

## تأثیر آموزش برنامه جرات‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول

غزت‌القدم‌پور<sup>\*</sup>، فرناز رادمر<sup>\*\*</sup> و لیلیا یوسف‌وند<sup>\*\*\*</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش برنامه جرات‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول انجام شد. مطالعه حاضر به شیوه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. حجم نمونه برابر دو کلاس ۲۲ دانش‌آموز به تعداد ۴۴ نفر (یک کلاس ۲۲ نفر) گروه آزمایش و یک کلاس ۲۲ نفر) گروه گواه) به صورت تصادفی و با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی پیتربن و همکاران (۲۰۱۴) بود. گروه آزمایش، تحت آموزش برنامه جرات‌ورزی قرار گرفت. بعد از اتمام جلسات آموزشی، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پس‌آزمون و مجدداً ۲ ماه بعد، پیگیری به عمل آمد. تحلیل داده‌ها با استفاده از spss-19 و اجرای آزمون‌های توصیفی و استنباطی از جمله تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و t گروه‌های مستقل صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد آموزش برنامه جرات‌ورزی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر دارد ( $P < 0/001$ ). این نتایج در مرحله پیگیری حفظ شد.

**کلید واژه‌ها:** جرات‌ورزی، بهزیستی تحصیلی، دانش‌آموزان دختر

\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران  
ghadampour.e@lu.ac.ir

\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

\*\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

## مقدمه

توجه به مسائل مربوط به دانش‌آموزان به عنوان آینده‌سازان جامعه اهمیت ویژه‌ای دارد. چرا که بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزش و پرورش معاصر است (یاسمی‌نژاد، طاهری، گل‌محمدیان و احدی، ۱۳۹۲). یکی از مسائل مهم، مسأله بهزیستی تحصیلی<sup>۱</sup> آن‌ها است؛ بهزیستی تحصیلی به منزله نگرش دانش‌آموزان به تحصیل است. این نگرش در چهار بُعد معنا پیدا می‌کند، نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به معلم، نگرش به همسالان و نگرش به سازمان و ساختمان محل تحصیل (بلفی، گاس، فراین و دام، ۲۰۱۲).

با ظهور جنبش فکری روان‌شناسی مثبت‌نگر و پس از ورود سازه‌هایی با صیغه معنایی مثبت در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، بهزیستی تحصیلی به مثابه حالت ذهنی مثبت و رضایت‌بخشی است که در بردارنده انرژی یا شور، احساس تعهد و شیفتگی یا دل‌بستگی است. در محدوده مطالعاتی روان‌شناسی، بهزیستی تحصیلی در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (اسچافیلی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از حکمی و شکری، ۱۳۹۴). سمدال، وود و برونیس<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) بیان کرده‌اند که بهزیستی تحصیلی شامل میزان احساس امنیت و سلامتی دانش‌آموزان از محیط آموزشی است (نداشتن احساس تنهایی و فرسودگی) و احساس آن‌ها از این که مدارس آن‌ها چه میزان منطقی هستند.

در این مطالعه واژه بهزیستی تحصیلی به عنوان میزان علاقه دانش‌آموزان به محیط آموزشی یا احساس دوست داشتن محیط تحصیلی تعریف می‌شود. عده‌ای از پژوهشگران از جمله انگلس<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از جو محیط مدرسه، ساختار محیط آموزشی و ارتباط دانش‌آموزان با معلمان، شاخص‌های بهزیستی تحصیلی هستند. بهزیستی تحصیلی دارای چندین مؤلفه عاطفی و شناختی است. دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی بالا هیجان‌ات مثبت دارند، در صورتی که دانش‌آموزان با احساس بهزیستی

- 
1. academic well-being
  2. Blfi, Goos, Fraine and Damme
  3. S chfily
  4. Samdal, Wold and Bronis
  5. Engels

تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی‌شان را نامطلوب ارزیابی کرده و بیشتر هیجان‌ات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (دینر، اویشا و لوکاسک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). بهزیستی تحصیلی بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های او در ایجاد محیط سرزنده تحصیلی تأکید ویژه دارد (میرا و داستین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ ووگال، میونگ‌جین و می‌می<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

دانش‌آموزانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه کردن می‌کنند و بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند، به طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (وانگ و اکسلز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

مفهوم جرات‌ورزی<sup>۵</sup> یکی از مفاهیم بسیار مهمی است که به نظر می‌رسد بر قلمرو مفهومی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان مفهوم انگیزشی هیجانی تأثیر می‌گذارد (حکمی و شگری، ۱۳۹۴). مفهوم جرات‌ورزی را اولین بار ولپه<sup>۶</sup> به‌کار برده و بر این فرض‌ها استوار است: هر فردی دارای حقوق انسانی است که باید مورد احترام باشند و نیز مهارت‌های جرات‌ورزی را می‌توان در افراد پرورش داد. این نظریه بر حقوقی که همه ما از آن بهره‌مند هستیم و نیز بر مسئولیت‌هایی تأکید می‌کند که با داشتن این حقوق متوجه ماست (صمدی، ۱۳۹۰).

