شبکه اجتماعی گسترش یابند (کریستاکیس^۳ و فاولر^۴، ۲۰۱۳) امروزه روان شناسان دریافته اند که احساسات یک فرد می تواند از فردی به فرد دیگر انتقال یابد (توتردل^۵، ۲۰۱۲). انتقال و گسترش عواطف مثبت در شبکه اجتماعی مدرسه، صرفاً یک پدیده خودانگیخته نیست، بلکه قابل آموزش و تسهیل است. مطالعه مداخله ای لسکیسنویا و اوسیاوتتی^۶ (۲۰۲۴) در مدارس ابتدایی فنلاند نشان داد که به کارگیری عملی مؤلفه های روانشناسی مثبت توسط معلمان، منجر به ارتقای معنی دار بهزیستی و کاهش استرس تحصیلی دانش آموزان می گردد و زمینه را برای شکل گیری جو عاطفی مثبت در کلاس فراهم می سازد لسکیسنویا و اوسیاوتتی، ۲۰۲۴)

تامل در یافته های پژوهشی مرتبط در این راستا تا حدود زیادی می تواند حدود و ثغور مسئله اصلی این تحقیق را مشخص نماید. به عنوان نمونه یافته های پژوهش شفیع زاده و اکبری (۱۳۹۳) حاکی از این است که همه مؤلفه های ایجاد شادی و نشاط در مدارس ابتدایی شهرستان گرمسار از جمله مؤلفه های فیزیکی، آموزشی، فردی و عاطفی از دیدگاه مدیران و معلمان در سطح مطلوب قرار دارند. همچنین تحقیق هاشمی و برزمینی (۱۳۹۱) نشان داد که دانش آموزان و اولیاء سه دسته از عوامل چهارگانه مورد بررسی را در شاداب سازی مدارس مؤثر می دانند، ولی بین دیدگاه آنان تفاوت معناداری مشاهده شد؛ به این صورت که از نظر دانش آموزان عوامل اجتماعی- فرهنگی دارای بیشترین و عوامل سازمانی دارای کمترین میزان تاثیر در شاداب سازی مدارس و از نظر اولیای مدرسه عوامل کالبدی دارای بیشترین و عوامل آموزشی دارای کمترین میزان تاثیر هستند. دشتی و آذربایجانی (۱۳۹۱) نیز اشاره می کنند که به ترتیب اولویت، هر چهار عامل امکانات آموزشی، جو سازمانی مدرسه، محتوای درسی و مشارکت در فعالیت های کلاسی در ایجاد نشاط و شادابی دانش آموزان مؤثر است.

بنابراین، می توان ادعان داشت جو مدرسه نیز تا حدود زیادی بر کیفیت زندگی دانش آموزان در مدرسه تأثیر دارد. علاوه بر اینها، متغیرهای زیادی همچون احساس امنیت در مدرسه، کیفیت تدریس و یادگیری، روابط اجتماعی و عوامل محیطی-ساختاری در این راستا دخیل هستند. تحقیقات صورت گرفته پیرامون جو مدرسه نشان داده است که جو مثبت مدرسه، بهزیستی دانش آموزان، عملکرد تحصیلی و عملکرد کلی آنان را ارتقا می دهد (تاپا^۷ و همکاران، ۲۰۱۳) یک بعد اساسی از جو مدرسه، محیط عاطفی-اجتماعی است. در مدارس که بیشتر دانش آموزان سطح بالایی از بهزیستی را بروز می دهند، ممکن است جو مثبت تری از مدرسه ایجاد

1. Ronnel

2. Jesus

3. Christakis

4. Fowler

5. Totterdell

6. Leskisenoja & Uusiautti

7. Thapa

شود. برعکس، در مدارسی که بیشتر احساسات منفی حاکم است، ممکن است فضایی منفی در مدرسه شکل بگیرد (ونگ و دیگول^۱، ۲۰۱۶). در همین زمینه، مطالعه رنشاو و همکاران (۲۰۲۴) با نمونه‌ای بالغ بر ۳۵۰۰ دانش‌آموز دوره ابتدایی نشان داد که «بهزیستی خاص مدرسه» نسبت به بهزیستی عمومی، قدرت پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای پیامدهایی همچون غیبت، عملکرد تحصیلی و رفتارهای پرخطر دارد. این یافته، تمایز میان شادی عمومی و شادی ناظر به موقعیت یادگیری را ضروری می‌سازد (رنشاو و همکاران، ۲۰۲۴). بین شادی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همواره ارتباط وجود داشته است، اگرچه این ارتباط در برخی تحقیقات فراز و نشیب‌هایی هم داشته است (تاپا و همکاران، ۲۰۱۳). ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های خویش، حمایت معلم و رضایت کلی از مدرسه دارای همبستگی بالایی با رضایت آنان از زندگی است.

از طرف دیگر، نتایج پیمایش یونسکو (۲۰۱۶) مربوط به مدارس شاد در آسیا و اقیانوس آرام مبنایی را جهت تعیین ۲۲ معیار برای مدارس شاد ذیل سه محور افراد، فرایندها و محیط مدرسه به وجود آورده است. حدود ۶۵۰ پاسخ از دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، والدین و کارکنان مدرسه سراسر جهان در خصوص این که چه عواملی باعث ایجاد مدرسه‌ای شاد یا غمگین می‌شود، چه عواملی باعث جذاب شدن فرایند تدریس و یادگیری می‌شود، و این که چگونه می‌توانیم مدارس را به گونه‌ای تغییر دهیم که دانش‌آموزان احساس و نگرش خوبی داشته باشند، جمع‌آوری گردید. پاسخ‌های دریافتی منجر به رسیدن به سه عامل مذکور گردید.

