

مطالعه تطبیقی پیشرفت تحصیلی، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس شهرستان هریس

امید علی حسین‌زاده^۱، نازیلا نوری‌زاده لیل آبادی^۲

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران.

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

نویسنده مسئول مکاتبات: Amirhoseinzade1359@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه تطبیقی پیشرفت تحصیلی، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس شهرستان هریس می‌باشد. طرح پژوهش حاضر پس رویدادی و علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستان زلزله‌زده هریس که از این تعداد ۲۳۴ نفر به عنوان نمونه به شیوه تصادفی، انتخاب شدند (۹۹ نفر در گروه اول و ۱۳۵ نفر در گروه دوم). برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه شادکامی آکسفورد و خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین گروه مشارکت‌کننده در طرح فضای دوست‌دار کودک و دانش‌آموزانی که در این طرح شرکت نداشتند به لحاظ پیشرفت تحصیلی ($t = 6/36; p < 0/01$)، شادکامی ($t = 11/31; p < 0/01$) و نیز خودکارآمدی تحصیلی ($t = 7/00; p < 0/01$) تفاوت معنادار وجود دارد. کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، شادکامی، خودکارآمدی، طرح فضای دوست‌دار کودک.

۱. مقدمه

زلزله یکی از مخرب‌ترین و خانمان‌سوزترین حوادث طبیعی است. زلزله خسارات روحی جبران‌ناپذیری را بر پیکره بشریت وارد می‌سازد، اغلب انسان‌ها در اثر شوک روحی حاصل از زلزله دقیقاً نمی‌دانند که چه اتفاقی برای آن‌ها رخ داده است و مدام علت آن را از افراد دیگر جویا می‌شوند. انسان‌ها در اثر وقوع زلزله خانه و خانواده و دوستان و بستگان یا به عبارتی منابع مالی و عاطفی خود را از دست می‌دهند، زلزله‌زدگان با از دست دادن خانه و کاشانه خود تمام این مفاهیم و معانی را به یک باره از دست می‌دهند. آن‌ها بعد از وقوع زلزله نیاز به مراقبت، حمایت و آگاهی دارند. بررسی‌ها نشان می‌دهند که زنان، کودکان سنین ۵ تا ۱۰ سال و افرادی که پیشینه‌ای از بیماری روانی یا سازگاری اجتماعی ضعیف دارند در برابر حوادث غیرمترقبه از جمله زمین‌لرزه از سایر گروه‌ها آسیب‌پذیرتر هستند (یانگ، یه، چن، لی، لی و لی^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). کودکان آثار بلایا را به گونه‌ای مضاعف تجربه می‌کنند و به طور مستقیم و غیرمستقیم از راه همانندسازی آثار بلایا بر پدران و مادران و سایر بزرگسالان تحت تأثیر قرار می‌دهند (اهرنرایک و مک کوای، ۱۳۸۲). زلزله علاوه بر خطرات جسمانی، ابعاد گسترده‌ای از زندگی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، که از جمله این موارد می‌توان به میزان شادکامی این کودکان، خودکارآمدی تحصیلی و به تبع آن پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانشناختی (از جمله شادی) افرادی که در معرض زلزله بوده‌اند کم‌تر و ضعیف‌تر از افرادی بوده که چنین تجربه‌ای نداشته‌اند (سپلاکی^۲، گولدمن^۳ و وینشتاین^۴، ۲۰۰۶؛ جیهان و جیهان^۵، ۲۰۰۷). از طرفی شادی جنبه‌ای از عواطف انسانی است که دارای جنبه‌ها و تجلیات

1. Yang, Yeh, Chen, Lee, Lee, Lee
2. Seplaki
3. Goldman
4. Weinstein
5. Ceyhan

مختلف فردی - اجتماعی، روانی - جسمانی و شناختی - عاطفی می‌باشد. از آن‌جا که شادی تأثیر کمی و کیفی زیادی بر زندگی دارد، در فرآیند تحول و توسعه مورد تأکید و توجه قرار گرفته است. شادی فعالیت فرد را بر می‌انگیزد، بر آگاهی او می‌افزاید، خلاقیت وی را تقویت می‌کند و روابط اجتماعی او را تسهیل می‌نماید (نشاط دوست، کلاتری، مهربانی، پالاهنگ، نوری و سلطانی، ۱۳۸۸). عوامل بسیاری می‌توانند شادی کودکان را تحت تأثیر قرار داده و آن‌ها را غمگین و گاه حتی افسرده نمایند. عواملی مثل مشاهده فوت نزدیکان، خرابی‌های محل سکونت، تجربه سوگ، بر هم خوردن نظم زندگی، همه و همه شادی را از کودکان می‌گیرد. از سوی دیگر همین معضلات و مشکلات به‌علاوه خرابی محل تحصیل می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی کودکان تأثیر بگذارد. خودکارآمدی از نظر بندورا بنیادی‌ترین سازوکار ضروری انسان برای اداره و کنترل حوادثی است که بر زندگی او اثر می‌گذارد (زیمرمن^۱ و کیتسانتاس^۲، ۲۰۰۵). خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی‌اش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، گفته می‌شود. افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به پیشرفت تحصیلی و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. از سوی دیگر خودکارآمدی تحصیلی به دانش‌آموزان در موقعیت‌های استرس‌زا کمک می‌کند. خودکارآمدی نه تنها بر چگونگی سازمان‌دهی تهدیدها اثر می‌گذارد بلکه بر سازگاری افراد نیز اثر می‌گذارد (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (کریم زاده و محسنی، ۱۳۸۵). بنابراین در شرایط بحرانی هم عدم وجود امکانات مناسب و هم پایین بودن خودکارآمدی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. یکی از انواع سازمان‌های اجتماع محور، فضاهای دوستدار کودک و نوجوان است. فضای دوستدار کودک و نوجوان، فضایی شاد و امن برای کودکان و نوجوانان است تا از میزان فشار روانی که در اثر بروز شرایط بحرانی بر آن‌ها وارد می‌شود، کاسته شود. این مکان جایگاه مناسبی برای آموزش کودکان و نوجوانان است و با استفاده از کمک‌های اجتماع محلی راه اندازی می‌شود. هدف اصلی این فضا، حمایت و پشتیبانی از کودکان در شرایط بحرانی است. فضاهای دوستدار کودک باید یک هفته پس از بروز بحران در مناطقی که تراکم جمعیت آسیب‌دیده از بحران بیشتر است راه اندازی شوند و تا پایان مرحله مقابله فعالیت خود را ادامه دهند. فضای دوستدار کودک می‌کوشد تا تاب آوری و بهزیستی کودکان را از طریق اجتماعات سازمان یافته، فعالیت‌های ساختارمند و محیط‌های دوستانه و محرک افزایش دهد (یونیسف^۳، ۲۰۱۱). در این تحقیق به بررسی پس‌رویدادی تأثیر فضاهای دوستدار کودک بر پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی و شادکامی دانش‌آموزان ۹-۱۱ ساله زلزله‌زده هریس و مقایسه آن با سایر دانش‌آموزان منطقه که از این فضا استفاده ننموده‌اند پرداخته می‌شود. لذا سؤال اساسی تحقیق این است که آیا پیشرفت تحصیلی، شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان زلزله‌زده هریس استفاده‌کننده از فضای دوستدار کودک با دانش‌آموزانی که از این طرح استفاده نکرده‌اند، تفاوت دارد؟

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مبانی نظری و پیشینه پژوهش در پنج بخش شادکامی، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی، فضای دوست‌دار و پیشینه پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱. شادکامی: آرگایل^۴، مارتین^۵ و کروسلند^۶ (۱۹۸۹) شادکامی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت، وجود عاطفه منفی و رضایت از زندگی می‌دانند. در تعریف نسبتاً جامعی از آن می‌توان گفت: شادمانی به درجه‌ای گفته می‌شود که شخص، کل زندگی خود را مطلوب ارزیابی

1. Zimmerman
2. Kitsantas
3. The United Nations Children's Emergency Fund (UNICEF)
4. Argyle
5. Martin
6. Krosalend

می‌کند. به زبان ساده، شادمانی به این معنا است که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد و به چه میزان عاطفه را مثبت تجربه می‌کند (عابدی، ۱۳۸۰؛ رجاس^۱، ۲۰۰۷؛ میرزایی تشنیزی، پورشهریاری و شببانی، ۱۳۸۸). در برخی از کشورها شادمانی به عنوان یکی از ملاک‌های کیفیت زندگی در نظر گرفته می‌شود و سالانه، میزان آن اندازه‌گیری می‌شود، زیرا ارتباط قوی بین شادمانی و سلامت روانی وجود دارد (فرزاد فر، مولوی و آتش پور، ۱۳۸۵). شادی زیر مجموعه‌ای از هیجان‌های آدمی است و جدای از هیجان نمی‌توان به تعریف آن پرداخت، پس شادی تمامی خصوصیات یک هیجان را داراست. اما تعریف‌هایی نیز نسبت به شادی ارائه شده است که در این جا به بعضی از آن‌ها اشاره می‌شود.