جرات‌ورزی پایین در دانش‌آموزان باعث اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری، تضعیف توانایی و عدم شکوفایی استعدادها شده و نه تنها بهزیستی تحصیلی آن‌ها را به خطر می‌اندازد، بلکه آن‌ها را از یک زندگی سالم و شکوفا باز داشته و به جای میل به رشد، تعالی و پویایی شخصیت به سمت بیماری سوق خواهد داد (ورلی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷). به طوری که پژوهش‌های متعددی به وجود رابطه بین جرات‌ورزی و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. برای مثال

- 
1. Diner, Oishi and Lucasc
  2. Meera and Dustin
  3. Woogul, Myung-Jin and Mimi
  4. Wang and Eccles
  5. assertiveness
  6. Wolpe
  7. Worly

لی کوربین و دنیولو<sup>۱</sup> (۱۹۹۸)، چن وانگ و چن<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) و ساک‌وای‌ونگ و واتکینس<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) همگی در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند بین جرأت‌ورزی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد (غباری‌بناب و حجازی، ۱۳۸۶). دلوتی<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) در پژوهش خود نشان داد، دانش‌آموزانی که آموزش جرأت‌ورزی دریافت کرده‌اند، پیشرفت تحصیلی بهتری را نشان دادند (پاییزی، شهرآرای، فرزاد و صفایی، ۱۳۸۶). فورنریس، دانیش و اسکات<sup>۵</sup> (۲۰۰۷)، در مطالعه‌ای نشان دادند که با آموزش جرأت‌ورزی به دانش‌آموزان، آن‌ها قادر می‌شوند که مشکلاتشان را حل و اهداف را دسته‌بندی کنند، در فرایند تحصیلی به صورت صحیح عمل کنند و از سیستم‌های حمایتی در جامعه بهتر استفاده کنند.

آموزش جرأت‌ورزی یک روش چند محتوایی است که شامل راهنمایی، ایفای نقش، بازخورد، مدل‌سازی، تمرین و مروری بر رفتارهای آموخته شده است (اسچن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷). که آموزش آن رفتارهای مناسب اجتماعی برای ابراز وجود، بیان احساسات، نگرش‌ها، آرزوها، نقطه‌نظرات و علائق به دانش‌آموزان یاد داده می‌شود تا بتوانند به راحتی و بدون ترس و نگرانی، عقاید، باورها، احساسات و عواطف خود را ابراز کنند (اسکین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). به نقل از کمری، ۱۳۹۱. به عبارت دیگر، آموزش برنامه جرأت‌ورزی یکی از مهارت‌های زندگی است که موجب عزت نفس، بیان منطقی افکار و احساسات، کاهش استرس و افسردگی تحصیلی می‌شود و به صورت ملاحظه حقوق دیگران و در عین حال گرفتن حق خود و در نهایت افزایش میزان رضایت از زندگی و شادکامی تعریف می‌شود (هاشمی، ۱۳۹۱). به نقل از ربیعی، اسلامی، مسعودی و سلحشوری، ۱۳۹۱).

با مرور پیشینه پژوهش، تاکنون تحقیقی یافت نشد که تأثیر آموزش برنامه جرأت‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کند، صمدی (۱۳۹۰) نیز در مطالعه خود با عنوان تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی تحصیلی در ارتقاء عملکرد تحصیلی، تقویت

- 
1. Lee-corbin and Denicolo
  2. Chen, Wang and Chen
  3. SukWaiWong and Watkins
  4. Deluty
  5. Forneris , Danish and Scott
  6. Aschen
  7. Eskin

تفکر انتقادی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان نشان داد که آموزش جرات‌ورزی بر تقویت تفکر انتقادی تأثیر معناداری دارد. لذا پژوهش در صدد دسترسی به هدف تعیین تأثیر آموزش برنامه جرات‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول است.

## روش

روش پژوهش حاضر به شیوه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است. با توجه به اینکه طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی است و با عنایت به اینکه حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۸۶)، حجم نمونه برابر با ۴۴ نفر (دو کلاس و هر کلاس ۲۲ دانش‌آموز) انتخاب شد. از نمونه مذکور، ۲۲ نفر (یک کلاس) در قالب گروه آزمایش و ۲۲ نفر (یک کلاس) در قالب گروه گواه به صورت تصادفی انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش این‌گونه بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ابتدا از میان دو ناحیه شهر خرم‌آباد، ناحیه ۱ و از بین مدارس متوسطه اول، یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد، همچنین از بین کلاس‌های پایه دوم مدرسه انتخاب شده، یک کلاس به صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب شد. ملاک‌های ورود شامل دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، توانایی شرکت در جلسات و ملاک‌های خروج شامل عدم رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش بود.