عامل اول، «افراد» است که به هر گونه روابط انسانی و اجتماعی افراد در بافت مدرسه اشاره دارد. یکی از پرتکرارترین پاسخ‌ها به این سؤال که چه چیزی باعث ایجاد یک مدرسه شاد می‌شود، روابط اجتماعی و دوستی در بافت مدرسه بود. درگیر کردن والدین در فرایندهای مدرسه، ویژگی‌ها و نگرش‌های معلمان (شامل مهربانی، شور و شوق، عدالت، الهام بخش بودن)، ارزش‌های مثبت و فعالیت‌های مشارکتی (عشق، شفقت، پذیرش و احترام)، احترام به تفاوت‌های فردی، شرایط کاری و رفاهی معلمان، و قابلیت‌ها و مهارت‌های معلمان از دیگر عوامل مؤثر در این حوزه هستند. عامل دوم، «فرایندها» است که شامل حجم کار معقول و عادلانه دانش‌آموزان، آزادی یادگیرنده، خلاقیت و تعامل یادگیرندگان، محتوای آموزشی مفید و جذاب، روش‌های یادگیری جذاب و سرگرم‌کننده، یادگیری گروهی بین معلم و دانش‌آموزان، و آرامش روانی و مدیریت استرس می‌شود. عامل سوم، «محیط مدرسه» است که مؤلفه‌هایی چون محیط یادگیری گرم و صمیمی، محیط امن فارغ از قلدری، چشم‌انداز مدرسه و رهبری آن، محیط‌های یادگیری باز و سبز، محیط‌هایی که امکان بازی و سرگرمی را پیش‌بینی کرده‌اند، نظم و انضباط مثبت، و مراعات اصول بهداشتی و تغذیه را در بر می‌گیرد (یونسکو، ۲۰۱۶).

یکی از انتقادات جدی وارد بر پیکره دانش موجود در حوزه شادی مدرسه، سلطه گفتمان بزرگسال‌محور بر تعریف، سنجش و مداخله در این عرصه است. مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان همواره «دیگری» پژوهش بوده‌اند؛ یعنی یا موضوع سنجش پرسش‌نامه‌های طراحی‌شده توسط بزرگسالان بوده‌اند یا منبع استنباط معلمانی که به نیابت از آنان سخن گفته‌اند. این در حالی است که پژوهش‌های روش‌شناختی نوظهور، با به چالش کشیدن این سنت، بر «حق کودک در تعریف شادی خود» تأکید می‌ورزند. مطالعه ناندا و همکاران^۲ (۲۰۲۵) نه فقط تفاوت، که گسست معنایی میان تلقی بزرگسالان و کودکان از «مدرسه شاد» را

1. Degol

2. Nanda et al

آشکار کرده است. در حالی که بزرگسالان شادی را در مؤلفه‌هایی چون نظم، پیشرفت تحصیلی و اثربخشی تدریس جستجو می‌کنند، کودکان آن را در «فرصت بیکران برای بازی»، «احساس تعلق به گروه همسالان» و «تنش‌زدایی از فضای کلاس» معنا می‌بخشند.

از این رو، پژوهش حاضر اگرچه به دلایل روش‌شناختی امکان مراجعه مستقیم به خود دانش‌آموزان را نداشته است، اما با اتخاذ موضعی انتقادی نسبت به این شکاف، کوشیده است از طریق معلمانی که در تعامل روزانه با دانش‌آموزان قرار دارند، عوامل تضعیف‌کننده شادی را به بازنمایی نزدیک‌تری از جهان دانش‌آموز شناسایی کند. بنابراین، مسئله محوری پژوهش این است که عوامل مؤثر بر تضعیف شادی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی کدامند؟ پرداختن به این مسئله و ابعاد پیدا و پنهان آن می‌تواند گامی مؤثر در جهت بهبود شرایط موجود بردارد.

۲. روش پژوهش

این تحقیق با روش توصیفی از نوع زمینه‌یابی صورت گرفت. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره اول ابتدایی مدارس دولتی در شهر تبریز به تعداد ۱۸۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که حجم نمونه ۱۲۰ نفر به دست آمد. این ۱۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید بدین شکل که ابتدا شهر تبریز به چهار منطقه جغرافیایی تقسیم شد سپس به صورت تصادفی از داخل هر یک از این مناطق جغرافیایی ۶ مدرسه انتخاب شد. در مرحله بعدی مجموع کلاس‌های موجود در این مدارس استخراج شد و از بین آنها به صورت تصادفی ۱۲۰ کلاس انتخاب شد. معلمان این کلاس‌ها حجم نمونه آماری این تحقیق را تشکیل دادند. برای شناسایی عوامل تضعیف‌کننده شادی در بین دانش‌آموزان مدارس دوره اول ابتدایی، در گام اول پرسش‌نامه‌ای باز پاسخ طراحی شد و در اختیار جمعی از خبرگان (شامل استادان علوم تربیتی و معلمان برجسته دوره ابتدایی در شهر تبریز) قرار گرفت و با استفاده از روش دلفی نظرات آنان در موارد عوامل مختلف سنجیده شد پس از تلفیق برخی موارد و حذف موارد تکراری مجدداً این عوامل به خبرگان عودت داده شد تا در مورد آن اظهار نظر کنند. لازم به ذکر است که این فرایند تا سه مرتبه تکرار شد تا در نهایت توافق نهایی روی عوامل به دست آمد. با استفاده از عوامل به دست آمده از پرسش‌نامه باز پاسخ و مبانی نظری موجود، پرسش‌نامه دوم یا همان پرسش‌نامه بسته پاسخ طراحی گردید و در اختیار نمونه آماری قرار گرفت. برای اطمینان از روایی صوری این پرسش‌نامه، چند تن از متخصصان علوم تربیتی آن را بررسی و پس از انجام برخی اصلاحات، مورد تایید قرار دادند. در ادامه روایی سازه پرسش‌نامه نیز مورد بررسی قرار گرفت. قبل از اجرای نهایی این پرسش‌نامه، بر روی ۴۵ نفر از معلمان به صورت آزمایشی اجرا شد و ضریب پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار ۰/۸۱۳ بدست آمد و پس از اطمینان از پایا بودن، اجرای نهایی صورت گرفت. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی همچون تحلیل عاملی اکتشافی به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده شد که نتایج آن در ادامه آمده است.