جامع‌ترین و در عین حال عملیاتی‌ترین تعریف شادمانی را *وینهون*^۲ (۱۹۹۵؛ به نقل از میرزاخانی، ۱۳۸۸) ارائه می‌دهد. به نظر او، شادمانی به درجه یا میزانی اطلاق می‌گردد که شخص درباره مطلوبیت کل زندگی خود قضاوت می‌کند به عبارت دیگر، شادی به این معناست که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد. به عقیده ارسطو دست کم سه نوع تعریف از شادی وجود دارد، در پایین‌ترین سطح، مردم عادی این نظریه ساده را دارند که لذت، شادی‌آفرین است، در سطح کمی بالاتر مردمی با «فرهنگ غنی‌تر» شادمانی را با موفقیت و کامیابی یکسان می‌دانند. ارسطو نوع سوم «شادمانی» را تعریف کرده است و آن را از بقیه بالاتر می‌داند و آن شادی ناشی از زندگی معنوی است. (آیزنگ^۳، ۱۳۸۴). نظریاتی که در مورد شادمانی و شادی وجود دارد طی سال‌ها تغییر کرده‌اند. فیلسوفان معتقد بوده‌اند که نیل به خشنودی و شادی دائم تنها با داشتن ماهیت و وجودی مذهبی و معنوی امکان‌پذیر است، اما این روند فکری در قرن هجدهم با نظریه‌های فیلسوفانی نظیر جان لاک و جرمی بنتام^۴ تغییر یافت؛ آن‌ها اظهار داشتند که شادمانی، مبتنی بر تعداد وقایع لذت‌بخش زندگی است. روان‌شناسی قرن بیستم بیشتر بر هیجان‌های منفی نظیر افسردگی و اضطراب، تمرکز یافته است تا بر هیجان‌های مثبتی نظیر شادکامی. هدف مطالعات روان‌شناختی بیشتر آن بوده است که بیماری‌های روانی را مورد بحث و گفتگو قرار دهد و درمان آن هدف اصلی بوده است. از آنجا که شادمانی یکی از هیجان‌های اساسی بشر است، لذا هرکس به فراخور خود آن را تجربه می‌نماید. اما تعریف شادکامی به سادگی تجربه آن نیست. افلاطون در کتاب جمهوری به سه عنصر در وجود انسان اشاره می‌کند که عبارتند از: قوه عقل یا استدلال^۵، احساسات^۶ و امیال^۷. افلاطون شادمانی را حالتی از انسان می‌داند که بین این سه عنصر تعادل و هماهنگی وجود داشته باشد (میرزاخانی، ۱۳۸۸).

افرادی که شاد هستند بیشتر احساس امنیت می‌کنند، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند، روحیه مشارکت بیشتری دارند و از کسانی که با آن‌ها زندگی می‌کنند احساس امنیت کرده، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند. لیوبومیرسکی و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که هر فرد الگوی برای شادی یا ناشادی دارد که باعث می‌شود اتفاقات و تجارب خود را به‌گونه‌ای تعبیر کند که باعث حفظ شادی‌اش شود. به طور کلی، به نظر آن‌ها افراد شاد به شرایط و اتفاقات به شیوه مثبت‌تر و سازگارانه‌تر پاسخ می‌دهند و دارای سطح استرس کم‌تر و سیستم ایمنی قوی‌تر و خلاق‌تر از افراد ناشاد هستند. به طور خلاصه، با توجه به تأثیرهای شادی بهزیستی و سلامت ذهن، می‌توان گفت شادی با علایم افسردگی پایین، سطح پایین اضطراب و با سازگاری بهتر روان‌شناختی ارتباط دارد (کاترون، ۲۰۰۲).

-
1. Rojas
 2. Veenhoven
 1. Aizenck
 2. Grami Bantam
 3. Reason
 4. Emotions
 5. Appetites

۲. خودکارآمدی: خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (شانک^۱، ۲۰۰۸). خودکارآمدی در تعریف دیگری به باور کلی فرد در مورد توانایی و قابلیت‌های خود اشاره دارد (مادوکس^۲، ۲۰۰۲). خودکارآمدی عنصر اصلی نظریه یادگیری شناختی- اجتماعی بندورا^۳ است که به باورها یا قضاوت‌های فرد در خصوص توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد (چانگ کین و همکاران^۴، ۲۰۰۵). نظریه یادگیری شناختی- اجتماعی یکی از نظریه‌های مهم روانشناسی یادگیری است که هم جنبه مهم رفتاری را شامل می‌شود و هم جنبه شناختی را. بندورا بنیان‌گذار این نظریه، هم عوامل محیطی بیرون از انسان و هم عوامل شناختی درون او را در کنترل رفتار فرد مؤثر می‌داند. به اعتقاد وی شخص، محیط و رفتار بر یکدیگر تأثیر و تأثیر متقابل می‌گذارند و هیچ‌کدام از این سه جز را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به حساب آورد. بندورا این تعامل سه جانبه را جبر متقابل یا تعیین‌گری متقابل نامیده است (پری، ۱۳۹۰). خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های دستیابی به موفقیت و انطباق یافتن با محیط پیرامون است و بخشی از روانشناسی مثبت‌نگر می‌باشد (رستمی و همکاران، ۱۳۸۹). این سازه، اشاره به باورهای مرتبط به توانایی انجام تکالیف در شرایط خاص دارد. نظریه خودکارآمدی بر این مبتنی است که باور افراد در مورد توانمندی‌ها و قابلیت‌هایشان اثرات مطلوبی بر اعمال آن‌ها دارد و مهم‌ترین عمل تعیین‌کننده رفتار است (بندورا^۵، ۱۹۹۷). مطابق نظریه بندورا، خودکارآمدی نقشی عمده در سازگاری روانشناختی، مشکلات روانشناختی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار دارد (مادوکس، ۲۰۰۲).

باورهای خودکارآمدی برآوردی احتمالی از میزان اطمینان فرد در انجام شایسته رفتاری خاص یا زنجیره‌ای از رفتارهای خاص در جهت کنترل و اداره موقعیت‌های متصور است. در واقع باور خودکارآمدی با ظرفیت ادراک شده افراد برای تولید نتایج و دستاوردهای از پیش تعیین شده ارتباط نزدیکی دارد. نظریه پردازان شناختی معتقدند که باورهای خودکارآمدی یا قضاوت‌های افراد در مورد توانایی‌شان، مسیر فعالیت و جریان عملکردهای افراد را مشخص و سازمان‌دهی می‌کند. همچنین باورهای خودکارآمدی تا حدی می‌توانند به نحو مطلوبی پیش‌بینی‌کننده رفتار و نه توانایی واقعی رفتار باشند. زیرا این باورها ابزارهایی هستند که تعیین می‌کنند اشخاص بدانند و مهارت‌هایی که دارند چه کارهایی می‌توانند انجام دهند. نقش واسطه‌ای این باورها، این است که چرا افراد دارای مهارت‌ها و دانش مشابه، عملکرد متفاوتی دارند (پاجارس^۶، ۱۹۹۶؛ به نقل از نصیری بیرق، ۱۳۸۷). بندورا برای ایجاد و تغییر نظام باور خودکارآمدی چهار منبع مهم تشخیص داده است که عبارت‌اند از: الف) تجربه‌های موفق یا مستقیم^۷؛ ب) تجربه‌های جانمایی^۸؛ ج) ترغیب کلامی یا اجتماعی^۹ و د) حالات عاطفی و فیزیولوژیک^{۱۰} (زاهد و همکاران، ۱۳۸۸). خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای بر خودانگیزی^{۱۱} دارد، باور خودکارآمدی برگزینش اهداف چالش آور به میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکار در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد (بندورا، ۲۰۰۰). بندورا معتقد است که باورهای افراد در مورد خودکارآمدی‌شان تحت تأثیر چهار منبع عمده، رشد و تحول می‌یابند.