از ابزار زیر برای گردآوری داده‌ها استفاده شد:

۱. بهزیستی تحصیلی: این مقیاس را پیتارین<sup>۱</sup> و همکاران در سال ۲۰۱۴ تدوین کردند (پیتارین، سوینی و پیهالتو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). این پرسشنامه دارای یازده سؤال است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) با سؤالاتی مانند «اصلاً علاقه‌ای برای رفتن به مدرسه ندارم»، بهزیستی تحصیلی را می‌سنجد. در پژوهش مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) پایایی ۰/۷۰

1. Pietarinen

2. Soini and Pyhalto

به‌دست آمد. میزان پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ محاسبه شد.

در مرحله اجرا، در ابتدا با دعوت از دانش‌آموزان، رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش کسب شد و سپس توضیحاتی درباره هدف از اجرای آزمون به هریک از آن‌ها داده شد و سرانجام ۴۴ نفر از دانش‌آموزان دارای ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۲ نفر) و گواه (۲۲ نفر) گمارده شدند. در شرایط یکسان و همزمان، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون مربوط به پرسشنامه بهزیستی تحصیلی به عمل آمد. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش، تحت آموزش برنامه جرات‌ورزی به صورت گروهی قرار گرفتند که این آموزش طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک جلسه به مدت ۲ ماه با حضور در مدرسه انجام شد. در این زمان دانش‌آموزان گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند و در نهایت از هر دو گروه آزمایش و گواه، پس‌آزمون و مجدداً ۲ ماه بعد، پیگیری به عمل آمد. برای رعایت اصول اخلاقی، بعد از مرحله پیگیری، گروه گواه نیز به مدت ۳ جلسه تحت آموزش برنامه جرات‌ورزی قرار گرفت. بعد از پایان آموزش و جمع‌آوری داده‌های آماری، با استفاده از نرم‌افزار SPSS-19 داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. برای توصیف داده‌ها از جداول و شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد و برای استنباط آماری داده‌ها، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و  $t$  گروه‌های مستقل استفاده شد.

محتوای آموزشی جلسات مورد استفاده آموزش برنامه جرات‌ورزی بر اساس بسته آموزشی ربیعی و همکاران (۱۳۹۱) در جدول ۱ گزارش شده است.

### محتوای جلسات آموزش برنامه جرات‌ورزی

۱) جلسه اول: جلسه معارفه و بیان اهداف پژوهش، توصیف برنامه جرات‌ورزی و اهمیت آن در زندگی روزمره بود. همچنین ارائه تکلیف درباره یادآوری موقعیت‌هایی بود که فرد در آن، در مقوله جرات‌ورزی با چالش روبه‌رو شده است و عکس‌العمل او در آن موقعیت چه بوده است.

۲) جلسه دوم: ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، بحث در خصوص

حقوق افراد و آشنا کردن دانش‌آموزان با حقوق خود (به عنوان نمونه، حق ابراز یا عدم ابراز وجود، حق ابراز عقیده و نظر، حق داشتن اطلاعات و غیره) و دادن تکلیف درباره مواجه شدن با موقعیت‌های جدید و عکس‌العمل نسبت به آن موقعیت‌ها.

۳) **جلسه سوم:** ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، بحث در خصوص رفتارهای مبتنی بر ابراز وجود و رفتارهای جایگزین (به عنوان نمونه، بحث در خصوص انواع مختلف رفتارها و روش‌های خاص کنار آمدن با تغییر) و دادن تکلیف در خصوص تشخیص رفتار جرات‌ورزانه و غیر جرات‌ورزانه (پرخاشگرانه و منفعل) بود.

۴) **جلسه چهارم:** ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، بحث در خصوص خشم، پیامدهای منفی و بازدارنده آن، شرح و توصیف برخی علائم خشم پنهانی و دادن تکلیف در خصوص حفظ آرامش و کنترل خشم در موقعیت‌های مختلف.

۵) **جلسه پنجم:** ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، بحث در خصوص فواید خشم (به عنوان نمونه، تخلیه فشار روانی، رها کردن احساسات و دستیابی به اهداف)، شیوه‌های کنار آمدن با خشم و رهنمودهایی برای ابراز خشم و تکلیف در زمینه کنار آمدن با خشم.

۶) **جلسه ششم:** ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، بحث در خصوص درخواست کردن و «بله» و «نه» گفتن، علل ناتوانی «بله» و «نه» گفتن و دادن تکلیف برای بحث در جلسه بعد بود.

۷) **جلسه هفتم:** ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، بحث در خصوص انتقاد، برخورد مناسب و مؤثر با انتقاد، کنار آمدن با انتقاد، فواید و مضرات انتقاد و دادن تکلیف در خصوص کنار آمدن با انتقاد.

۸) **جلسه هشتم:** ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن پس‌خوراند، مروری بر مطالب ارائه شده در هفت جلسه قبل، تأکید بر ابراز عقید، درخواست کردن، بله و نه گفتن، کنار آمدن با خشم و برخورد با انتقاد.