۳. یافته‌ها

قبل از اجرای تحلیل عاملی، مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی این موضوع از شاخص کایزر-مایر-الکین و آزمون کرویت بارتلست استفاده شد.

جدول ۱: نتایج آزمون‌ها کایزر-مایر-الکین و آزمون کرویت برای تعیین روایی پرسشنامه عوامل تضعیف کننده شادی دانش آموزان در مدرسه

آزمون کرویت بارتلست		آزمون KMO	
سطح معناداری	درجه آزادی	خی دو	۰/۶۶۷
۰/۰۰۱	۷۸۰	۱۷۰۱/۴۷۷	

جدول ۱، نتایج آزمون‌های KMO و کرویت بارتلست به منظور تعیین روایی سازه پرسشنامه را نشان می‌دهد. همان طور که مشاهده می‌شود، آزمون KMO برابر با ۰/۶۶۷ است. مقدار قابل قبول، بالاتر از ۰/۶ می‌باشد همچنین در آزمون کرویت بارتلست نیز، سطح معناداری آزمون برابر با ۰/۰۰۱ می‌باشد و این نشان از کفایت نمونه می‌باشد؛ بنابراین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب می‌باشند.

ملاک کایزر و حداکثر واریانس تبیینی

طبق ملاک کایزر عامل‌هایی که مقدار ویژه آن‌ها بالاتر از ۱ باشد حفظ می‌شوند و سایر عامل‌ها حذف می‌گردند. نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل سؤالات انجام گرفت، منجر به استخراج چهارده عامل شد که مقدار ویژه آن‌ها بالاتر از یک بود. این چهارده عامل بر روی هم حدود ۷۰ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند؛ اما با توجه به اینکه از این چهارده عامل، نه عامل تنها شامل یک یا دو سؤال بودند؛ لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند. پنج عامل باقی ماندند که تقریباً ۵۸ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند. جهت تعیین تعداد دقیق عامل‌های باقی مانده و به منظور انجام این تحلیل، از نرم افزار Monte Carlo استفاده می‌شود. تحلیل موازی هورن انجام شد که با توجه به نتایج آن تعداد چهار عامل برای تبیین واریانس کل باقی ماندند. این چهار عامل، در مجموع ۵۴ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند.

تحلیل موازی هورن

نرم افزار Monte Carlo یک جدول حاصل از واریانس تصادفی به دست می‌دهد. در صورتی که اعداد مربوط به هر عامل در جدول Monte Carlo کوچک‌تر از مقادیر ویژه جدول واریانس تبیینی SPSS باشد، آن عامل حفظ می‌شود. این کار را تا جایی ادامه می‌یابد که اعداد حاصل جدول Monte Carlo بزرگ‌تر از مقادیر ویژه جدول واریانس تبیینی SPSS شود. بر این اساس عامل پنجم نیز حذف گردید و تنها چهار عامل با هیجده گویه باقی ماندند. این چهار عامل، در مجموع ۵۳/۱۲ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند.

جدول ۲: عامل‌های استخراج شده با توجه به نرم افزار Monte Carlo

تصمیم گیری	مقادیر ویژه جدول Monte Carlo	مقادیر ویژه جدول SPSS	عامل‌ها
انتخاب	۱/۸۴	۴/۸۵	۱
انتخاب	۱/۶۸	۱/۹۴	۲
انتخاب	۱/۵۶	۱/۸۳	۳
انتخاب	۱/۴۶	۱/۶۲	۴
عدم انتخاب	۱/۳۷	۱/۳۰	۵

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با توجه به ملاک‌هایی که در فوق ذکر شد، چهار عامل از طریق نرم‌افزار Monte Carlo به عنوان عامل‌های اصلی تشخیص داده شده‌اند.

حذف گویه‌های ضعیف

در ادامه با تحلیل موازی که با نرم‌افزار Monte Carlo صورت گرفت از پنج عامل، چهار عامل مورد تایید قرار گرفت و گویه‌های عامل‌های دیگر شناسایی شده و از پرسشنامه کنار گذاشته شدند. با حذف عامل‌هایی که دارای یک یا دو متغیر آشکار بودند، از پرسشنامه کنار گذاشته شدند؛ به این ترتیب در تحلیل نهایی فقط ۱۸ گویه در پرسشنامه باقی ماند. نتایج تحلیل موازی نشان داد که چهار مؤلفه با ارزش ویژه بزرگتر از مقادیر ماتریس با داده‌های تصادفی وجود دارد. به منظور افزایش تفسیرپذیری ساختار عاملی، از چرخش واریماکس استفاده شد. مشاهده راه حل چرخش یافته، یک ساختار چهارعاملی را آشکار کرد که ۵۳/۵ درصد از واریانس کل (۱۵ درصد به وسیله عامل اول و تقریباً ۱۳ درصد به وسیله هرکدام از سه عامل دیگر) را تبیین می‌کردند.

جدول ۳. مؤلفه‌های استخراج شده تحلیل عاملی نهایی پرسشنامه عوامل مؤثر بر تضعیف شادی دانش آموزان در مدرسه

استخراج اولیه			استخراج بعد از چرخش واریمکس			مؤلفه
کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	
۴/۴۵	۲۴/۷۳	۲۴/۷۳	۲/۶۹	۱۴/۹۴	۱۴/۹۴	اول
۱/۹۰	۱۰/۵۹	۳۵/۳۲	۲/۳۱	۱۲/۸۱	۲۷/۷۵	دوم
۱/۶۶	۹/۲۳	۴۴/۵۵	۲/۳۰	۱۲/۷۷	۴۰/۵۲	سوم
۱/۵۴	۸/۵۸	۵۳/۱۳	۲/۲۷	۱۲/۶۱	۵۳/۱۳	چهارم