1. Schunk
2. Maddux
3. Bandura
4. Chang-qin, et al
5. Bandura
6. Pajars
7. Enactive, mastery experience
8. Vicarious experience
9. Verbal or social persuasion
10. physiological and affective states
11. Self-motivation

۱-۲. دستیابی به عملکرد: مؤثرترین و بانفوذترین منبع داوری احساس خودکارآمدی دستیابی به عملکرد است. تجربه‌های موفق قبلی نشانه‌های مستقیم را برای سطح تسلط و کفایت فرد فراهم می‌آورند. موقعیت‌های پیشین قابلیت‌های فرد را نشان می‌دهند و احساس خودکارآمدی بالایی را در فرد ایجاد می‌کنند. شکست‌های قبلی، مخصوصاً شکست‌های مکرر در کودکی احساس خودکارآمدی پایینی را در فرد به وجود می‌آورند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴).

۲-۲. تجربه‌های جانشینی: دومین منبع برای ایجاد نیرومندسازی باورهای خودکارآمدی، تجربه‌های جانشینی می‌باشد که به واسطه الگوهای اجتماعی فراهم می‌گردد و باورهای خودکارآمدی تحت تاثیر مشاهده رفتار و پیامدهای رفتارهای دیگران قرار دارد، به خصوص افرادی که به عنوان الگو پذیرفته می‌شوند. افراد از این اطلاعات برای شکل دهی باورهایشان درباره رفتارها و پیامدهای رفتارهایشان بهره می‌گیرند و این امر کاملاً وابسته به این است که افراد چقدر خودشان را شبیه فردی بدانند که مشاهده می‌کنند (جعفریگی، ۱۳۸۷).

۳-۲. متقاعدسازی کلامی: متقاعدسازی کلامی سومین و رایج‌ترین منبع اطلاعاتی برای نیرومندسازی باورهای خودکارآمدی افراد است. متقاعدسازی کلامی به منظور قانع کردن مردم در مورد اینکه توانایی‌های خاصی دارند به کار می‌رود و آن‌ها را قادر می‌سازد آنچه را دنبال هستند به دست بیاورند. تشویق و ترغیب به‌تنهایی تأثیر محدودی در ایجاد و افزایش خودکارآمدی پایدار و مداوم دارد، ولی می‌تواند روی عملکرد مؤثر باشد، به شرط آنکه واقع‌بینانه باشد. افرادی که از طریق متقاعدسازی کلامی قانع شده‌اند، دارای توانایی‌های لازم هستند، تلاش پیگیر و مداوم‌تری دارند. برعکس کسانی که به توانایی خود شک دارند و در مقابله با شکست، کمبودهای شخصی را در نظر می‌گیرند، کمترین تأثیر را از متقاعدسازی کلامی دریافت خواهند کرد (همان منبع).

۴-۲. انگیزختگی هیجانی: چهارمین منبع اطلاعات در مورد خودکارآمدی، سطح انگیزختگی هیجانی است. افراد غالباً با اطلاعاتی از سطح ترس یا آرامش را در یک موقعیت فشارزا به عنوان پایداری برای توانایی سازگاری مورد استفاده قرار می‌دهند. بندورا اشاره می‌کند که مردم وقتی بیشتر مستعد داشتن انتظار موفقیت هستند که به وسیله انگیزختگی آزارنده احاطه شده باشند، تا وقتی دارای تنش بوده و از نظر احساسی آشفته باشند. در فعالیت‌هایی که مستلزم قوت و استقامت هستند، مردم خستگی‌ها و دردهای خود را به صورت شاخص‌های بدنی می‌بینند (بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از شولتز و شولتز، ۱۳۸۴).

۳. پیشرفت تحصیلی: نظام آموزش و پرورش محور اصلی انسان و تعلیم و تربیت است. در این نظام از یک سو تربیت انسان‌های سالم و متعادل مورد توجه است و از سوی دیگر به تربیت و تأمین نیروی انسانی مورد نیاز جامعه می‌پردازد و به اعتقاد این نهاد گسترده و عظیم امروز میلیون‌ها کودک، نوجوان و حتی بزرگسال، بهترین زمان حیات خود را باید در فضای مدارس و دانشگاه‌ها به یادگیری و یاددهی بگذرانند (افروز و همکاران، ۱۳۷۹).

آموزش و پرورش، زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و جامعه است. بازدهی نظام آموزش و پرورش در بسیاری از کشورهای جهان چه پیشرفته و چه جهان سوم مورد توجه می‌باشد، به خصوص کشورهای جهان سوم، زیرا امکانات این کشورها نسبت به کشورهای صنعتی و توسعه یافته کمتر است و لزوم صرفه‌جویی و دقت در مصرف و تخصیص این منابع به بخش‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی را ایجاد می‌کند. اما در کشورهای پیشرفته بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت و ترقی این جوامع نشان می‌دهد که آموزش و پرورش را توانمند دانسته‌اند. اما در کشورهای جهان سوم به دلیل افزایش سریع جمعیت این کشورها، بخش عمده‌ای از درآمد ملی‌شان به گسترش آموزش و پرورش اختصاص می‌یابد این در حالی است که قالب این کشورها، هنوز کودکان و نوجوانان لازم‌التعلیم به مدارس راه نیافته‌اند و هنوز تعداد زیادی از بزرگسالان و جمعیت فعال آن‌ها بی‌سواد مانده‌اند (حیدری، ۱۳۷۵). مهم‌ترین اصلی‌ترین نشانه موفقیت سیستم تعلیم و تربیت وصول به مقصود (اهداف) پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان در هر پایه و مقطع تحصیلی مورد تأیید و پذیرش والدین، معلمان و همسالان قرار می‌گیرند و عزت‌نفس آن‌ها زیاده‌تر می‌شود و

احساس کفایت و لیاقت می‌کنند. در صورت شکست در امر تحصیل در توانایی و کفایت خود شک می‌کنند و در مقایسه با دانش‌آموزان موفق، احساس بی‌کفایتی و بی‌لیاقتی می‌کنند و از ادامه تحصیل و یادگیری باز می‌مانند (توکلی، ۱۳۷۶).

در مورد پیشرفت تحصیلی تعاریف گوناگونی وجود دارد که به شرح آن می‌پردازیم: پیشرفت تحصیلی عبارت است از موفقیت دانش‌آموزان در یک یا چند موضوع درسی (مثل: درک، فهم خواندن یا محاسبه عددی)، چنین پیشرفت‌هایی توسط آزمون‌های میزان شده تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود. همچنین این اصطلاح بر پیشرفت فرد در کلاس، آن‌طور که در کار مدرسه ارزیابی می‌شود دلالت دارد (ماهر، ۱۳۷۶).

پیشرفت تحصیلی به جلوه‌ای (نمایی) از جایگاه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد که این جلوه ممکن است بیانگر نمره‌ای برای یک دوره، میانگین نمرات در دوره‌ای مربوط به یک موضوع یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد. برای پیشرفت تحصیلی می‌توان ملاک‌های گوناگون را در نظر گرفت که مشهورترین آن‌ها میانگین نمرات کلاسی می‌باشد (مهرافروز، ۱۳۸۷).

پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از شاخص‌های پیشرفت در نظام آموزش و پرورش مفهوم انجام تکالیف و موفقیت دانش‌آموزان در گذراندن دروس یک پایه تحصیلی مشخص یا موفقیت دانش‌آموزان در امر یادگیری مطلب درسی است. وجه اختلاف آن افت تحصیلی است که یکی از معضلات نظام آموزش می‌باشد. که به شیوه‌های گوناگون، از جمله عدم موفقیت دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف مقاطع تحصیلی مربوطه، مردودی و تکرار پایه‌های تحصیلی به ترک تحصیل زودرس و بیکاری و بلا تکلیفی خود را نشان می‌دهد (پورشافعی، ۱۳۷۰).