## یافته‌ها

در رابطه با مشخصات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها، همه آن‌ها دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره

متوسطه اول بودند و همچنین در هر دو گروه آزمایش و گواه از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی هم‌تا شده بودند، پس از اجرای آموزش برنامه جرات‌ورزی، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پس‌آزمون و پیگیری به عمل آمد و سپس داده‌های مرتبط با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استخراج شد. جدول ۱، میانگین و انحراف معیار نمرات بهزیستی تحصیلی را به تفکیک گروه‌ها و مراحل نشان می‌دهد. از آنجا که کسب نمره بیش‌تر در این متغیر نشان از بهبود دارد، ملاحظه می‌شود که میانگین نمرات گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه گواه افزایش معناداری داشت. به علاوه بعد از گذشت دو ماه از اجرای آموزش و پس از انجام آزمون پیگیری، مشخص شد که افزایش این متغیر در اعضای گروه آزمایش در مرحله پیگیری نیز به صورت معناداری ادامه داشته است ( $P < 0/001$ ).

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات بهزیستی تحصیلی به تفکیک گروه‌ها

گروه	مرحله ارزیابی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش‌آزمون	۲۲	۳۳/۹۱	۵/۱۷
	پس‌آزمون	۲۲	۴۱/۳۵	۳/۵۸
	پیگیری	۲۲	۴۰/۴۹	۳/۴۱
گواه	پیش‌آزمون	۲۲	۳۴/۴۴	۵/۹۱
	پس‌آزمون	۲۲	۳۶/۱۸	۴/۸۳
	پیگیری	۲۲	۳۴/۷۹	۳/۹۶

برای مشخص کردن معناداری تفاوت بین متغیرهای فوق، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد و برای بررسی تفاوت‌های مشاهده شده در متغیر بهزیستی تحصیلی، ابتدا مفروضه‌های لازم برای انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بررسی شد. آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که مفروضه نرمال بودن متغیرها رعایت شده است. همچنین بررسی نتایج آزمون ام‌باکس (۰/۹۱) درباره تساوی ماتریس‌های کوواریانس نیز حاکی از آن بود که مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برقرار است و ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در تمامی گروه‌ها مساوی است ( $F=12/29, P=0/001$ ). همچنین، با بررسی آزمون لوین درباره تساوی واریانس‌های خطا، فرض تساوی واریانس‌ها رعایت شد و واریانس خطای متغیر وابسته در تمام گروه‌ها مساوی بود (پیش‌آزمون بهزیستی تحصیلی



پس‌آزمون بهزیستی تحصیلی  $F=1/52, P=0/22$ ، پیگیری بهزیستی تحصیلی  $F=0/89, P=0/35$ ، پیگیری بهزیستی تحصیلی تجزیه و تحلیل داده‌ها، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با عامل درون‌موردی  $F=0/523, P=0/47$ . بنابراین، مفروضه استفاده از تحلیل واریانس رعایت شده است. لذا برای اندازه‌گیری نمره بهزیستی تحصیلی در سه مرحله متوالی و عامل بین‌موردی گروه انجام شد. همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد اندازه‌گیری‌های نمره بهزیستی تحصیلی در سه زمان، تفاوت معناداری با هم دارند. به عبارتی، بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در بهزیستی تحصیلی تعامل معناداری مشاهده شد ( $p < 0/001$ ). همچنین، بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه‌ها در بهزیستی تحصیلی تعامل معناداری ملاحظه شد ( $p < 0/001$ ). این نتایج بیان‌کننده اثربخشی آموزش برنامه جرات‌ورزی بر بهزیستی تحصیلی است. بنابراین، آزمون چندمقیاسه‌ای نشان داد که در پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون، میزان بهزیستی تحصیلی گروه آزمایش به طور معناداری تغییر کردند. توان آماری ۱ و ۰/۹۹ حاکی از دقت معناداری این تأثیرات هستند.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات بین‌گروهی و تعامل

توان آماری	مجدور اتا	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرض شده	F	ارزش	تأثیرات بین‌گروهی
۱	۰/۵۹	۰/۰۰۱	۴۱	۲	۲۹/۱۳	۰/۴۱	زمان لامبدای ویلکز
۰/۹۹	۰/۳۷	۰/۰۰۱	۴۱	۲	۱۲/۲۹	۰/۶۲	زمان* گروه لامبدای ویلکز

بررسی نتایج آزمون کرویت موخلی (Mauchly's Test) با  $P=0/04$  برقراری شرط کرویت را، همان‌گونه که آماره‌های چندمتغیره نیازمند رعایت کرویت نیستند، رد می‌کند و لذا با عدم فرض کرویت، از تصحیح آزمون گرین‌هاس-گیشر (Greenhouse-Geisser) برای انجام آزمون عامل نمره بهزیستی تحصیلی در سه بار اندازه‌گیری و درباره اثرات درون‌آزمودنی‌ها استفاده شد.