جدول ۴. ماتریس بارهای عاملی بر روی مؤلفه‌های استخراج شده

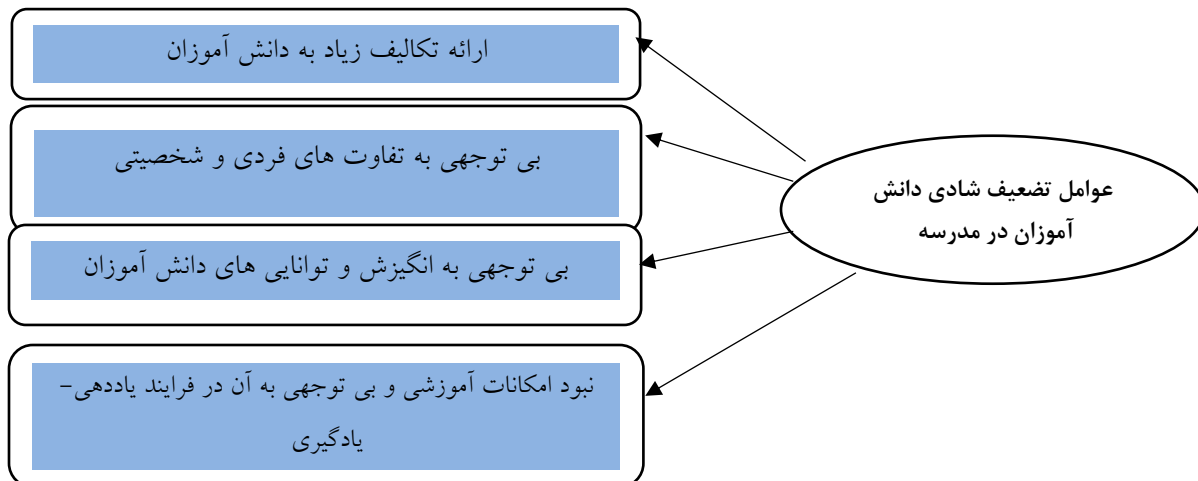
سؤالات	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم
۴	۰/۷۵۴			
۵	۰/۷۳۷			
۶	۰/۷۳۲			
۸	۰/۶۳۳			
۲۱	۰/۴۱۱	۰/۳۷۰		۰/۳۹۲
۱۳		۰/۷۲۳		
۱۴		۰/۷۰۸		
۱۱		۰/۶۶۶		
۱۸		۰/۵۹۶		
۲۶			۰/۷۶۸	
۳۲			۰/۶۵۸	
۲۸			۰/۶۲۳	
۲۵			۰/۶۱۳	
۷	۰/۵۱۴		۰/۵۲۲	
۲۳				۰/۸۲۱
۲۴			۰/۳۳۹	۰/۷۷۸
۲۰				۰/۶۶۰
۲۷		۰/۴۰۴		۰/۵۰۶

جدول ۴ بارهای عاملی و سؤالات وابسته به عوامل کشف‌شده را نشان می‌دهد. میزان بار عاملی مورد قبول حداقل ۰/۳ مشخص شد. در این پرسشنامه بارهای عاملی کمتر از ۰/۳ حذف شدند.

جدول ۵. نامگذاری چهار مؤلفه پرسشنامه عوامل تضعیف‌کننده شادی دانش‌آموزان در مدرسه همراه با ضریب آلفای کرانباخ

ردیف	نام مؤلفه	تعداد گویه	شماره گویه مربوط به مؤلفه	ضریب آلفای کرانباخ
۱	ارائه تکالیف زیاد به دانش‌آموزان	۴	۸ و ۵ و ۶ و ۴	۰/۸۱۳
۲	بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و شخصیتی	۵	۱۱ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۸ و ۲۱	
۳	بی‌توجهی به انگیزش و توانایی‌های دانش‌آموزان	۵	۷ و ۲۵ و ۲۶ و ۲۸ و ۳۲	
۴	نبود امکانات آموزشی و بی‌توجهی به آن در فرایند یاددهی-یادگیری	۴	۲۰ و ۲۳ و ۲۴ و ۲۷	

بر اساس اطلاعات به دست آمده نام‌گذاری چهار مؤلفه پرسشنامه عوامل مؤثر بر تضعیف شادی دانش‌آموزان در مدرسه شامل: مؤلفه اول بر این اساس که در برگیرنده گویه‌هایی در مورد زیادی تکالیف داده شده به دانش‌آموزان و سخت‌گیری والدین و معلمان به دانش‌آموزان برای انجام دادن آن‌ها بود به عنوان «ارائه تکالیف زیاد به دانش‌آموزان» نام‌گذاری شد. مؤلفه دوم نیز باز بر اساس معانی که از گویه‌ها استنباط می‌شد و مربوط به عدم توجه کافی توسط والدین و عوامل مدرسه به خصوصیات فردی و شخصیتی دانش‌آموزان بود، به عنوان «بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و شخصیتی» نام‌گذاری شد. مؤلفه سوم هم بر اساس گویه‌های آن که در برگیرنده تأکید بر نمره توسط والدین و مربیان و عدم توجه به انگیزش دانش‌آموزان بود، به عنوان «بی‌توجهی به انگیزش و توانایی‌های دانش‌آموزان» نام‌گذاری شد و مؤلفه چهارم هم بر اساس گویه‌های آن که در برگیرنده عدم توجه به امکانات آموزشی نوین و کیفیت تدریس و عدم توجه به شرایط جسمی دانش‌آموزان مانند تغذیه نامناسب در خانه و خواب آلودگی دانش‌آموزان در مدرسه بود به عنوان «نبود امکانات آموزشی و بی‌توجهی به آن در فرایند یاددهی-یادگیری» نام‌گذاری شد که در شکل ۱ آمده است. همچنین ضریب آلفای کرانباخ برابر با ۰/۸۱۳ می‌باشد که بیانگر همسانی درونی قابل قبولی است.