پیشرفت تحصیلی از راه‌های مختلف و با معیارهای متفاوت مشخص می‌شود. یکی از این معیارها معدل دانش‌آموزان در یک نیم سال تحصیلی و محاسبه معدل دانش‌آموزان در یک سال تحصیلی است. معیار دیگر مشخص نمودن پیشرفت تحصیلی، محاسبه نمرات دانش‌آموزان در یک درس است، شیوه دیگر استفاده از مجموع نمرات دروس یک سال می‌باشد و معیار دیگر تشخیص پیشرفت تحصیلی، در طی چند سال و یا یک دوره تحصیلی است (دودانگه، ۱۳۷۶). انگیزه پیشرفت تمایل فرد است به اینکه کاری را در قلمرو خاص به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خود جوش ارزیابی کند. غالباً از رفتارهای پیشرفت‌گرایانه به انگیزه پیشرفت پی می‌بریم مانند پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکلیف که به تلاش نیاز دارد. ولی در عین حال توفیق در آن غیر ممکن نیست (ماسن^۱ و همکاران، ۱۳۹۱). پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه نه تنها به توانایی آن‌ها بلکه به انگیزه، نگرش‌ها و واکنش‌های عاطفی‌شان به مدرسه و سایر مسائلی که با موفقیت دخالت دارند، بستگی دارد. بنابراین یکی از سازه‌های اولیه‌ای که روانشناسان برای تبیین این جنبه از پیشرفت ارائه کرده‌اند، همین انگیزه پیشرفت است (ریو^۲؛ به نقل از سید محمدی، ۱۳۸۶).

به‌طور کلی عواملی که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

- الف. عوامل فیزیولوژیکی: این عوامل شامل متغیرهای بدنی و فیزیکی یادگیرنده از جمله تغذیه و سلامت جسمانی می‌شود.
- ب. عوامل روانشناختی: این عوامل شامل متغیرهای روانشناختی از جمله هوش، استعداد، خلاقیت خودپنداره، عزت نفس، نگرش نسبت به مسایل آموزشی، انگیزه پیشرفت، مکان کنترل و ویژگی‌های شخصی دیگر می‌شود.
- پ. عوامل محیطی: این عوامل دربرگیرنده متغیرهای بیرونی شامل پایگاه اقتصادی و اجتماعی (درآمد، تحصیلات، محل زندگی) متغیرهای مربوط به خانواده (تعداد افراد خانوار، سبک فرزند پروری والدین، ارزش‌های فرهنگی خانواده) و متغیرهای مربوط به محیط مدرسه (شرایط مدرسه، مدیریت مدرسه، نگرش ویژگی‌های معلمان، فرهنگ و جو سازمانی مدرسه) می‌شود (صاحب، ۱۳۸۹).

۴. فضای دوست‌دار کودک: طرح فضای دوست‌دار کودک مبتنی بر رویکرد اجتماع محور می‌باشد. یکی از شاخص‌های مهم توسعه، میزان مشارکت مردم و توانمندی آنان در حل مسائل و مشکلات خویش است، به همین علت رویکرد اجتماع محور به عنوان مؤثرترین و بهترین رویکرد مورد توجه قرار گرفته است. خودیاری، اتحاد، مشارکت، احساس رضایت در زندگی، رشد مسئولیت و سازمان‌دهی اجتماع از جمله اهداف مهمی است که در رویکرد اجتماع محور مطرح می‌باشد و روش مورد نظر برای رسیدن به اهداف فوق، درگیر نمودن حداکثر گروه‌های جامعه در فعالیت اجتماعی و تفویض وظایفی به هرکدام از آنهاست تا ضمن انجام وظایف محوله، گروه‌ها با یکدیگر تماس و ارتباط نزدیک‌تری داشته باشند و در مقابل مسائل و مشکلات اجتماع خویش احساس مسئولیت نمایند (مصلحی، ۱۳۸۸). رویکرد اجتماع محور نوعی سازمان‌دهی سیاست‌ها، راهبردها و برنامه‌هاست که براساس مدل‌های محیطی-اجتماعی و در حوزه اجتماعات کوچک نظیر محله، محیط‌های آموزشی و محیط‌های کار صورت می‌گیرد. در این رویکرد، مشارکت ذینفعان در تمام یا بخشی از مراحل فرایند تغییر در اجتماع کوچک مورد نظر قرار می‌گیرد، که اغلب مواقع اقتدار افزایشی، آموزش و حمایت‌گیری راهبردهای عمومی آن محسوب می‌شود. این برنامه به صورت گسترده در سراسر دنیا مورد استفاده قرار می‌گیرد. به عنوان مثال در زلزله سال ۲۰۰۷ پاکستان که منجر به فوت ۱۷ هزار کودک و بی‌سرپرست شدن بیش از ۴۲ هزار کودک شد سازمان یونیسف برنامه‌های حمایتی ویژه‌ای برای کودکان نجات‌یافته بر اساس رویکرد اجتماع محور اجرا نمود (مصلحی، ۱۳۸۸).

طرح فضای دوست‌دار کودک به صورت منسجم برای اولین بار در بحران کوزوو در سال ۱۹۹۹ استفاده شد. بعد از آن، این روش به طور گسترده جهت حمایت از بهزیستی روانشناختی کودکان مورد استفاده قرار گرفته است (یونیسف، ۲۰۰۹). این طرح سه هدف عمده را دنبال می‌کند: اول، طرح فضای دوست‌دار کودک به مثابه یک مکانیسم حمایتی عمل می‌کند؛ حمایت کودکان در برابر سوءاستفاده، بد رفتاری و پر خاشگیری. دوم، این طرح ابزاری است برای حمایت روانشناختی کودکان، افزایش بهزیستی هیجانی و اجتماعی آنها و نیز افزایش مهارت‌ها و دانش این کودکان. سوم، این طرح به عنوان کلید برای بسیج جوامع حول حمایت و بهزیستی کودکان و نیز تقویت مکانیسم‌های حمایتی تعریف شده است (آگر، آگر، استاورو و بوئبای، ۲۰۱۱).

به طور کلی فضاهای دوست‌دار کودک به فضاهای امنی اطلاق می‌شود که در آنها جمعیت‌های محلی اقدام به ایجاد محیطی پرورشی می‌کنند که در آن کودکان، به صورت آزاد، اما ساختارمند، بازی کنند، قصه بشنوند، ورزش کنند و به فعالیت‌های تفریحی، اوقات فراغت و یادگیری بپردازند. در فضاهای دوست‌دار کودک می‌توان حمایت‌های تربیتی، روانی-اجتماعی و نیز فعالیت‌هایی دیگر انجام داد تا احساس تداوم وضعیت عادی در کودکان به وجود آید. فضاهای دوست‌دار کودک، به طور مشارکتی، به وسیله افراد جمعیت محلی، و اغلب با استفاده از فضاهای موجود در آن؛ طراحی می‌شود؛ و ممکن است خدمات خود را به گروه سنی خاصی، و یا کودکان در سنین مختلف ارائه دهد (یونیسف، ۲۰۰۹). فضای دوست‌دار کودک باید بتواند یک محیط حمایتگر برای کودکان آماده کند. یک محیط حمایت‌گر باید شامل این سه مؤلفه اساسی باشد: (۱) داشتن دامنه وسیعی از برنامه‌ها و فعالیت‌های مناسب (۲) داشتن یک محیط فیزیکی مناسب برای اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌ها و (۳) وجود افرادی حساس، حمایت‌گر و مشوق (یونیسف، ۲۰۰۹).