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، نتایج این آزمون وجود تفاوت معنادار آماری

بین سه بار اندازه‌گیری را تأیید می‌کند، به طوری که می‌توان بیان کرد، بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در متغیر بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری به دست آمد ( $F=37/51, p<0/001$ ). همچنین اثر تعامل بین زمان و گروه نیز معنادار است، به گونه‌ای که تفاوت میانگین نمرات بهزیستی تحصیلی در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است ( $F=17/31, p<0/001$ ). از سویی دیگر، تأثیر گروه نیز بر نمرات بهزیستی تحصیلی معنادار است ( $F=36/84, p<0/001$ ) می‌توان نتیجه گرفت که صرف‌نظر از زمان اندازه‌گیری، بین میانگین نمرات بهزیستی تحصیلی گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. لذا آموزش برنامه جرات‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری تأیید شد. این نتایج بیان‌کننده این است که آموزش برنامه جرات‌ورزی بر افزایش بهزیستی تحصیلی اثربخش است. به علاوه در کاهش میزان اثربخشی این نوع آموزش، زمان از پس‌آزمون به پیگیری اثر نداشته است. بنابراین، آزمون چند مقایسه‌ای نشان داد که در پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون، بهزیستی تحصیلی گروه آزمایش به طور معناداری افزایش یافته است. توان آماری ۱ نیز حاکی از دقت آماری در این روابط علی هست.

**جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر درون آزمودنی‌ها و بین آزمودنی‌ها بر سه زمان اندازه‌گیری نمره بهزیستی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه**

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
درون گروهی	۶۰۹/۹۹	۱	۳۴۸/۰۱	۳۷/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۱
زمان*گروه	۲۸۱/۶۲	۱	۱۶۰/۶۷	۱۷/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۱
خطا	۶۸۳/۱۴	۴۲	۹/۲۸				
بین گروهی	۴۴۶/۵۸	۱	۴۴۶/۵۸	۳۶/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۱
خطا	۵۰۹/۱۱	۴۲	۱۲/۱۲				

به دنبال معنادار شدن تفاوت سه نمره پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش ( $p<0/001$ )، بررسی دوبه‌دوی تفاوت معنادار بین سه نمره مرحله قبل از آموزش، بعد از آموزش و دو ماه بعد از آموزش، از مقایسه‌های زوجی (تفاوت میانگین‌ها) با آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نمرات بهزیستی تحصیلی آزمودنی‌ها در مرحله پس‌آزمون نسبت به نمرات آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون ( $F=31/53, p<0/001$ ) و نمرات بهزیستی تحصیلی آزمودنی‌ها در مرحله پیگیری نسبت به نمرات آزمودنی‌ها در مرحله پس‌آزمون ( $F=27/12, p<0/001$ )، به طور معناداری افزایش یافته است، این نتایج بیان‌کننده آن است که این نوع آموزش هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری اثربخش بوده است که نشان‌دهنده ثبات اثر آموزش است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در مراحل پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پس‌آزمون- پیگیری

متغیر شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون- پس‌آزمون	۲۸۹/۳۱	۱	۲۸۹/۳۱	۳۱/۵۳	۰/۰۰۱
پس‌آزمون- پیگیری	۱۳۸/۶۵	۱	۱۳۸/۶۵	۲۷/۱۲	۰/۰۰۱

برای مقایسه تأثیر آموزش جرات‌ورزی بر بهزیستی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه، از  $t$  گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

همان‌طور که نتایج  $t$  گروه‌های مستقل نشان می‌دهد، بین گروه آزمایش و کنترل هم در مرحله پس‌آزمون و هم پیگیری در نمرات بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری در سطح  $P<0/001$  مشاهده می‌شود. طوری که میانگین نمرات گروه آزمایش در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بیشتر از گروه گواه است.

جدول ۴: نتایج تحلیل t گروه‌های مستقل برای مقایسه تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر بهزیستی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

متغیرها	مرحله	گروه	میانگین ± انحراف معیار	تعداد	T	سطح معناداری
	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۵۸ ± ۴۱/۳۵	۲۲	۷/۱۵	۰/۰۰۱
		گواه	۴/۸۳ ± ۳۶/۱۸	۲۲		
بهزیستی تحصیلی	پیگیری	آزمایش	۳/۴۱ ± ۴۰/۴۹	۲۲	۶/۴۸	۰/۰۰۱
		گواه	۳/۹۶ ± ۳۴/۷۹	۲۲		