شکل ۱. عوامل مؤثر بر تضعیف شادی دانش‌آموزان در مدرسه

۴. بحث و نتیجه گیری

در سیستم های آموزشی عوامل متعدد درونی و بیرونی در حال تضعیف شادی دانش آموزان در مدارس هستند که نه تنها کیفیت آموزش را تحت الشعاع خود قرار می دهند بلکه به کیفیت زندگی افراد چه در حال و چه در آینده لطمه می زنند. در مرحله اول عوامل بیرونی همچون افزایش نابرابری، عدم تحمل دیگران و گرایش به خشونت افراطی از عوامل مهم ایجاد جوامع غمگین می باشند. به تبع آن مدارس نیز از درون با پدیده ای تحت عنوان آزار و اذیت دیگران (دانش آموزان) مواجه می شوند و در همان زمان نیز آماج حملات خشونت آمیز عوامل بیرونی قرار می گیرند. یکی دیگر از عوامل بیرونی مواجهه سریع جهان پیرامون ما با پیشرفت های فناورانه است که به سرعت منجر به یک رقابت بی مورد و تاکید زیاد بر انبوه اطلاعات شده است و در نهایت منجر به یک مسابقه بی پایانی شده است که به طور فزاینده ای بر یک سری اعداد و ارقام تاکید می شود چه از نظر توسعه اقتصادی یک کشور و یا از لحاظ پیامدهای آموزشی، بدبختی است که در چنین فضایی فرصت شاد بودن از دانش آموزان گرفته می شود. در مرحله دوم عوامل درونی همچون محیط های نامناسب یادگیری، بی توجهی معلمان به فرایند یادگیری، برنامه های درسی منسوخ و همچنین تاکید بیش از حد بر محتوا و آزمون های پیشرفت تحصیلی همه از جمله مواردی هستند که به ایجاد یک محیط ناشاد یادگیری کمک کرده است. امروزه ما باید متوجه این امر باشیم که به جای تاکید بر نتایج و پیامدهای آزمون های پیشرفت تحصیلی، بر ارزشیابی ابعاد اجتماعی و عاطفی یادگیری نیز توجه داشته باشیم. بی شک یکی از پیامدهای این تغییر نگاه، می تواند منجر به ایجاد محیطی سالم تر به لحاظ روانی و در نهایت محیطی شاد برای دانش آموزان گردد.

بر اساس یافته های حاصل از این تحقیق مشخص گردید که چهار عامل: ۱- ارائه تکالیف زیاد به دانش آموزان ۲- بی توجهی به تفاوت های فردی و شخصیتی ۳- بی توجهی به انگیزش و توانایی های دانش آموزان ۴- نبود امکانات آموزشی و بی توجهی به آن در فرایند یاددهی- یادگیری در تضعیف شادی دانش آموزان در مدارس مؤثر می باشد.

در تبیین یافته های این تحقیق می توان استدلال کرد که در سال های اخیر متأسفانه به نظر می رسد محتوای برنامه های درسی در مقاطع تحصیلی مخالف قابلیت یادگیری پایینی دارند. شاید یکی از دلایل این امر بتوان به گسترش شتابان دانش و موضوعات علمی نسبت داد و به تبع آن برنامه ریزان درسی به تبعیت از این وضعیت و متأسفانه با الگوگیری صرف از برخی کشورهای دیگر حجم محتوای برنامه درسی را تا حدود زیادی بالا برده اند و به تبع آن تکالیف نسبتاً دشوار و زیادی به دانش آموزان ارائه می گردد که بعضاً ساعت ها وقت آنها را در محیط خانواده می گیرد. این در حالی است که دانش آموزان به ویژه دانش آموزان دوره ابتدایی باید بیشتر وقت خود را در مدارس در مواجهه با تجربیات جذاب آموزشی سپری کنند و در محیطی شاد و مفرح در تعامل با معلم و سایر دوستان خود بگذرانند اما به نظر می رسد حجم نسبتاً زیاد محتوای کتب درسی در این دوره این امکان را از دانش آموزان و معلمان آنها سلب کرده است. حکیم زاده (۱۳۹۷) اشاره می کند که بر اساس پژوهش های انجام شده نقش تکلیف در پایه های پایین بسیار کم است و ارزش یادگیری کمی دارند و تجربه نشان داده است که تکلیف زیاد نقشی در آموزش ندارد و فرصت های خارج از مدرسه که زمان خوبی برای تعمیق یادگیری است را از بین می برد. وی در ادامه اشاره می کند که باید دانش آموز در فرایند یاددهی و یادگیری و با حضور معلم تکالیف درسی خود را انجام دهد. نکته قابل تأمل اینجاست که در برخی کشورهای پیشرفته، «قانون ۱۰ دقیقه ای» اجرا می شود. به این معنا که در پایه اول دبستان ۱۰ دقیقه تکلیف شب، در پایه دوم دبستان ۲۰ دقیقه و در نهایت سال

آخر دبیرستان ۱۲۰ دقیقه زمان مناسب برای انجام تکالیف است. همچنین انجام تکلیف برای کودکان در مهدکودک توصیه نمی‌شود. لذا به نظر می‌رسد ارائه تکالیف زیاد به دانش آموزان این دوره موجب شود که فضای مدرسه برای آنان به محیطی خشک و بی‌روح تبدیل شود و عشق و علاقه آنان به یادگیری و حضور در مدرسه کم‌کم دستخوش تغییراتی نه‌چندان مثبت گردد و در نهایت ریشه شادی و نشاط دانش آموزان در مدرسه را بخشکاند. این یافته را می‌توان بر اساس نظریه خودتعیین‌گری تبیین کرد. بر اساس این نظریه، ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط برای بهزیستی و انگیزش درونی ضروری است (رایان و دسی، ۲۰۱۹). تکالیف سنگین و فاقد انعطاف، فرصت خودمختاری یادگیرنده را کاهش داده و زمان لازم برای تعامل با خانواده و همسالان را محدود می‌سازد. مطالعه طولی هارگریوز، بوچانان و کویک^۱ (۲۰۲۵) بر روی کودکان دبستانی نشان داد دانش‌آموزانی که تکالیف مدرسه را «مخل زندگی عادی» توصیف می‌کردند، به تدریج نگرش منفی نسبت به مدرسه پیدا کردند. این پژوهش کیفی با بهره‌گیری از روایت‌های زندگی کودکان نشان داد که «فشار تکلیف» یکی از مؤلفه‌های کلیدی در تجربه منفی از مدرسه است (هارگریوز، بوچانان و کویک، ۲۰۲۵). همچنین، مطالعه بیورنسون^۲ و همکاران (۲۰۲۵) نشان داد که نگرش منفی به تکلیف درسی با افزایش سن تشدید می‌شود.