۲-۴. پیشینه پژوهش: گزیده‌ای از پیشینه پژوهش‌های انجام یافته عبارت هستند از:

جدول شماره ۱: پیشینه پژوهش

ردیف	نام نویسندگان	عنوان پژوهش	نتایج پژوهش
۱	نامدار آرشتاب، ابراهیمی، صباحی حق و ارشدی، محمد (۱۳۹۲)	سلامت روانی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی	بین میانگین نمرات پرسشنامه سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد. کم‌ترین میانگین مربوط به

افسردگی بود و بیشترین میانگین مربوط به اختلال در بُعد عملکرد اجتماعی بود			
۲	شکوهی مقدم، زیوری و لسانی (۱۳۹۰)	بررسی نقش ورزش در سلامت روان و شادکامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان	یافته‌های آن‌ها نشان داد که بین ورزش و سلامت روان و شادکامی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.
۳	مهرداد (۱۳۹۰)	بررسی اثربخشی بازی‌درمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی	که بازی‌درمانی (فردی و گروهی) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عقب‌مانده اثر دارد. همچنین تأثیر بازی‌های گروهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی بیشتر از بازی‌های فردی بود. یافته دیگر این پژوهش این بود که جنسیت دانش‌آموزان تأثیری در پیشرفت تحصیلی‌شان نداشت.
۴	محمودی، بینا، یاسمی، امامی و نادری (۱۳۸۵)	اثر بازی‌درمانی گروهی بر نشانه‌های مرتبط با سوگ و آسیب ناشی از واقعه زلزله در کودکان ۳ تا ۶ ساله: یک مطالعه قبل و بعد	آن‌ها در یک مطالعه قبل و بعد، اثر بازی‌درمانی گروهی را کودکان ۳ تا ۶ ساله بازمانده از واقعه زلزله بم بررسی کردند. آزمودنی‌ها به دلیل علائم هیجانی و تغییرات رفتاری ناشی از آسیب زلزله و تجربه از دست دادن اعضای خانواده ارجاع شده بودند. مداخلات درمانی شامل ۱۲ جلسه بازی‌درمانی گروهی متمرکز بر نشانه‌های سوگ و آسیب بود. ارزیابی نشانه‌ها توسط مقیاس یول و راترز قبل و بعد از مداخلات درمانی انجام گرفت. نتایج یافته‌های آن‌ها نشان داد بازی‌درمانی گروهی متمرکز بر نشانه‌های سوگ و آسیب می‌تواند در کاهش نشانه‌های رفتاری و نشانه‌های اختلال استرس پس از سانحه زلزله موثر باشد.
تحقیقات خارج از کشور			
ردیف	نام نویسندگان	عنوان پژوهش	نتایج پژوهش
۱	آگر، متزler، ووجتا و ساویج ^۱ (۲۰۱۳)	بررسی ده مطالعه منتشرشده در مورد اثربخشی فضاهای دوستدار کودک	نتایج یافته‌های آن‌ها نشان داد که در همه این ده مطالعه فضاهای دوست دار کودک به‌ویژه در زمینه بهزیستی روان‌شناختی تأثیر مثبتی داشته‌اند
۲	سابینا ^۲ (۲۰۱۲)	کودکان بازمانده از سیل بنگلادش	نتایج نشان داد که طرح فضای دوست دار کودک بر سلامت روان‌شناختی کودکان تأثیر مثبتی دارد.
۳	گلاودول ^۳ (۲۰۱۱)	تأثیر طرح فضای دوست دار کودک بر مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی کودکان	یافته از بهبود بهزیستی روان‌شناختی کودکان حکایت داشت.
۴	سالوم و اوراستریت ^۴ (۲۰۰۸)	مداخله اجتماع محور در مورد سوگ و تروما در کودکان پس از بروز بلایا	نتایج نشان‌دهنده مؤثر بودن مداخلات مدرسه محور در کاهش علائم سوگ و تروما می‌باشد. آن‌ها دریافتند که مداخلات به‌طور معناداری موجب کاهش علائم سوگ و تروما شدند اما تفاوت معناداری میان مداخلات فردی و گروهی وجود نداشت
۵	اراس، پاکپاهان، مارپینجان و برامونتییو ^۵ (۲۰۰۸)	کودکان بازمانده از سونامی اندونزی	یافته‌ها نشان داد که اجرای طرح فضای دوست دار کودک توانسته است تفکر تحلیلی و انتقادی کودکان را افزایش دهد. همچنین این طرح برافزایش مهارت‌ها و دانش، اعتمادبه‌نفس، خلاقیت، شادکامی و ارتباط با همسالان تأثیر مثبتی داشته است.

1. Ager, Metzler, Vojta & Savage
2. Sabina
3. Gladwell
4. Salloum and Overstreet
5. Arus, Y., Pakpahan, D., Marpinjun, S., & Bramuntyo

۶	بکر (۲۰۰۶)	بررسی تأثیر مراقبت‌های روانشناختی اجتماع محور، در بین افراد نجات‌یافته از سونامی در کشور هند	نتایج نشان دادند که ارائه کمک‌های روانشناختی از جمله بازی‌درمانی برای کودکان باعث بهبود کیفیت زندگی آن‌ها می‌شود.
---	------------	--	--

۳. توسعه فرضیه‌ها

فرضیه های پژوهش به شرح ذیل می باشد:

- ۱- پیشرفت تحصیلی دانش آموزان زلزله زده استفاده کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.
- ۲- شادکامی دانش آموزان زلزله زده استفاده کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.
- ۳- خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان زلزله زده استفاده کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی و مقطعی است، که از حیث ماهیت و روش در طبقه‌ی مطالعات علی-مقایسه ای و در زمره‌ی پژوهش‌های کاربردی قرار دارد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های مرتبط با فرضیه‌های پژوهش از آماره‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستان زلزله‌زده هریس تشکیل می‌دهند که برخی از آن‌ها از فضای دوستدار کودک استفاده کرده‌اند و برخی در این طرح مشارکت نداشته‌اند. این دانش‌آموزان در زمان زلزله ۹-۱۱ ساله بودند. تعداد این دانش‌آموزان با توجه به آمار اخذ شده از اداره آموزش و پرورش منطقه هریس به شرح زیر بود:

الف) تعداد کل دانش‌آموزان استفاده کننده از فضای دوستدار کودک: این گروه شامل ۱۵۰ نفر می‌باشد که از این تعداد ۸۳ نفر دختر و ۶۷ نفر پسر بودند.

ب) تعداد کل دانش‌آموزانی که در زمان زلزله از فضای دوستدار کودک استفاده نکرده‌اند: این گروه شامل ۲۳۲ نفر از دانش‌آموزان ۹-۱۱ ساله هریس در زمان زلزله می‌باشد که از این تعداد ۱۲۰ نفر دختر و ۱۱۲ نفر پسر بودند.

حجم نمونه پژوهش حاضر با استفاده از جدول مورگان^۱ ۱۰۸ نفر از گروه استفاده کننده از فضای دوستدار کودک و ۱۴۴ نفر از دانش‌آموزانی که از فضای دوستدار کودک استفاده نکرده بودند انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری مطالعه حاضر بدین صورت بود که از بین ۱۴ منطقه که طرح فضای دوستدار کودک استفاده شده بود (شامل ۱۳ روستا و ۱ منطقه در شهر هریس)، با توجه به نزدیک بودن حجم نمونه به حجم جامعه ۱۱ منطقه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس همه افراد آن مناطق که مشتمل بر ۱۱۵ نفر بود انتخاب شدند. اما با توجه به عدم همکاری برخی افراد و نیز مخدوش بودن برخی پرسشنامه‌ها در نهایت ۹۹ نفر به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزانی که در این طرح مشارکت نداشتند نیز ۱۱ منطقه انتخاب شد (شامل ده روستا و یک منطقه از هریس) که بعد از حذف پرسشنامه‌های مخدوش نمونه نهایی این گروه نیز شامل ۱۳۵ نفر شد.

علاوه بر پرسشنامه جمعیت شناختی که شامل اطلاعاتی دربارهٔ آزمودنی‌ها بود و نیز معدل تحصیلی دانش‌آموز، از ابزارهای زیر

در این مطالعه استفاده شد.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد: این ابزار اولین بار توسط آرگیل، مارتین و کروسلند (۱۹۸۹) تهیه شده و برای اندازگیری شادکامی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه نقطه مقابل تست افسردگی بک است. ۲۱ پرسش از پرسش‌های این پرسشنامه از تست افسردگی بک برگرفته شده و معکوس گردیده و یازده پرسش به آن افزوده شده است تا سایر جنبه‌های سلامت ذهنی را پوشش دهد. فرم نهایی پرسشنامه با ۲۹ پرسش ۴ گزینه‌ای آماده شد که در هر پرسش فرد درباره خود از احساس ناشادی تا احساس شادی بسیار زیاد قضاوت می‌کند (فرانسیس، برو، لستر و فیلیپ چاک، ۱۹۹۸).