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به منظور بررسی تأثیر آموزش برنامه جرأت‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش جرأت‌ورزی بر افزایش میزان بهزیستی تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه تأثیر معناداری داشت، به گونه‌ای که این ارتقاء در دو مقطع زمانی پس از آموزش و دو ماه بعد از پایان آموزش، قابل مشاهده است. با جست‌وجوی پیشینه پژوهش، تاکنون پژوهشی یافت نشد که مستقیم تأثیر آموزش برنامه جرأت‌ورزی بر بهزیستی تحصیلی را بررسی کند، لذا به مطالعات مشابه با پژوهش حاضر اشاره شده است. یافته این پژوهش با یافته‌های خجسته و ابوالمعالی (۱۳۹۴)، لی کوربین و دنیکلو (۱۹۹۸)، چن وانگ و چن (۲۰۰۱)، ساک‌وای‌ونگ و واتکینس (۲۰۰۱) و دلوتی (۱۹۸۱) همسو است. در توجیه این یافته می‌توان اشاره کرد، دانش‌آموزانی که در ابراز عقاید خود دچار مشکل هستند، در بسیاری از مواقع دچار سرخوردگی و شکست می‌شوند و این مسائل باعث کاهش عزت نفس در آن‌ها و افزایش روزافزون اضطراب برای حضور آن‌ها در محیط‌های اجتماعی می‌شود. همچنین به طور معمول باعث افت تحصیلی و ایجاد چرخه نادرستی از رفتارها و عواطف نابهنجار می‌شود. بنابراین، با آموزش به موقع مهارت‌هایی چون جرأت‌ورزی در سنین نوجوانی می‌توان آن‌ها را در مقابل این گونه چرخه‌های نامعقول رفتاری و عاطفی تا میزان قابل قبولی ایمن ساخت (کیخای‌فرزانه، ۱۳۹۰). انگلس، الترمان، وان‌پتگم و اسچپنز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، در مطالعات خود نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از جو محیط مدرسه، ساختار محیط آموزشی و ارتباط دانش‌آموزان با معلمان،

1. Engels, Aelterman, Van petegem and Schepens

شاخص‌های بهزیستی تحصیلی هستند، بنابراین، بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یک متغیر شناختی و هیجانی می‌تواند تحت تأثیر برنامه آموزشی جرات‌ورزی قرار دارد و اگر معلمان در این زمینه کوتاهی کنند، دانش‌آموزان که نیروهای فعال آینده کشور محسوب می‌شوند، در معرض آسیب‌های جدی، نه تنها در زمینه تحصیلی، بلکه در زمینه اجتماعی نیز قرار می‌گیرند و همان‌طور که فورنریس و همکاران (۲۰۰۷) مطرح می‌کنند، با آموزش جرات‌ورزی به دانش‌آموزان، آن‌ها قادر می‌شوند که مشکلاتشان را حل، اهداف را دسته‌بندی، در فرایند تحصیلی به صورت صحیح عمل کنند و از سیستم‌های حمایتی در جامعه بهتر استفاده کنند، چرا که نداشتن جرات ابراز وجود مهارت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس پایین، اغلب موجب شکست تحصیلی، افت تحصیلی، گوشه‌گیری، انزوا و... می‌شود (حجسته و ابوالمعالی، ۱۳۹۴). دانش‌آموزانی که خود را توانمند می‌بینند بر یادگیری‌های خود نظارت کافی دارند و بیش‌تر ابراز جرات‌ورزی می‌کنند و در مقایسه با آن‌هایی که به توانایی‌های خود شک دارند و کنترل‌چندانی بر فرایندهای یادگیری خود نداشته، توانایی ابراز وجود ندارند و در کلاس نمرات بالاتری کسب می‌کنند (قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر، ۱۳۹۵). از سویی دیگر، پیگیری نتایج بعد از دو ماه نیز نشان داد که تأثیر آموزش جرات‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به قبل، قابل ملاحظه‌تر است. لذا، آموزش جرات‌ورزی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بدون آسیب به دیگران، مهارت‌هایی در زمینه ابراز حقوق‌شان کسب کنند و باور داشته باشند که می‌توانند به اهداف خود برسند، احساسات درونی خود را بدون ترس از دست دادن محبت و احترام ابراز کنند و اینکه به صورت منطقی بیندیشند و در فرایند تحصیلی به صورت مناسب و صحیح عمل کنند، در این شرایط زمانی که دانش‌آموزان از بهزیستی تحصیلی بهره‌مند باشند یعنی با شور، انرژی و دلبستگی در مدرسه فعالیت کنند و نسبت به مدرسه، معلم و محیط آموزشی نگرش مثبتی داشته باشند، در زمینه عملکرد و موفقیت تحصیلی به صورت مطلوب‌تری عمل خواهند کرد. چرا که، جرات‌ورزی به عنوان مجموعه‌ای از جهت‌گیری‌های هیجانی، روان‌شناختی و رفتاری، یادگیرنده را به طور مناسب قادر می‌کند تا چالش‌های مربوط به خود را در دوره تحصیل و آموزش رسمی اداره کند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵).