اما نکته دیگر در این تحقیق بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش آموزان است. در نظام آموزشی ما که نظامی متمرکز است متاسفانه نمی‌توان انتظار داشت که به تفاوت‌های فردی دانش آموزان در ابعاد مختلف، احترام گذارده شود. طراحی و تجویز یک برنامه درسی برای طیف وسیعی از دانش آموزان با ویژگی‌ها، توانایی‌ها، علائق، نیازها، و موقعیت‌های اقتصادی و جغرافیایی مختلف خود به روشنی گویای وضعیت موجود نظام آموزشی ما در این بعد است. زمانی که ساختار یک سیستم آموزشی به گونه‌ای پی‌ریزی شده است که امکان محترم شمردن این تفاوت‌ها در مرحله عمل به حداقل می‌رسد می‌توان انتظار داشت که دانش آموزان در چنین فضایی دارای چه وضعیتی باشند. بدیهی است که بی‌توجهی به خواست و ترجیحات آنان، عدم توجه به تفاوت‌های آنان در زمینه‌هایی چون توانایی‌ها، استعدادها، علایق و... فضای کلاس و مدرسه را برای آنان بسیار آزار دهنده خواهد کرد و موفقیت‌های آنان را در زمینه یادگیری اهداف قصد-شده برنامه درسی خود به شدت تحت تاثیر قرار خواهد داد و از طرفی هم به حوزه عواطف و احساسات آنان نیز آسیب‌هایی وارد خواهد شد. در فنلاند لیناکایلا^۳ و مالین^۴ کیفیت زندگی دانش آموزان فنلاندی در مدرسه و پیامدهای عاطفی تحصیل در مدرسه را مطالعه نمودند. یافته‌های آنان نشان داد که رضایت از مدرسه در سطح پایینی قرار دارد و روابط معلم و دانش آموزان توأم با مشکلاتی گزارش شده است (مالمیوا^۵ و همکاران، ۲۰۱۲). پارک و هوبنر^۶ (۲۰۰۵) به بررسی شادی دانش آموزان کره ای پرداختند. آنان دریافتند که رضایت از مدرسه با شادی آنان ارتباط دارد. لذا بر این اساس است که یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که این موضوع می‌تواند شادی و نشاط را از دانش آموزان سلب و فضای مدرسه را کم‌کم برای آنها به محیطی ناخوشایند تبدیل نماید. بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی در نظام‌های آموزشی متمرکز را می‌توان بر اساس مفهوم بازشناسی ناقص^۷ در نظریه فراسر و یگی^۷ تبیین کرد. به باور آنان، هنگامی که الگوهای نهادی، برخی یادگیرندگان را فرودست تلقی می‌کنند، آنان از

1. Hargreaves, Buchanan, & Quick

2. Björnsson

3. Linnakyla

4. Malin

5. Malmivaara

6. Misrecognition

7. Fraser & Jaeggi

مشارکت برابر در اجتماع یادگیری طرد می‌شوند و این طرد شدن، پیامدهای عمیقی بر هویت و بهزیستی آنان بر جای می‌گذارد (فراسر و یگی، ۲۰۲۲).

عامل بی توجهی به انگیزش و توانایی‌های دانش‌آموزان نیز در تضعیف شادی دانش‌آموزان در مدرسه مؤثر می‌باشد در علم روان‌شناسی انگیزش، موتور محرکه فعالیت‌های انسان و جهت‌دهنده به آنها به حساب می‌آید. بدیهی است که نحوه به کارگیری و استفاده از استعدادها بالقوه دانش‌آموزان منوط به نحوه تحریک انگیزه آنان می‌باشد. انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات اساسی یادگیری به حساب می‌آید که موجب هدایت فعالیت‌های دانش‌آموزان به سمت اهداف و مقاصد از پیش تعیین شده می‌گردد. در سال‌های اخیر به نقش عواطف و احساسات در تدریس توجه بیشتری شده است. نتایج تحقیقات مؤید این نکته مهم است که توجه به احساسات و انگیزش یادگیرندگان یک اصل مهم و اساسی در یادگیری محسوب می‌شود (اسدیان، ۱۳۹۵). لذا بدیهی است که بی توجهی معلمان و مسئولان آموزشی مدرسه به این موضوع، ضمن اثرگذاری منفی بر کم و کیف یادگیری باعث کاهش تلاش و کوشش آنان در مسیر صحیح و تمرکز آنان بر فعالیت‌ها و اهداف جانبی می‌گردد و در عرصه کسب برنامه‌های درسی قصد-شده موفقیت‌چندانی به دست نخواهند آورد و در مقابل احساس نومییدی و شکست در آنها به وجود خواهد آمد و همین امر باعث می‌شود محیط مدرسه برای آنان جذابیت لازم را نداشته باشد و در آن احساس شادی و نشاط به حداقل ممکن برسد. این یافته با جدیدترین شواهد کمی همخوانی دارد. شنل و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با ۷۵۴ دانش‌آموز در سوئیس نشان دادند که لذت از مدرسه به‌طور غیرمستقیم و از طریق تقویت درگیری رفتاری به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود. به بیان دیگر، نادیده گرفتن انگیزش دانش‌آموز نه تنها تجربه عاطفی او را تخریب می‌کند، بلکه مسیرهای عینی یادگیری و موفقیت تحصیلی را نیز مسدود می‌سازد (شنل، ساکسر، موری و هاشر^۱، ۲۰۲۵). این یافته، تقدم علی شادی بر یادگیری را آشکار می‌سازد. شادی در این چارچوب، نه یک «خروجی عاطفی» حاشیه‌ای، بلکه یک «ورودی شناختی» برای یادگیری مؤثر محسوب می‌شود. نظام آموزشی که انگیزش را نادیده می‌گیرد، در عمل کارآمدی خود را نیز کاهش می‌دهد.