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز مورگان و جنکینز: مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز توسط مورگان و جینکز (۱۹۹۹) ساخته شده است. این مقیاس مشتمل بر ۳۰ سوال است که سه خرده مقیاس با نام‌های استعداد، کوشش و بافت^۵ را شامل می‌شود. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم و کاملاً موافقم) هستند. خرده مقیاس استعداد مشتمل بر سیزده سؤال، شامل سؤالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰ می‌باشد. خرده مقیاس بافت نیز شامل ۱۳ سؤال می‌باشد که آیتم‌های زیر را در بر می‌گیرد: ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸ و ۲۹. در نهایت خرده مقیاس کوشش مشتمل بر چهار آیتم ۱، ۵، ۹ و ۲۲ می‌باشد. دامنه نمرات برای کل مقیاس از صفر تا ۱۲۰ برای مقیاس خرده مقیاس‌ها به این ترتیب است: خرده مقیاس استعداد صفر تا ۵۲، خرده مقیاس بافت صفر تا ۵۲ و خرده مقیاس کوشش صفر تا ۱۶. روش نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که سؤال‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ اگر پاسخ‌دهنده کاملاً موافق را علامت زده باشد ۴ می‌گیرد، اگر تا حدودی موافق را علامت زده باشد ۳ می‌گیرد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می‌گیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ می‌گیرد و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴، تا حدودی مخالف ۳، تا حدودی موافق ۲، کاملاً موافق ۱ می‌گیرد. سازندگان مقیاس، میزان همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ اعلام کرده‌اند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸؛ ۰/۶۶؛ ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، بعد استعداد ۰/۶۶، بعد کوشش ۰/۶۵ و بعد بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند. همچنین ضریب پایایی نمره کلی این پرسشنامه در پژوهش مشایخی و محمدی (۱۳۹۳) ۰/۶۵ به دست آمده است.

۵. تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی

استفاده شده است.

یافته‌های توصیفی: براساس اطلاعات به دست آمده از جدول‌های ۲، ۳، ۴ نشان می‌دهد ۱۱۱ نفر یعنی ۴۷/۴ درصد از افراد پسر و ۱۲۳ نفر یعنی ۵۲/۶ درصد افراد دانش‌آموزان دختر بودند. همچنین میانگین سنی گروه مشارکت‌کننده در طرح فضای دوستدار کودک ۱۴/۸۷، با انحراف معیار ۱/۰۸ و میانگین سنی گروه کنترل ۱۵/۱۶ با انحراف معیار ۱/۰۳ بود. میانگین کل نیز برابر با ۱۵/۰۴ با انحراف

1. Francis, L. J., Brow, L. B., Lester, D., & Philipchalk
2. Morgan- Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)
3. Talent
4. Effort
5. Context

معیار ۱/۰۶ بود. از بین مشارکت‌کننده‌ها در پژوهش، ۹۹ نفر یعنی ۴۲/۳ درصد از آن‌ها در طرح فضای دوستدار کودک شرکت کرده بودند و ۱۳۵ نفر یعنی ۵۷/۶۷ درصد آن‌ها در این طرح مشارکت نداشتند.

جدول شماره ۲: توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب جنسیت

متغیر	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
دختر	۱۲۳	۵۲/۶	۵۲/۶
پسر	۱۱۱	۴۷/۴	۱۰۰

جدول شماره ۳: توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب سن

گروه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
مشارکت در طرح	۱۴/۸۷	۱/۰۸	۱۳	۱۷
عدم مشارکت در طرح	۱۵/۱۶	۱/۰۳	۱۳	۱۶
کل	۱۵/۰۴	۱/۰۶	۱۳	۱۷

جدول شماره ۴: توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب مشارکت در طرح

متغیر	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
مشارکت	۹۹	۴۲/۳	۴۲/۳
عدم مشارکت	۱۳۵	۵۷/۷	۱۰۰

جدول شماره ۵: آماره‌های توصیفی پرسشنامه شادکامی

متغیرها	مشارکت		عدم مشارکت	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رضایت	۱۸/۱۱	۳/۶۹	۱۴/۳۵	۳/۵۱
عزت نفس	۱۶/۹۴	۳	۱۱/۹۶	۳/۰۸
بهبودی	۱۰/۲۴	۲/۷۲	۷/۲۵	۱/۹۸
کارآمدی	۹/۴۳	۳/۳۱	۸/۰۸	۳/۰۸
خلق مثبت	۹/۲۴	۱/۸۸	۷/۱۲	۱/۴۷
نمره کل	۶۳/۹۷	۸/۱۱	۴۸/۷۷	۷/۴۱

بر حسب اطلاعات جدول شماره ۵، میانگین نمره گروه مشارکت‌کننده در طرح فضای دوستدار کودک در نمره کل پرسشنامه شادکامی ۶۳/۹۷ با انحراف معیار ۸/۱۱ بود. میانگین نمره در خرده مقیاس رضایت ۱۸/۱۱، خرده مقیاس عزت نفس ۱۶/۹۴؛ بهبودی ۱۰/۲۴؛ کارآمدی ۹/۴۳ و خلق مثبت ۹/۲۴ بود.

میانگین نمره کل شادکامی در گروهی که در این طرح مشارکت نداشتند نیز برابر با ۴۸/۷۷ با انحراف معیار ۷/۴۱ بود. میانگین نمره در خرده مقیاس رضایت ۱۴/۳۵، خرده مقیاس عزت نفس ۱۱/۹۶؛ بهبودی ۷/۲۵؛ کارآمدی ۸/۰۸ و خلق مثبت ۷/۱۲ بود.

جدول شماره ۶: آماره‌های توصیفی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	مشارکت		عدم مشارکت	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار

استعداد	۲۳/۹۷	۷/۷۹	۱۹/۰۵	۶/۵۱
تلاش	۸/۳۲	۲/۱۸	۸/۴۸	۲/۱۲
بافت	۲۴/۴۸	۷/۶۹	۱۹/۰۲	۷/۱۸
نمره کل	۵۶/۷۸	۱۲/۱۰	۴۶/۵۷	۱۰/۱۷

بر حسب داده‌های جدول ۶ میانگین نمره گروه مشارکت‌کننده در طرح فضای دوست دار کودک در نمره کل پرسشنامه شادکامی ۵۶/۷۸ با انحراف معیار ۱۲/۱۰ بود. میانگین این گروه در خرده مقیاس استعداد برابر با ۲۳/۹۷، خرده مقیاس تلاش برابر با ۸/۳۲ و خرده مقیاس بافت برابر با ۲۴/۴۸ بود. در گروه دوم یعنی دانش‌آموزانی که در طرح فضای دوست دار کودک شرکت نکرده بودند میانگین نمره کل شادکامی برابر با ۴۶/۵۷ با انحراف معیار ۱۰/۱۷ بود. میانگین این گروه در خرده مقیاس استعداد برابر با ۱۹/۰۵، خرده مقیاس تلاش برابر با ۸/۴۸ و خرده مقیاس بافت برابر با ۱۹/۰۲ بود.

یافته‌های استنباطی: تحلیل فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

فرضیه اول: پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان زلزله‌زده استفاده‌کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش‌آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

برای تحلیل این سؤال از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد. یافته‌های در جداول ۷ و ۸ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۷: آماره‌های توصیفی معدل تحصیلی

مشارکت		عدم مشارکت	
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	میانگین
معدل تحصیلی	۱۷/۳۵	۲/۲۷	۱۶/۳۶
			انحراف معیار
			۲/۱۷

جدول شماره ۸: خلاصه یافته‌های آزمون t

متغیر	آزمون لون		تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	معناداری
	Sig.	F				
پیشرفت تحصیلی	۰/۰۹	۰/۷۵	۱/۰۲	۶/۳۶	۲۳۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود میانگین تحصیلی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در طرح فضای دوست دار کودک برابر با ۱۷/۳۵ بوده است در حالیکه در گروه مقابل یعنی دانش‌آموزانی که در این طرح مشارکت نداشتند برابر با ۱۶/۳۶ بوده است. بر اساس جدول ۸، یافته‌های آزمون لون نشان می‌دهد که پیش فرض برابری واریانس‌ها رعایت شده است ($F=0/09$; $p>0/05$). یافته‌های مربوط به آزمون t گروه‌های مستقل نیز نشان می‌دهد که بین دو گروه تفاوت معنادار آماری در سطح آلفای ۰/۰۱ وجود دارد ($t=6/36$; $p<0/01$). با توجه به جدول توصیفی می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزانی که در طرح فضای دوست‌دار کودک شرکت کرده بودند پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که در این طرح شرکت نکرده بودند، داشتند. بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود.