در مطالعه حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت که لازم است در تفسیر و برداشت یافته‌ها

مد نظر باشد، تعمیم نتایج به افراد خارج از پژوهش و سایر دانش‌آموزان را با مشکل مواجه می‌کند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نمونه از دیگر مناطق جغرافیایی نیز انتخاب شود تا ضمن بررسی اثر آموزش بر دانش‌آموزان، امکان مقایسه نتایج مربوط به مناطق مختلف نیز فراهم شود، آموزش برنامه جرات‌ورزی فقط بر روی دانش‌آموزان دختر اجرا شد، لذا پیشنهاد می‌شود این آموزش بر روی هر دو جنس دختر و پسر و سایر مقاطع سنی و به صورت گسترده‌تر انجام شود. لذا با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی تحت عنوان مقاله مذکور صورت نگرفته است، امید است که یافته‌های این مطالعه بتواند راهگشای پژوهش‌های آتی در زمینه برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تحصیلی نظام آموزشی قرار بگیرد و با گردآوری کتابچه‌های آموزشی مهارت‌های جرات‌ورزی، دسترسی به آموزش را برای سایر افراد آسان‌تر کند.

### تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که ما را در تهیه و تدوین این پژوهش یاری کردند، کمال تشکر را داریم.

## منابع

- آمالی، شهره (۱۳۷۳). مقایسه میزان کارایی روش جرات‌آموزی و روش جرات‌آموزی توأم با بازسازی شناختی بر روی برخی از نوجوانان مضطرب اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- پاییزی، مریم، شهرآرای، مهرناز، فرزاد، ولی‌الله و صفایی، پریش (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳(۴): ۲۵-۴۳.
- حکمی، سارا و شکری، امید (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجان‌ات پیشرفت، *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۱): ۶۵-۳۱.
- خجسته، شهلا و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش جرات‌ورزی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی، *مجموعه مقالات اولین همایش ملی سوادآموزی و ارتقای سلامت*، ۴۴-۴۱.
- ربیعی، لیلی، اسلامی، احمد علی، مسعودی، رضا و سلحشوری، آرش (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی برنامه جرات‌ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دبیرستانی، *مجله تحقیقات نظام سلامت*، ۸(۵): ۸۵۶-۸۴۴.
- صمدی، یاور (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی تحصیلی در ارتقاء عملکرد تحصیلی، تقویت تفکر انتقادی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان پیام‌نور در اردبیل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام‌نور اردبیل.
- غباری‌بناب، باقر و حجازی، مسعود (۱۳۸۶). رابطه جرات‌ورزی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۷(۳): ۲۹۹-۳۱۶.
- قدم‌پور، عزت‌اله، یوسف‌وند، لیلا و رادمهر، پروانه (۱۳۹۵). تأثیر آموزش برنامه جرات‌ورزی بر میزان تفکر انتقادی (خلأقیّت، بالندگی، تعهد) در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۲): ۱-۱۸.
- کمری، فردوس (۱۳۹۱). بررسی اثر آموزش مهارت جرات‌ورزی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی تهران.
- کیخای‌فرزانه، محمدمجتبی (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش گروهی ابراز وجود بر اضطراب

- اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، *روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۲(۱): ۱۱۶-۱۰۳.
- مهنا، سعید و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴): ۳۱-۴۲.
- یاسمی‌نژاد، پریسا، طاهری، مرضیه، گل‌محمدیان، محسن و احدی، حسن (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲(۳): ۳۳۸-۳۲۵.
- Amali, Sh. (1994). *Comparison of the effectiveness of the method of assertiveness and the method of covetous learning with some cohesive social teens*. MA thesis, Tehran: Iran University of Medical Sciences (Text in Persian)
- Aschen, S. R. (1997). Assertive training therapy in psychiatric milieu. *Journal Archive of psychiatric nursing*, 11(1): 46- 51.
- Belfi, B., Goos, M., Fraine, B. D., and Damme, J. V. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students school well-being and academic self-concept: A literature review, *Journal Educational Research Review*, 7(1): 62- 74.
- Camry, F. (2012). *The Effect of Teaching Dirty Skill Training on Academic Achievement and Academic Self-Efficacy*, MA Thesis, Kharazmi University of Tehran (Text in Persian)
- Diner, E., Oishi, S., and Lucasc, RE. (2003). Personality, culture and subjective well- being: Emotional and cognitive Evaluationsof life, Annual Review of psychology. *Journal Psychology*, 54: 403- 425.
- Engels, N., Aelterman, A., Vanpetegem, K., and Schepens, A. (2004). Factors which influence the well- being of pupils in Flemish secondary school. *Journal Educational studies*, 30(29): 127- 43.
- Fornieris, T., Danish, S. J. and Scott, D. L. (2007). Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents abilities through a life skills program. *Journal Adolescence*, 42(165): 103- 14.
- Ghobari Bonab, B., and Hejazi, M. (2007). The relationship between self-esteem and self-esteem with academic achievement in gifted and normal students. *Journal Research in the Field of Exceptional Children*, 7(3): 299-316 (Text in Persian).
- Hakami, S. and Shokri,, A. (2015). The Relationship between the Objectives of Achievement Goal and Educational Well-being: The Impact Pattern of Progressive Excitement Mediators, *Quarterly Journal of Measuring and Educational Evaluation*, 5(11): 31-65 (Text in Persian).
- Heriot, S. and Pritchard, M. (2004). Reciprocal Inhibition as the main basis of psychotherapeutic effects by Joseph wolpe(1954). *Journal Clinical child psychology & psychiatry*, 9: 297- 308.