در نهایت یکی دیگر از یافته‌های این تحقیق حاکی از این است که نبود امکانات آموزشی و بی توجهی به آن در فرایند یاددهی-یادگیری در تضعیف شادی دانش‌آموزان در مدارس مؤثر می‌باشد. متأسفانه ساختار نظام آموزشی کشور به گونه‌ای طراحی شده است که کتب درسی تنها محور اساسی یادگیری دانش‌آموزان به حساب می‌آید و سایر منابع یادگیری جایگاه چندانی در این نظام ندارند و نکته جالب این که هم مسئولان، هم معلمان و هم دانش‌آموزان و اولیای آنها نیز به این وضعیت عادت کرده‌اند و کمتر متوجه کمبود و نقصی در این زمینه هستند. این در حالی است که در غالب کشورهای پیشرفته در کنار کتب درسی از منابع و ابزارهای متعدد آموزشی استفاده می‌گردد و این موضوع کمک می‌کند که ضمن بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس و افزایش پیامدهای مربوطه، جریان آموزش نیز از جذابیت لازم برخوردار باشد و دانش‌آموزان نیز به تبع آن به عشق و علاقه مشغول انجام فعالیت‌های آموزشی خود می‌گردند. اما وضعیت برنامه‌های درسی کشور از یک سو به لحاظ رویکرد و ماهیت از یک سو و ناآگاهی دانش‌آموزان، والدین، معلمان و کلیت جامعه از حقوق تربیتی فرزندان خود از سوی دیگر و همچنین شرایط اقتصادی حاکم بر نظام آموزشی موجب شده است تا از این موضوع مهم و اساسی غفلت گردد و پیامد آن وجود مدارس و محیط‌های آموزشی غیربرخوردار و کماکان سنتی به لحاظ مواد و وسایل آموزشی باشد و واضح است که در چنین فضایی یادگیری دانش‌آموزان از کیفیت

¹. Schnell, Saxer, Mori, & Hascher

لازمه برخوردار نخواهد بود و علاقه و انگیزه دانش‌آموزان نیز برای درگیری در فعالیت‌های آموزشی خشک و بی‌روح به حداقل ممکن می‌رسد.

در نهایت، پژوهش حاضر با شناسایی چهار عامل کلیدی تضعیف‌کننده شادی دانش‌آموزان در دوره اول ابتدایی، نشان داد که مسئله شادی در مدرسه را نمی‌توان به حاشیه‌ای فرهنگی یا فردی تقلیل داد. این عوامل در متن ساختار برنامه درسی، شیوه‌های ارزشیابی، نگرش به تفاوت‌های فردی و کمیت و کیفیت منابع یادگیری ریشه دارند. از این رو، هرگونه تلاش برای ارتقای شادی دانش‌آموزان مستلزم بازاندیشی در این سطوح ساختاری است:

بازتعریف رابطه تکلیف و یادگیری

یافته‌های این پژوهش در کنار شواهد بین‌المللی (هارگریوز، ۲۰۲۵ و بیورنسون، ۲۰۲۵) به وضوح نشان می‌دهد که انبوه‌سازی تکالیف، نه تنها فاقد کارایی آموزشی، بلکه مخل بهزیستی و انگیزه یادگیری است. ضروری است سیاست‌گذاران آموزشی با الهام از تجارب کشورهای پیشرو و با لحاظ کردن یافته‌های علوم اعصاب تربیتی درباره ظرفیت توجه کودکان، بازنگری اساسی در کمیت و کیفیت تکالیف دوره ابتدایی به عمل آورند.

احترام به تفاوت‌های فردی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد شکاف عمیقی بین تأکید اسناد تحولی بر «توجه به تفاوت‌های فردی» و آنچه در عمل در کلاس‌های درس رخ می‌دهد، وجود دارد. تحقق عدالت آموزشی در گرو بازشناسی برابر همه کودکان فارغ از میزان پیشرفت تحصیلی، طبقه اجتماعی یا منطقه جغرافیایی آنان است (فراسر و یگی، ۲۰۲۲). این امر مستلزم افزایش انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی، غنی‌سازی محیط یادگیری و مشارکت‌بخشی واقعی به دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با فرایند یادگیری است.

شادی به مثابه مقدمه یادگیری

نوآوری نظری این پژوهش در تأکید بر تقدم علی شادی بر یادگیری است. برخلاف تصور رایج که شادی را محصول موفقیت تحصیلی می‌داند، یافته‌های ما همراه با شواهد شنل و همکاران (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که شادی و لذت از مدرسه، شرط لازم برای درگیری عمیق با یادگیری و نهایتاً پیشرفت تحصیلی است. از این رو، شادی دانش‌آموزان را باید نه به عنوان هزینه ارتقای کیفیت آموزشی، که به عنوان سرمایه اصلی آن بازتعریف کرد.

لزوم بازتعریف نظام ارزشیابی

تا زمانی که موفقیت یک معلم یا یک مدرسه صرفاً بر مبنای نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سنجیده شود، شادی در مدارس در حاشیه باقی خواهد ماند. ضروری است در نظام ارزشیابی مدارس، شاخص‌هایی چون «جو عاطفی مدرسه»، «رضایت دانش‌آموز»، «میزان مشارکت»، «کاهش اضطراب» و «کیفیت روابط انسانی» به عنوان معیارهای هم‌ارز با عملکرد تحصیلی لحاظ شوند. این تغییر پارادایم، پیش‌نیاز تحقق مدرسه شاد در ایران است.