فرضیه دوم: شادکامی دانش‌آموزان زلزله‌زده استفاده‌کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش‌آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه نیز از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد (جدول ۹).

جدول شماره ۹: خلاصه یافته‌های آزمون t

متغیر	آزمون لون	تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	معناداری
-------	-----------	---------------	---	------------	----------

				Sig.	F	پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۱	۲۳۲	۱۱/۳۱	۱۵/۲۰	۰/۲۱	۰/۹۵	

همان‌طور که در جدول ۹، مشاهده می‌شود، یافته‌های آزمون لون نشان می‌دهد که پیش فرض برابری واریانس‌ها رعایت شده است ($F=0/95; p>0/05$). یافته‌های مربوط به آزمون t گروه‌های مستقل نیز نشان می‌دهد که بین دو گروه تفاوت معنادار آماری در سطح آلفای ۰/۰۱ وجود دارد ($t=11/31; p<0/01$). با توجه به جدول توصیفی می‌توان نتیجه گرفت که دانش آموزانی که در طرح فضای دوست دار کودک شرکت کرده بودند شادکامی بهتری نسبت به دانش آموزانی که در این طرح شرکت نکرده بودند، داشتند. بنابراین فرضیه دوم تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان زلزله زده استفاده کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

برای تجزیه و تحلیل این فرضیه نیز از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد (جدول ۱۰).

جدول شماره ۱۰: خلاصه یافته‌های آزمون t

متغیر	آزمون لون		تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	معناداری
	Sig.	F				
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۸	۱/۷۵	۱۰/۲۱	۷/۰۰	۲۳۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۱۰، مشاهده می‌شود، یافته‌های آزمون لون نشان می‌دهد که پیش فرض برابری واریانس‌ها رعایت شده است ($F=1/75; p>0/05$). یافته‌های مربوط به آزمون t گروه‌های مستقل نیز نشان می‌دهد که بین دو گروه تفاوت معنادار آماری در سطح آلفای ۰/۰۱ وجود دارد ($t=7/00; p<0/01$). با توجه به جدول توصیفی می‌توان نتیجه گرفت که دانش آموزانی که در طرح فضای دوست دار کودک شرکت کرده بودند خودکارآمدی تحصیلی بهتری نسبت به دانش آموزانی که در این طرح شرکت نکرده بودند، داشتند. بنابراین فرضیه سوم نیز تأیید می‌شود.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

فرضیه اول پژوهش حاضر بیان می‌داشت که: پیشرفت تحصیلی دانش آموزان زلزله زده استفاده کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که بین دو گروه تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($t=6/36; p<0/01$). بدین ترتیب که دانش آموزانی که در طرح فضای دوست دار کودک شرکت کرده بودند پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به دانش آموزانی که در این طرح شرکت نکرده بودند، داشتند. بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود.

بنابر دانش ما پژوهشی در این زمینه در کشور ما صورت نگرفته است و نیز پژوهش‌های خارجی هم بسیار محدود و انگشت شمارند. برای همین مقایسه با پژوهش‌های قبلی به صورت دقیق ممکن نیست.

اما این یافته را می‌توان همسو با یافته مهرداد (۱۳۹۰) دانست که نشان داده بود بازی‌درمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌تواند مؤثر واقع شود.

فرضیه دوم پژوهش حاضر بیان می‌داشت که: شادکامی دانش آموزان زلزله زده استفاده کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

تحلیل آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین گروه مشارکت‌کننده در طرح فضای دوست دار کودک و گروهی که در این طرح مشارکت نداشتند، از لحاظ متغیر شادکامی تفاوت معناداری وجود دارد ($t=11/31$ ؛ $p < 0/01$). با توجه به جدول توصیفی می‌توان گفت که، در مقیاس شادکامی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در طرح نمرات بهتری کسب کرده بودند. به این ترتیب فرضیه دوم در پژوهش حاضر تأیید شد.

این یافته همسو با یافته‌های بکر (۲۰۰۶)، سالوم و اوراستریت (۲۰۰۸)، اراس و همکاران (۲۰۰۸) و گلاذول (۲۰۱۱) می‌باشد. فرضیه سوم پژوهش حاضر بیان می‌داشت که: خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان زلزله زده استفاده‌کننده از طرح فضای دوستدار کودک با دانش‌آموزان عادی در شهرستان هریس متفاوت است.

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که بین گروه مشارکت‌کننده در طرح فضای دوست دار کودک و گروهی که در این طرح مشارکت نداشتند، از لحاظ متغیر خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد

($t=7/00$ ؛ $p < 0/01$). به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که در طرح فضای دوست دار کودک شرکت کرده بودند خودکارآمدی تحصیلی بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که در این طرح شرکت نکرده بودند، داشتند به این ترتیب فرضیه سوم در پژوهش حاضر تأیید شد. این یافته همسو با پژوهش حکمتی پور، بهنام و شانی، واقعی و اصغری نکاح (۱۳۹۴) می‌باشد.

هدف پژوهش حاضر، تلاش برای پاسخ دادن به این سؤال بود که آیا دانش‌آموزانی که بعد از زلزله آذربایجان در سال ۹۱، در طرح فضای دوستدار کودک شرکت کرده بودند به لحاظ شادکامی، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نسبت به دیگر کودکان تفاوت‌هایی دارند یا نه. فضای دوستدار کودک مشتمل بر محیطی آرام، دوستانه، مفرح و حمایت‌گر است که از طرف یونسف راه‌اندازی شده است. در ایران برای اولین بار در زلزله بم این طرح مورد استفاده قرار گرفت. این طرح در زلزله آذربایجان به صورت مشترک توسط سازمان بهزیستی و جمعیت هلال احمر در برخی از مناطق زلزله زده شکل گرفت. یافته‌های پژوهش نشان دادند که دانش‌آموزانی که در این طرح مشارکت کرده بودند شاداب‌تر از دیگر دانش‌آموزان بودند. همچنین این افراد از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بودند و در نهایت نسبت به دیگر دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی بهتری نیز برخوردار بودند. همه این‌ها می‌تواند به دلیل استفاده از قصه‌گویی، بازی‌های هدفمند و ساختارمند و نیز فعالیت‌های بدنی و تمرینات ورزشی باشد که این دانش‌آموزان در طی شرکت در طرح فضای دوست دار کودک انجام داده بودند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر و کارایی خوب طرح فضای دوست دار کودک به نظر می‌رسد می‌توان از این طرح در موقعیت مشابه و دیگر بحران‌های طبیعی و اجتماعی برای پیشرفت تحصیلی و شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزان بحران دیده استفاده نمود.

مراجع

- افروز و همکاران، (۱۳۷۹). خانواده و فرزندان، نشر انجمن اولیاء و مربیان.
- اهرنرایک، جان. اچ.، و مک کوای، ش.، (۱۳۸۲). مقابله با بلایا (راهنمای کاربردی مداخلات روانی اجتماعی). ترجمه: سیدعباس باقری یزدی و فرید براتی سده، تهران: مؤسسه آموزش عالی علمی کاربردی هلال ایران، وابسته به جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران.
- پری، ف.، (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و تعلق مدرسه‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- پورشافعی، ح.، (۱۳۷۰). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان قائن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