- Khojasteh, Sh. and Abol-Majali, Kh. (2015). *The Effectiveness of Teaching Deregulation on Academic Achievement and Social Skills*, Proceedings of the First National Conference on Literacy and Health Promotion, 41-44 (Text in Persian).
- Kiykh Farzaneh, M. M. (2011). The Effectiveness of Group Exercise Therapy Training on Social Anxiety, Academic Achievement and Social Skills of Students, Educational Psychology, *Journal Tonekabon Islamic Azad University*, 2(1):103-116 (Text in Persian).
- Meera, K. and Dustin, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25:67-72.
- Mohana, S. and Talepasand, S. (2016). Relationship between environmental protection and emotional self-awareness with educational conflict: Mediating role of educational well-being, *Iranian Journal of Medical Education*, 16(4): 31-42 (Text in Persian).
- Paeizi, M., Shahrarai, M., Farzad, V.A. and Safai, P. (2007). The Effectiveness of Existing Education on the Happiness and Academic Achievement of Secondary School Students of Tehran Secondary School of Empirical Sciences. *Journal Psychological Studies*, 3(4): 25-43 (Text in Persian).
- Pietarinen, J., Soini, T. and Pyhalto, K. (2014). Studentemotionl and cognitive engagement as the determinants of well- being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40 51.
- Qhadampour, A.S., Yousefvand, L. and Radmehr, P. (2016). The Effect of Curriculum Curriculum Training on the Level of Critical Thinking (Creativity, Advancement, Commitment) in First-Grade Secondary School Students in Khorramabad City. *Journal Innovation and creativity in the humanities*, 6(2): 1-18 (Text in Persian).
- Rabiei, L., Islamic, A.A., Mas'udi, R. and Salhshouri, A. (2012). An Evaluation of the Effectiveness of a Deterrent Program on the Stress, Anxiety, and Depression in High School Students, *Journal of Health Systems Research*, 8(5): 846-856. (Text in Persian).
- Samadi, Y. (2011). *The Effect of Educating Educational Dirty Skills on Improving Academic Performance, Strengthening Critical Thinking and Reducing Test Anxiety among Iranian Students in Ardebil*, Master's Thesis, Payame Noor University of Ardebil (Text in Persian).
- Samdal, O., Wold, B. and Bronis, M. (1999). Relationship between students perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *Journal School Effectiveness and school Improvement*, 10(3): 296- 320.
- Wang, M. and Eccles, J. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1): 31- 9.
- Woogual, L., Myung-Jin, L., and Mimi, B., (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Journal*

*Contemporary Educational Psychology*, 39: 86-99.

Worly, N. K. (1997). *Mental health nursing in the community*. New York. Mosby company. 112- 118.

Yasmine Nezhad, P., Taheri, M., Golmohammadian, M. and Ahadi, H. (2013). Self-regulation relationship with the motivation of progress and academic achievement of high school girl students in Tehran. *Learning and Learning Research (Daneshvar Behavior)*, 2(3): 325-338 (Text in Persian).

---

## The Effect of Assertiveness Training Program on the Academic Well-being of Girl First-Grade High School Students

---

Ezatolah Ghadampour<sup>1</sup>

Associate professor of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Lorestan, Khorramabad, Iran

Farnaz Radmehr

PhD student in General Psychology, Faculty of Social Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran

Leila Yosofvand

PhD student of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Lorestan, Khorramabad, Iran

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of teaching assertiveness to the students on their educational well-being. The study was of semi-experimental design with pretest-posttest and a follow-up with the control group. The statistical population of the study included all female primary school students in Khorramabad city in the academic year 2015-2016. The sample size comprised of 44 individuals (22 in the experimental group and 22 in the control group) selected through a multi-stage cluster sampling. The instrument of measurement in this research was the Peertin et al. (2014) Educational Welfare Questionnaire. The experimental group went under the training program. After completing the training sessions, both the experimental and control groups took the post-test, and again 2 months later, were followed up. Data analysis was performed using SPSS19 software. The data was analyzed using descriptive and inferential tests such as single-variable covariance analysis and independent samples t-test. The results of the study showed that the education program has a significant effect on educational well-being ( $P < 0.001$ ). These results were maintained at the follow-up stage.

### Keywords:

*Assertiveness program, Academic well-being girl, Students girl*

---

1. ghadampour.e@lu.ac.ir

received: 2017-09-05      accepted: 2018-10-23

DOI: 10.22051/jonto.2018.17096.1938