منابع

- اسدیان، سیروس. (۱۳۹۵). پدیدارشناسی بعد عاطفی: عنصر مغفول برنامه درسی رشته پرستاری. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۳)، ۱۶۳-۱۷۵.
- ایزدی، صمد، هاشمی، سهیلا، و برزمینی، لیلا. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر در شاداب‌سازی مدارس از دیدگاه دانش‌آموزان و اولیای مدرسه: با تأکید بر توسعه فرهنگی. *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی*، ۱(۵)، ۱۱۸-۱۹۱.
- حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۷). تکلیف زیاد نقشی در آموزش دانش‌آموزان ندارد. *خبرگزاری ایسنا*.
<https://www.isna.ir/news/97080201104>
- دشتی، مرتضی، و آذربایجانی، محمدعلی. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر شادابی و نشاط دانش‌آموزان از نظر دانش‌آموزان دبیرستان‌های استان ایلام. *مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش*، ۲(۱)، ۵۱-۶۰.
- شفیع‌زاده، حمید، و اکبری، محبوبه. (۱۳۹۳). ارزیابی وضعیت موجود شادی و نشاط در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان و مدیران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۵(۴)، ۳۹-۵۱.
- Björnsson, D. G., Jóhannsdóttir, A., & Óskarsdóttir, E. (2025). Student voices: A longitudinal study of students' perceptions of their schooling and special education lessons in Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 112-127.
- Boris Nikolaev, & Pavel Rusakov. (2016). Education and happiness: An alternative hypothesis. *Applied Economics Letters*, 23(12), 827-830.
- Cheng, C., Li, S., & Chen, S. (2024). Evaluation of a multicomponent positive psychology program to prevent gaming disorder and enhance mental wellness in primary pupils: A randomized controlled trial. *Journal of Behavioral Addictions*, 13(3), 871-883.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2013). Social contagion theory: Examining dynamic social networks and human behavior. *Statistics in Medicine*, 32(4), 556-577.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2022). *Capitalism: A conversation in critical theory*. Polity Press.
- Giannopoulos, V., Vassi, A., & Koutra, K. (2024). "Feel Good - Think Positive": A positive psychology intervention for enhancing optimism and hope in elementary school students. A pilot study. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(2), 1105-1125.

- Green, F. (2011). Unpacking the misery multiplier: How employability modifies the impacts of unemployment and job insecurity on life satisfaction and mental health. *Journal of Health Economics*, 30(2), 265-276.
- Haataja, E., Lintu, N., & Suominen, S. (2025). Social inequalities in the effects of school-based well-being interventions: A systematic review. *European Journal of Public Health*, 35(2), 302-311.
- Hargreaves, E., Buchanan, D., & Quick, L. (2025). *Children's life-histories in primary schools: Imagining schooling as a positive experience*. Palgrave Macmillan/Springer.
- King, R. B., & Datu, J. A. (2017). Happy classes make happy students: Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of School Psychology*, 65, 116-128.
- Leskisenoja, E., & Uusiautti, S. (2024). Using evidence-based applied positive psychology to promote student well-being: A Finnish intervention study. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1415519.
- Malmivaara, L. U., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., & Lehto, J. E. (2012). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419-437.
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184.
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), 444-456.
- Powdthavee, N. (2010). How much does money really matter? Estimating the causal effects of income on happiness. *Empirical Economics*, 39(1), 77-92.
- Renshaw, T. L., Clark, K. N., Farley, C. D., Franzmann, T. K., & Yang, N. J. (2024). Global and school-specific subjective well-being as predictors of educational outcomes. *School Mental Health*, 16(4), 1052-1068.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schnell, J., Saxer, K., Mori, J., & Hascher, T. (2025). Feeling well and doing well: The mediating role of school engagement in the relationship between student well-being and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 1-32.

- Scoffham, S., & Barnes, J. (2011). Happiness matters: Towards a pedagogy of happiness and well-being. *The Curriculum Journal*, 22(4), 535-548.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shields, M. A., Price, S. W., & Wooden, M. (2009). Life satisfaction and the economic and social characteristics of neighbourhoods. *Journal of Population Economics*, 22(2), 421-443.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Totterdell, P. (2012). Are moods contagious? In P. Totterdell & D. Niven (Eds.), *Should I strap a battery to my head? (And other questions about emotion)* (pp. 219-228). CreateSpace.
- UNESCO. (2016). *Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2024). *Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Urbina-Garcia, A. (2024). Do We Listen to What Makes Children Happy? A Systematic Literature Review of Voices of Children Aged 3–7 Years in Educational Research. *Journal of Happiness and Health*, 4(2), 46-62.
- Verducci, S. (2013). Happiness and education: Tilting at windmills? *Educational Philosophy and Theory*, 45(5), 498-501.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48-75.



Factors Related to the Diminishment of Happiness in the Elementary School Curriculum

Sirous Asadian

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Azerbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Email: *Dr.sasadian@gmail.com*

Abstract

This study aimed to investigate the factors contributing to the diminishment of students' happiness using a descriptive survey method. The statistical population comprised all 180 primary school teachers in the first cycle of public elementary schools in Tabriz. The sample size was determined as 120 participants based on the Krejcie and Morgan table, selected through multistage cluster sampling. Drawing upon the factors identified from an open-ended questionnaire and the existing theoretical framework, a second, closed-ended questionnaire was developed and administered to the sample. Following confirmation of face validity, the construct validity of the instrument was also examined and established. The reliability coefficient, calculated using Cronbach's alpha, was found to be 0.813. The collected data were analyzed using descriptive and inferential statistical methods, including exploratory factor analysis with principal component extraction and varimax rotation. The findings revealed four primary factors contributing to the weakening of students' happiness at school: assigning excessive homework to students, neglecting individual and personality differences, overlooking students' motivation and abilities, and the lack of educational facilities coupled with inattention to this deficiency within the teaching-learning process.

Keywords: Happiness, curriculum, elementary school, happy school.