- توکلی، م.، (۱۳۷۶). بررسی رابطه اشتغال مادران با سازگاران اجتماعی و عملکرد فرزندان در مقطع راهنمایی سنندج در سال تحصیلی ۷۶-۷۵. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- جعفریگی، ر.، (۱۳۸۷). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر حل مسئله درس زیست و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال سوم تجربی شهرستان شبستر. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). تاثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستانهای نظام جدید منطقه فریدون کنار در سال تحصیلی ۷۵-۷۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دودانگه، محمد. (۱۳۷۶). بررسی رابطه بین اضطراب و منع کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر شهر قزوین در سال تحصیلی ۷۶-۷۵. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رستمی، ر.، شاهمحمدی، خ.، قائدی، غ.، بشارت، م. ع. اکبری زردخانه، س. و نصرت آبادی، مسعود. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. فصلنامه افق دانش، ۱۶ (۳): ۵۴-۴۶.
- شکوهی مقدم، س.، زیوری، م. و لسانی، م. (۱۳۹۰). بررسی نقش ورزش در سلامت روان و شادکامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر کرمان. فصلنامه سلامت و روانشناسی، ۱ (۳): ۶۱-۸۱.
- شولتز، دوان و شولتز، پی. آلن. (۱۳۸۴). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نظر ویرایش.
- صاحب، ح.، (۱۳۸۹). بررسی میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در جریان تدریس در بین معلمان و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک ادبیات در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان نامه ارشد برنامه ریزی آموزشی. دانشگاه تهران.
- عابدی، م.، (۱۳۸۰). بررسی اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری فوردایس بر شامانی، اضطراب، افسردگی و روابط اجتماعی دانشجویان دانشگاه اصفهان. خلاصه مقالات چهارمین هفته پژوهش دانشگاه اصفهان.
- فرزادفر، م.، مولوی، ح و آتشپور، ح. (۱۳۸۵). تاثیر آموزش شادمانی به شیوه فوردایس بر کاهش افسردگی زنان بی سرپرست شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی، شماره ۳۰، ۳۹-۵۰.
- فولادوند، خ. فرزاد، و. شهرآرای، م. و سنگری، ع. ا. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی. دو فصلنامه روانشناسی معاصر، ۴ (۲): ۸۱-۹۵.
- کریم زاده، م. و محسنی، ن.، (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران. مطالعات زنان، ۴ (۲): ۴۵-۲۹.
- مارشال ریو، ج.، (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید مهدی، تهران: انتشارات ویرایش.
- ماسن، پ.، و همکاران. (۱۳۹۱). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی، تهران، انتشارات مرکز نشر ماد. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۸۴).
- محمودی، ج.، بینا، م.، یاسمی، م. ت.، امامی، آ.، و نادری، ف.، (۱۳۸۵). اثر بازی درمانی گروهی بر نشانه های مرتبط با سوگ و آسیب ناشی از واقعه زلزله در کودکان ۳ تا ۶ سال بم: یک مطالعه قبل و بعد. مجله بیماریهای کودکان ایران، ۱۶ (۲): ۱۳۷-۱۴۲.
- مصلحی، م.، (۱۳۸۸). راهنمای کار (طرح شبکه محب). تهران، سازمان بهزیستی کشور.
- مهرداد، ح.، (۱۳۹۰). تاثیر بازی درمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان عقب مانده ذهنی دوره ابتدایی شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۲ (۱): ۱۱۹-۱۴۸.

- میرزاخانی، م.، (۱۳۸۸). رابطه حمایت ادراک شده در اوایل زندگی، عزت نفس و هوش هیجانی با شادکامی در دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- میرزایی تنشیزی، پ.، پورشهریاری، م.، شیبانی، ا. (۱۳۸۸). مقایسه اثربخشی آموزش برنامه بهزیستی ذهنی و روش شناختی - رفتاری فوردایس در کاهش میزان افسردگی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان. مجله علمی پژوهش دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۱۷، شماره ۴، ۳۰۲-۲۹۱.
- نامدار آرشتناب، ح.، ابراهیمی، ح.، صباحی حق، م.ح.، و ارشدی، م. (۱۳۹۲). سلامت روان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی. مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۲): ۱۵۲-۱۴۶.
- نشاط دوست، کلاتری، مهرابی، پالاهنگ، نوری و سلطانی (۱۳۸۸). تعیین عوامل مؤثر در شادکامی کارکنان شرکت فولاد مبارکه. جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۳ (۱): ۱۱۸-۱۰۵.
- نصیری بیرق، ف. (۱۳۹۰). بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های مقابله در دانش‌آموزان شهر خلخال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.
- Ager, A., Ager, W., Stavrou, V. & Boothby, N. (2011a). *Inter-Agency Guide to the Evaluation of Psychosocial Programming in Emergencies*. New York: UNICEF.
- Ager, A., Metzler, J., Vojta, M & Savage, K. (2013). *Child friendly spaces: a systematic review of the current evidence base on outcomes and impact Intervention 2013, Volume 11, Number 2, Page 133 – 147.*
- Arus, Y., Pakpahan, D., Marpinjun, S., & Bramuntyo, D. (2008). *Final Evaluation Report of Yogyakarta Earthquake Response and Recovery Program of Plan Indonesia – Yogyakarta Program Unit: Circle Indonesia.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker, S. (2006). *Psychosocial Care for Adult and Child Survivors of the Tsunami Disaster in India*. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 96 (8): 25-28.
- Chang-qin, L., Oi-ling, S., Cooper, C.L. (2005). *Managers occupational stress in china: the role of self-efficacy*. *Personality and Individual Difference*, 38 (2): 269-278
- Francis, L. J., Brow, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). *Happiness as stable extraversion: A cross-cultural examination of the reliability and validity of the Oxford Happiness Inventory among students*. *Personality and Individual Differences*, 24, 167-171.
- Gladwell, C. (2011). *Kosti Child Friendly Space: Evaluation Report: War Child Holland, Sudan*. *Global Protection Cluster, G. E. C., INEE, & IASC. (2011). Guidelines for child friendly spaces in emergencies.*
- Maddux, J.E. (2002). *The power of believing you can*. *Handbook of positive psychology*. Oxford University press.
- Maddux, J.E. (2002). *The power of believing you can*. *Handbook of positive psychology*. Oxford University press.
- Rojas, M. (2007). *Heterogeneity in the relationship between income and happiness: Aconceptual referent – therapy*. *Journal of Economic psychology*, 28, 1-14.
- Sabina, N. (2012). *Report of Emergency Response Evaluation and Lessons Learned of Response in Satkhira Flood 2011*. Dhaka, Bangladesh: *Sunderban Sub cluster on Child Protection in Emergencies: Dhaka, Bangladesh.*
- Salloum, Alison and Overstreet, Stacy. (2008). *Evaluation of Individual and Group Grief and Trauma Interventions for Children Post Disaster*. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*. 37(3). 495-507.
- Schunk, D.H.(2008). *Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations*. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- Seplaki CL, Goldman N, Weinstein M, et al: *Before and after the 1999 Chi-Chi earthquake: traumatic events and depressive symptoms in an older population*. *Soc Sci Med* 2006, 62:3121–3132.
- UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*.
- UNICEF. (2011). *Child Friendly Spaces: A Structured Review of the Current Evidence-Base*.

- Veenhoven, R. (1995). The cross-national pattern of happiness: test of predictions implied in there theories of happiness, *Social Indicators Research*, 34, 33-68.
- Yang, Y.K., Yeh, T.L., Chen, C.C., Lee, C.K., Lee, I.H., Lee, L.C., & Jeffries, K.J. (2007). Psychiatric morbidity and posttraumatic symptoms among earthquake victims in primary care clinics. *Gen Hosp Psychiatry*. 25(4):253-61.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

A Comparative Study of Students' Academic Achievement, Happiness and Academic Self-Efficacy in Harris County schools

Omidali Hosseinzadeh¹, Nazila Nourizadeh Leil Abadi²

1. Assistant Professor, Department of Educational administration, Shabestar Branch, Islamic Azad University, Shabestar, Iran.
2. Master of Educational Sciences, Curriculum Planning, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Corresponding Authors Email: Amirhoseinzade1359@gmail.com

Abstract

The aim of this study is a comparative study of students' academic achievement, happiness and academic self-efficacy in Harris County schools. The design of the present study is comparative post-event and causal. The statistical population of the present study includes all first grade students of Harris Earthquake High School, of which 234 were randomly selected (99 in the first group and 135 in the second group). The Oxford Happiness and Academic Self-Efficacy Questionnaire of Jink and Morgan was used to collect data. Independent group t-test was used to analyze the data. Findings show that between the group participating in the child-friendly atmosphere project and students who did not participate in the project in terms of academic achievement ($t = 6.36$; $p < 0.01$), happiness (11.31); t ; $p < 0.01$) and also academic self-efficacy ($t = 7.00$; $p < 0.01$) there is a significant difference.

Key Words: Academic Achievement, Happiness, Self-Efficacy, Child-Friendly Atmosphere Design